

Série Educar

Tecnologia



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 14
Tecnologia

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais

Ms. Davilson Eduardo Andrade

Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas

Msc. Fabiane dos Santos

Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia

Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC

Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy

Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Série Educar- Volume 14 - Tecnologia/

Organização: Editora Poisson Belo

Horizonte-MG: Poisson, 2020

Formato: PDF

ISBN: 978-65-86127-07-2

DOI: 10.36229/ 978-65-86127-07-2

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

1. Educação 2. Tecnologia 3. Ensino a
Distância I. Título

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Formas de ensino de conhecimentos conceituais no ensino híbrido.....08

Alec Ichiro Ito, Caroline Cristina Souza Silva, Ricardo Quirino Theodoro

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.01

Capítulo 2: Possibilidades e desafios para o ensino híbrido..... 14

Rita de Cássia Borges de Magalhaes Amaral, Roberto Nunes Bittencourt, Saulo Ribeiro de Oliveira Mello, Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.02

Capítulo 3: Hibridismo: Questões metodológicas no projeto integrador22

Ieda Maria Ferreira Nogueira Silva, Elisangela Leandro da Silva, Alcineide Pereira da Silva, Cleide Rodrigues de Pádua Lima, Ciro Kiyoshi Siguimoto, Alex Sandro de França

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.03

Capítulo 4: Hibridismo tecnológico na educação: Uma experiência com o uso de vídeos em dispositivos móveis.....27

Roseli Gimenes, Cielo Griselda Festino

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.04

Capítulo 5: Enriquecendo os processos educacionais com novas tecnologias e metodologias ativas: Experimentar para inovar33

Miguel Carlos Damasco dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.05

Capítulo 6: Ensino Híbrido: Uma experiência em cursos superiores de tecnologia a distância.....42

Leandro Henrique Magalhães, Camila Fernandes de Lima, Cleonice Aparecida Cartolari Figueiredo, Danilo Zamuner, Paula Renata Ferreira

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.06

Capítulo 7: Capacitação docente na técnica do método do caso- estratégia para a qualificação do processo ensino aprendizagem no ensino híbrido.....48

Adriana de Castro Amédée Péret, Marcelo Werneck Barbosa, Caroline de Oliveira Vasconcellos Rosa, Cláudia Maria Rodrigues de Almeida, Jacqueline Colen Ferreira Santos, Liliane Aparecida Dias, Mariana Camilo de Oliveira Carmona, Leticia Leite Bernardino

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.07

SUMÁRIO

Capítulo 8: A importância da qualidade textual nos materiais e recursos utilizados na Metodologia Híbrida53

Cintia Prezoto Ferreira, Érica Fernanda Ortega

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.08

Capítulo 9: Curso NR 35 – Trabalho em altura: Relato de experiência na modalidade híbrida58

Laura Bohmann de Carvalho, Vanessa Kapper Gomes, Andréia Ferreira Ramos

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.09

Capítulo 10: Aprendizagem em ciclos: O ensino híbrido para a atualização profissional de policiais militares reintegrados65

Drieli Avedissian Rodrigues

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.10

Capítulo 11: A percepção dos alunos de um Curso Superior de Tecnologia (CST), com a aplicação da Metodologia Híbrida72

Elizeu Barroso Alves, Ademir Moreira Bueno, Aline Mara Gumz Eberspacher, Elton Ivan Schneider, Ricieri Garbelini, Vanessa Estela Kotovicz Rolon, Claudio Aurelio Hernandes

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.11

Capítulo 12: *Blended Learning* e metodologias ativas: Um relato de experiência da Disciplina de Empreendedorismo em EAD.....78

Indiara Beltrame, Aleksander Roncon, Marilza Aparecida Pavesi, Ivan Ferreira de Campos

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.12

Capítulo 13: O *Blended Learning* no ensino superior para o desenvolvimento de competências84

Mario Vásquez Astudillo, Adriana Moreira da Rocha Veiga, Jiani Cardoso da Roza

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.13

Capítulo 14: Formação profissional e desenvolvimento de carreiras na graduação EAD91

Camilla de Oliveira Vieira, Élide Patrícia de Souza, Gabriella Paniagua Bizinoto, Silvia Denise dos Santos Bisinotto, Vivian Borges Faquinelli

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.14

SUMÁRIO

Capítulo 15: Construção do conhecimento com alunos de curso superior nas aulas online 99

Ana Paula de Oliveira Bernardino, Elaine Cristina Coleti de Toledo, Henrique Catai, Selvino Fachini, Thiago Saboya

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.15

Capítulo 16: Formação de professores para atuação em Educação a Distância: Experiência em uma Instituição de Ensino Superior com Foco em Saúde e Gestão 105

Ana Maria Rodrigues dos Santos, Sheilane Maria de Avellar Cilentto Rodrigues de Britto

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.16

Capítulo 17: O uso de aplicativos como ambiente de aprendizagem virtual no Ensino Superior 112

Mateus de Sousa Valente, André Luís Silva de Paula, Humberto Patrick Lacerda Ribeiro, Roberto Silva Araújo Assis

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.17

Capítulo 18: Estudo de plataformas on-line para o ensino das ciências..... 119

Herbert Gomes Martins, Daniele Luciana Chaves de Oliveira Pontes, Márcio dos Santos Viola, Monica Cristina da Silva Andrade, Tatiana Chagas Pina

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.18

Capítulo 19: Avaliações discursivas e hermenêutica filosófica: A fecundidade de uma Aplicação Pedagógica de Gadamer na EAD..... 125

Guilherme Fonseca de Oliveira, Lia Márcia Kugeratski de Souza Marin

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.19

Capítulo 20: Aplicando o conhecimento: O uso de laboratório de contabilidade no Ensino a Distância 132

Samuel de Oliveira Durso, Carolina Moreira Otsuru

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.20

Capítulo 21: Iniciação científica na modalidade do Ensino a Distância: Experiências e discussões 139

Rafael Misael Vedovatte, Vanessa Germanovix Vedovatte, Márcio Ronald Sella, Katielly Tavares dos Santos

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.21

SUMÁRIO

Capítulo 22: Análise do processo de produção de videoaulas para EAD: O caso de uma IES de Santa Catarina 145

Ana Elisa Pillon, Márcio Vieira de Souza, Tais Sandri Avila, Tatiana Cunha König, Vania Ribas Ulbricht

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.22

Capítulo 23: Narrativas hipermediáticas para inclusão em Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem 152

Silvia Regina Pochmann de Quevedo, Tarcisio Vanzin, Dóris Roncarelli, Luiz Antônio Moro Palazzo

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.23

Capítulo 24: Diagnóstico do contexto regional de polos EAD: Contribuição da educação a distância no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão inseridos 159

Simone Soares Echeveste, Paula Maines da Silva

DOI: 10.36229/978-65-86127-07-2.CAP.24

Autores: 167

Capítulo 1

Formas de ensino de conhecimentos conceituais no ensino híbrido

Alec Ichiro Ito

Caroline Cristina Souza Silva

Ricardo Quirino Theodoro

Resumo: Um dos tipos mais complexos de conhecimentos a ser ensinado para estudantes nas universidades é o conhecimento conceitual, que acaba exigindo, em determinado grau, ambientes e metodologias que facilitem a compreensão de abstrações e simplificações da realidade em pressupostos, teorias e modelos. No ensino presencial o processo de ensino deste tipo de conhecimento é facilitado pela presença do professor, que atua como um intermediário entre os conceitos e o exercício de adaptação dos estudantes ao processo de aprendizagem dos mesmos. No entanto, para os tipos de formato de ensino híbrido e EAD, a presença do professor é mais restrita, com muitas vezes se restringindo a fóruns de dúvidas e materiais complementares. Com essa limitação física, buscaremos neste artigo abordar formas de ensino de conhecimentos conceituais, com maior foco ao ensino híbrido, elencando possíveis soluções e alternativas para o ensino de conhecimento conceitual no Brasil.

Palavras-chave: Ensino Híbrido; Conhecimento conceitual; Taxonomia de Blomm; Multidisciplinaridade.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas o mundo passou por uma série de transformações, especialmente devido à adoção de novas tecnologias. Uma das tecnologias que mais trouxe mudanças para o mundo no geral foi a World Wide Web, a Internet. Com ela foi possível acelerar ainda mais diversos processos que envolvia a globalização e conectividade, em diversos nichos. Com a facilidade de conectividade (diversos setores das sociedades pelo mundo) foi possível o aparecimento de novos serviços e até mesmo a melhora na qualidade de outros. Um destes serviços que passou por mudanças expressivas foi o ensino a distância.

O ensino a distância já faz parte da história da humanidade desde o século 18, com envio de conteúdos de estudo para pessoas estudarem em suas casas (Holmberg, 2005). Com o advento da internet foi possível disseminar o estudo a distância com mais recursos, como vídeos e conteúdo que poderiam ser atualizados com maior frequência. Com o surgimento da internet “rápida” houve a possibilidade de resolver um dos grandes problemas da educação a distância, a simultaneidade da informação. Ou seja, passou a ser possível lecionar ao vivo para os estudantes em qualquer lugar no mundo.

Porém, mesmo com a solução de problema clássicos para o ensino a distância, como a simultaneidade do lecionar e a possibilidade de atualizar o conteúdo de forma rápida e fácil para o acesso do aluno, problemas com relação a assimilação de conteúdo persistia, especialmente com o crescimento do ensino voltado para universidades.

Dentre os principais problemas persiste a questão do ensino de conhecimentos conceituais, que envolvem, em diversas áreas de ensino, abstrações e simplificações da realidade em pressupostos e modelos teórico/matemáticos que buscam descrever as relações da sociedade, seja no momento atual ou ao longo do tempo. As dificuldades surgem devido, principalmente, a indisponibilidade da figura do professor de forma presencial. Este tipo de conhecimento já se mostra de complexa compreensão no ensino presencial, no ensino híbrido/EAD o desafio acaba sendo ainda maior. Existem tentativas de mitigar essa dificuldade, com vídeos ao vivo e outras ferramentas, mas esse tipo de solução esbarra em um problema, a disponibilidade de alunos para acompanhar estas aulas ao vivo.

Tendo em vista estes problemas buscaremos sugerir soluções e alternativas que possam reduzir essa dificuldade em especial, do ensino de conhecimento conceitual. As alternativas serão baseadas em estudos de caso, dentro da área de história e economia, utilizando a metodologia de bloom para a elaboração destas soluções e alternativas. Por fim, com as soluções e alternativas, serão sugeridas metodologias para o ensino híbrido de ambos os cursos. No próximo capítulo será realizada a revisão do modelo teórico utilizado no artigo.

Parte 2: Referencial teórico e procedimentos metodológicos

Para trabalharmos o aprofundamento, a problematização e a abstração de conceitos com os estudantes, optamos pelo uso da taxonomia de Bloom como pressuposto teórico. A escolha desse aporte se deu pela proposta de aplicação através do estímulo do ensino e da aprendizagem por meio de etapas lineares. De acordo com Ferraz e Belhot, o alcance de altos graus de abstração de um conteúdo é mais possível de ser alcançado quando fazemos uso do estímulo do desenvolvimento cognitivo linear. Em suma, devemos trabalhar conceitos partindo primeiro daqueles que são mais simples e/ou concretos, para depois seguirmos para os que são mais elaborados e alcançam um grau de abstração mais complexo. Essa estratégia é denominada de “estratégia indutiva” (FERRAZ, BELHOT, 2010 - 422).

A taxonomia de Bloom é uma saída para traçarmos estratégias de ensino e de aprofundamento da abstração conceitual, na medida que disponibiliza meios para que o professor tenha mais controle sobre as diferentes etapas de aprendizado dos alunos.

A taxonomia de Bloom é dividida em três domínios: a) cognitivo, b) afetivo e c) psicomotor. Cada um desses domínios é subdividido em estágios que devem ser alcançados pelos alunos de acordo com a sua autonomia de aprendizado. O domínio cognitivo é o que vamos utilizar para elaborar a nossa estratégia e metodologia de ensino. Este domínio, por sua vez, foi dividido por Bloom em seis estágios que devem ser seguidos em ordem crescente, a fim de alcançarmos o processo completo de ensino-aprendizagem de conceitos abstratos. As etapas são divididas em respectivamente: conhecimento > compreensão > aplicação > análise > síntese > avaliação (Ibidem, 423).

Krathwohl, em 2002, reelaborou a teoria da taxonomia de Bloom, colocando a categoria de “conhecimento” como sendo uma soma das outras seis categorias da taxonomia de Bloom das quais ele modificou também a conceitualização. Nesse sentido, a construção das etapas da taxonomia foi modificada

para os verbos: lembrar > entender > aplicar > analisar > sintetizar > criar. Nesse sentido, o conhecimento poderia ser dividido em seis termos diversos, mas que se associam entre si. Essa modificação permitiu que a teoria de Bloom, composta por etapas estáticas, ganhasse maior flexibilidade quanto a ordem de aprendizado dessas etapas, levando em consideração as diversas variantes de uma proposta pedagógica e dos temas a serem abordados com os estudantes.

Com isso, as categorias de conhecimento foram divididas em: a) conhecimento efetivo (conteúdo básico para realizar e resolver problemas), b) conhecimento conceitual (relação de elementos básicos em um contexto mais complexo. Fazer conexões de elementos simples com elementos mais elaborados), c) conhecimento procedural (como realizar algo - não é interdisciplinar) e d) conhecimento metacognitivo (reconhecimento da amplitude e da profundidade do conhecimento adquiridos em todas as etapas anteriores. Esse tipo de conhecimento envolve interdisciplinaridade) (FERRAZ, BELHOT, 2010 - 428).

Para a proposta deste trabalho utilizaremos o “conhecimento conceitual” que, segundo Ferraz e Belhot, “não é a aplicação de um modelo que é importante, mas a consciência da sua existência” (Ibidem). O importante é ter conhecimento de categorização e classificação, de princípios e generalizações, conhecimento de teorias, modelos e estruturas. Essa categoria do conhecimento, no espectro de domínios da taxonomia de Bloom que abrange o domínio cognitivo, está presente em quatro das seis etapas da revisão de Krathwohl. São elas: entender, aplicar, analisar e criar.

Parte 3: Estudos de caso em Pedagogia: conceitos e linguagem formal

A participação dos estudantes da modalidade EaD (“Ensino à Distância”) revela dificuldades atreladas à compreensão de alguns conceitos teóricos, à prática da escrita acadêmica e ao posicionamento crítico. Tais dificuldades serão evidenciadas com base em uma resposta fornecida por um estudante do curso de Pedagogia, proveniente da Bahia, ao longo do primeiro trimestre de 2019. A plataforma virtual de aprendizado (AVA) utilizada pelo estudante foi o BlackBoard. Uma das atividades avaliativas que ele deveria responder exigia a interpretação e a manipulação dos conceitos de “multiculturalismo”, “tolerância”, “respeito” e outros, com base em um texto de apoio.

(1) A problemática da educação escolar está na ordem do dia e abarca diferentes dimensões: universalização da escolarização, qualidade da educação, projetos político-pedagógicos, dinâmica interna das escolas, concepções curriculares, relações com a comunidade, função social da escola, indisciplina, violência escolares, processos de avaliação no plano institucional e nacional, formação de professores/as, entre outras”.

O ambiente escolar é rico em diversidade. Nesse espaço, é fundamental ensinar a importância do respeito e a tolerância à diversidade. Disserte sobre as possibilidades que o (a) pedagogo (a) tem de trabalhar a diversidade no espaço escolar (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 7).

Em um primeiro momento, esses conceitos precisariam ser interpretados e selecionados pelos estudantes, para que em um segundo momento eles fossem rearticulados e reorganizados na forma de discurso textual. Esperava-se que o estudante utilizasse um acervo variado de saberes e conhecimentos, proveniente do material didático, da vivência pessoal, de livros e artigos.

Não citaremos diretamente a resposta do aluno, resguardando-o assim de qualquer exposição indevida. Em contrapartida, serão tecidas paráfrases sobre os trechos mais relevantes da resposta fornecida por ele, quando necessário.

Os principais problemas evidenciados nas respostas do estudante HDO (BA) dizem respeito ao tangenciamento da resposta ensejada, bem como ao da falta de aprofundamento conceitual. Além disso, sublinhamos que a resposta não aponta como os tópicos “respeito” e “tolerância” podem ser trabalhados na sala de aula, nem explana possíveis definições para esses conhecimentos. A resposta fornecida pelo estudante carece de uma problematização sobre como as noções acima mencionadas podem ser abordadas e situadas na sala de aula.

De modo geral, o estudante apresentou uma série de premissas, suposições e argumentos que giram em torno da afirmação genérica de que “a escola como espaço coletivo teria que considerar individualidades para poder criar formas de contemplar toda a diversidade em seu interior”. Embora HDO identifique um dos desafios inerentes à sala de aula, ele não apresenta qualquer proposta para solucioná-los. Não há qualquer exemplo, ou forma prática, de se trabalhar a “alteridade” e a “diversidade” na sala de aula. Há

também uma ausência de situações práticas que ilustrem o desenvolvimento da argumentação, ou que sirvam como o objeto de uma análise empírica. A linguagem escrita também é pouco alinhavada, assim como acontece em diversas respostas dissertativas. O autor da resposta aparenta certo desconhecimento em relação às convenções da escrita em português culto.

O exemplo aduzido traz à tona a dificuldade com que os estudantes amiúde têm em interpretar, selecionar, relacionar e organizar os conceitos de “tolerância”, “respeito” e “multiculturalismo” na forma de discurso textual argumentativo, lógico e crítico.

Parte 4: Estudos de caso em Economia: conceitos e variáveis matemáticas

Economia é uma ciência que trata de alocação de recursos escassos, haja visto a enorme demanda que a sociedade encontra em diversos aspectos (HEILBRONER, 1992). Os recursos são tanto na ordem de naturais (como minério de ferro, commodities agrícolas, entre outros) quanto financeiros, que são finitos e precisam de um direcionamento eficiente e prioritário.

Dentro do escopo da necessidade de eficiência e prioridade, a economia acaba assumindo uma roupagem mista nas ciências humanas, sendo classificada como Ciência Social Aplicada, juntamente com Administração, Contábeis e outras. A necessidade de precisão na atuação da economia acaba conectando-a com a matemática, especialmente pelo fato da economia ter sido inspirada pela física nos seus primórdios, com Adam Smith, Leon Walras, Alfred Marshall dentre outros (HEILBRONER, 1992). O ensino de conceitos matemáticos acaba enfrentando grandes dificuldades com o ensino a distância/hibrido, especialmente por conta do déficit de formação de disciplinas exatas nos ensinos fundamental e médio no Brasil.

Com esse cenário, as dificuldades no ensino de disciplinas de economia acabam se tornando muito evidentes. Por exemplo, foi observado que estudantes apresentam dificuldades de compreender como uma variável, como consumo, que é uma expressão do comportamento de uma ou mais pessoas, encontra uma contrapartida matemática em microeconomia, inclusive gerando dados com esta expressão matemática. Na noção de gasto, muito observado no conceito de Produto Interno Bruto (PIB), os estudantes apresentam melhor compreensão, tendo em vista a conexão com uma variável mais tangível ao dia a dia, dinheiro. No entanto, com conceitos microeconômicos como “Preferências” e geração de utilidade ao consumidor houve grande dificuldade de assimilação dos estudantes.

Em um caso que envolve um dos mais importantes conceitos de economia, o equilíbrio nos mercados e na economia, a estudante apresentou muita dificuldade em entender o que poderia ser um equilíbrio, caso ocorressem problemas na distribuição de renda em um mercado ou economia. Havia muita confusão entre “Justo” e “Equilibrado”. Justo e equilíbrio acabavam se tornando misturados para a estudante, mesmo com a explicação do que seria equilíbrio.

Outro caso observado foi a dificuldade em relacionar as dinâmicas de conceitos em modelos mais simples - como as movimentações de oferta e demanda em mercados, por exemplo - com o comportamento da economia na contemporaneidade. Um caso que pode ser citado é o de um estudante que não conseguia traçar paralelos entre os conceitos como oferta de mão de obra no mercado de trabalho, em que os trabalhadores ofertam mão de obra dada a troca entre lazer e trabalho, não considerando somente os salários nominais, como os estudantes afirmavam, que é uma parte relevante do que é observado na teoria contemporânea.

O problema reincide sobre as questões mais tangíveis, como a remuneração financeira. Embora os estudantes encontrem facilidade em compreender os princípios básicos da remuneração, eles esbarram em conceitos que envolvem comportamento (Lazer versus trabalho).

Tais dificuldades não são uma exclusividade do Brasil, já que em países com níveis educacionais parecidos com o nosso o mesmo fenômeno ressurge. Em um estudo conduzido no Paquistão (SAGHIR 2016), com 132 estudantes de economia, tanto dos cursos de graduação EAD/hibrido quanto de pós-graduação, elencou, dentre vários quesitos que os estudantes apresentavam dificuldades, três dificuldades em especial: dificuldade de comunicação com o professor, dificuldade de compreensão de gráficos expostos em apostilas e a complexidade do conteúdo exposto nos cursos de economia. Ou seja, os estudantes apresentam muita dificuldade em compreender conceitos dado a distância com os professores. De fato, é difícil compreender gráficos expostos nas apostilas e vídeos, visto os percalços em entender os conceitos.

A pesquisa também elencou as principais razões de evasão dos cursos de economia. Em termos dos motivos mais citados para a evasão de estudantes, o estudo trouxe duas razões, dentre outras, principais: dificuldades de contato entre alunos e professores e de compreensão de gráficos. Ou seja, as principais

razões de evasão nessas instituições foram devido à dificuldade de interação com colegas e professores para a compreensão dos conceitos (Tendo em vista que o terceiro motivo de evasão é a dificuldade de compreensão de conteúdo) e a compreensão de gráficos das apostilas.

No mesmo estudo, os estudantes fizeram sugestão de melhorias. A primeira é uma mudança da interação entre professor-aluno, para facilitar a compreensão dos conceitos econômicos. A segunda mudança é em termos de explicações mais claras, com relação aos conteúdos de gráficos.

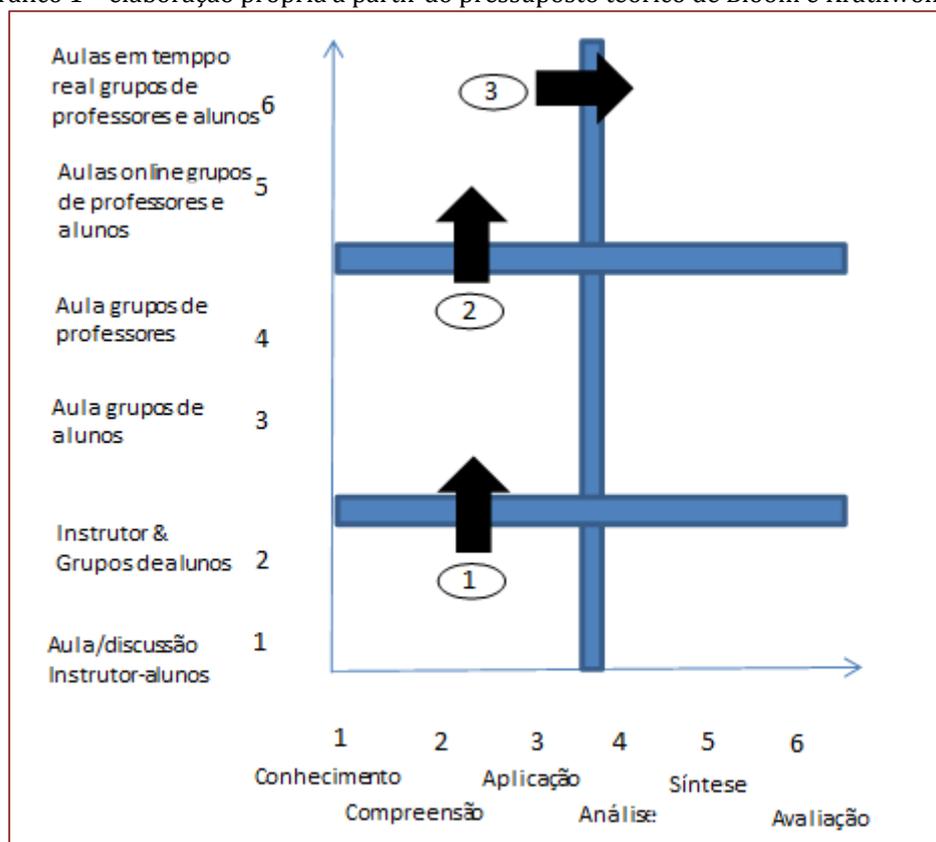
Assim, a necessidade de estratégias para reduzir essa dificuldade de aprendizagem, especialmente em conhecimento conceitual, que inclusive gera a dificuldade de compreensão dos gráficos citados no estudo de Saghir (2016), se torna crucial para manter o processo de expansão do ensino EAD/híbrido no Brasil e até mesmo no mundo, tendo em vista a crescente demanda que o setor vem enfrentando. No próximo capítulo iremos abordar possíveis soluções, com metodologia de ensino e passos que visam reduzir essa dificuldade de aprendizagem.

Parte 5: Metodologia de Ensino para ensino híbrido

Utilizamos o trabalho de Manning et al (2003), que, por meio da taxonomia de Bloom, buscou direcionar a transição de ensino presencial para o ensino online em diversas universidades. Os autores elaboraram sugestões de transição do ensino presencial para o online, respeitando a gradualidade da compreensão de um conceito e da construção do conhecimento para o estudante.

Dentre as principais sugestões que os autores estruturaram, escolhemos o denominado “Subindo até o fim”. Nesta metodologia a construção do ensinamento deste conhecimento estaria associada com maneiras mais dinâmicas de construção dos conceitos para os alunos. Utilizando os nossos exemplos, tanto de história quanto economia, este processo ficará estruturado da seguinte maneira:

Gráfico 1 – elaboração própria a partir do pressuposto teórico de Bloom e Krathwohl.



No primeiro quadrante, sinalizado pelo passo 1, os professores realizariam aulas presenciais com os alunos, lecionando o conjunto de conceitos mais primordiais para a compreensão de conceitos. Neste início é extremamente importante que o professor esteja disponível presencialmente, iniciando a introdução do conhecimento conceitual. No segundo passo, ao contrário do sugerido por Manning et al (2003), propomos o ingresso no ensino online, com os instrutores (Neste caso podendo ser tutores) atuando em fóruns de discussão com os estudantes, dado as aulas iniciais realizadas presencialmente com os professores. Em alguns tópicos, de discussão mais interdisciplinar, é possível a presença, em eventos mais relevantes, de dois tutores com afinidades com cada tópico do que está sendo estudado de forma interdisciplinar. Com toda a preparação das aulas presenciais e das discussões, o restante do conteúdo seria lecionado de forma online, por meio de conferências de vídeos e videoaulas complementares. O uso de apostilas já seriam introduzidas nas aulas presenciais, continuando a utilização das mesmas até o uso online. Todos os passos neste esquema montado abrangem “Conhecimento, compreensão e aplicação”, com o passo 1, no presencial, abrindo o caminho para a introdução do conhecimento conceitual, com os outros dois passos atuando na compreensão e aplicação. Na esfera online que será realizado os passos seguintes, de “Análise, síntese e avaliação” dentro da disciplina, utilizando as ferramentas já citadas acima, como conferências de vídeos.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

o uso de alternativas de formação do conhecimento no ensino superior é bem-vindo, especialmente neste contexto de mundo integrado pela tecnologia. O ensino à distância é extremamente importante nesta nova configuração, com o ensino híbrido sendo crucial para uma melhor integração entre ensino superior e o mundo integrado pela tecnologia. O conhecimento por meio da junção entre as aulas presenciais e o conteúdo lecionado de forma, como sugerimos, online, se mostra mais vantajoso em termos econômicos. O trabalho com conhecimento conceitual encontra terreno fértil na nossa representação, especialmente com a “iniciação” ao conhecimento em aulas presenciais, que facilitam a compreensão inicial do conceito, com o restante reforçado no ensino online, inclusive com a inserção do método de ensino online já após a aula online. No entanto, como já mencionado, dadas as dificuldades que os conteúdos de História e Economia apresentam, é necessário que o passo inicial seja respeitado, as aulas presenciais, do contrário as dificuldades de aprendizagem persistirão, prejudicando o crescimento da plataforma híbrida.

REFERÊNCIAS

- [1] Candau, V. M.; Moreira, A. F. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- [2] Ferraz, Ana Paula, Belhot, Renato V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prob., São Carlos, v. 17, n. 2, pp. 421-431, 2010.
- [3] Krathwohl, David R. A Revision of Bloom’s Taxonomy: Na Overview. Theory Into Practice, v. 41, nº 4, Autumn, pp. 212-218, 2002.
- [4] Manning, Richard et.al. Distance Learning: Step by Step. Journal of Information Technology Education. V.2 2003.
- [5] Heilbroner, Robert. História do Pensamento Econômico. Ed. Voz cultural. 1992
- [6] Sanghir. Challenges in the online learning of economics. Asean Journal of Open Distance Learning. Vol 8 N.2, December 2016

Capítulo 2

Possibilidades e desafios para o ensino híbrido

Rita de Cássia Borges de Magalhaes Amaral

Roberto Nunes Bittencourt

Saulo Ribeiro de Oliveira Mello

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

Resumo: Aprender e /ou ensinar sendo efetivamente partícipe do assunto sobre o qual se está estudando: dessa forma são desenvolvidos os estudos permeados pelas metodologias ativas, que remetem a práticas integralizadoras capazes de transpor os alunos do ambiente tradicional natural da sala de aula a um lugar de tomada de decisões, experimentações e conscientização de suas práticas. Os alunos se desenvolvem, assim, como sujeitos autônomos, educados para serem libertadores e libertos de qualquer sistema aprisionador. Dessa maneira, o presente estudo demonstra a importância de se propor o ensino híbrido como uma metodologia ativa, a qual corrobora na construção de aulas dinâmicas, uma vez que permite um aprendizado mais eficaz voltado ao desenvolvimento social dos alunos, estimulando-os para além da compreensibilidade de conteúdo. Esta pesquisa analisa textos e dados que apontam desde a história da educação, numa brevíssima perspectiva, e dos seus métodos de ensino até a raiz da prática escolar, como ela se configura e se estabelece nas salas de aula. Como resultado, percebe-se que num ambiente didático e dialético é que acontece o devido entendimento autônomo e a criação de espaços coletivos de troca de saberes. Portanto, escrever sobre as metodologias ativas no ambiente escolar é de ampla responsabilidade, pois cada sujeito aprende de uma ou várias formas, mas cabe ao professor regente analisar e contextualizar o que de fato agrega valor aos seus discentes, nunca deixando de abrir mão de um olhar flexível para que não se perca a humanização do fazer pedagógico.

Palavras-chave: Metodologias Ativas; Ensino híbrido; Formação Docente

1. INTRODUÇÃO

Os sujeitos são constituídos pelas formações sociais em que estão inseridos e, assim, determinam as práticas sociais que podem e devem circular em determinado contexto, no sentido de atender às demandas culturais. Do mesmo modo, torna-se relevante pensar tais demandas não como formas homogêneas, mas de modo que possibilite pontuar as idiosincrasias a partir da diversidade.

No campo educacional, o processo ensino-aprendizagem ocorre, tradicionalmente, a partir de elementos pré-selecionados nos campos da comunicação oral, da escrita ou do audiovisual. Mais do que isso, porém, o que se espera da prática docente é uma ação contextualizada, integradora, tomando por princípios as chamadas metodologias ativas, propondo desafios e reflexões para além do teórico; ou, mais ainda, praticar o que se ensina. Numa breve analogia: para se andar de bicicleta, não adianta apenas ouvir os experientes: há que se experimentar, pedalar, vivenciar as dificuldades e buscar as possíveis soluções para não cair: em suma, pôr em prática os passos para andar de bicicleta, desde o primeiro procedimento (guiá-la com segurança) até ao último (descer da bicicleta).

Tomando essa analogia, desenvolver uma pesquisa no âmbito das metodologias ativas e formação docente é um duplo desafio: primeiro, pela discussão de uma prática de sala de aula inovadora, capaz de ir além dos limites da técnica, para alcançar a formação do sujeito como um ser ético, histórico, crítico, reflexivo, transformador e humanizado; em segunda instância, pela discussão da própria formação docente, gerando um professor muitas vezes resistente à incorporação dos novos conceitos e dos valores educacionais promovidos pela contemporaneidade na prática de sala de aula, seja daquele atuante na Educação Básica ou no Ensino Superior. Nessa vertente direcionada às metodologias ativas, mais especificamente ao ensino híbrido, o professor é o “arquiteto cognitivo” e, para tanto, necessita de desenvoltura e sensibilidade para poder selecionar materiais e estratégias que o auxiliem a trabalhar os conteúdos de forma a influenciar seus alunos em seus aprendizados. Logo, estudar as metodologias ativas para sua aplicabilidade em sala de aula, assim, emerge como a melhor opção para a formação docente, pois se relaciona ao contexto de transformações e mudanças vivenciadas na educação.

Tais pontuações ganham relevância ao pensar um modelo de ensino e aprendizagem que contemple tais complexidades. É nessa direção que as metodologias ativas e, mais especificamente, o ensino híbrido, vem sendo indicado como um caminho viável para o processo de ensino/aprendizagem, considerando as transformações que tal processo precisa sofrer para atender ao público na contemporaneidade. Sendo assim, será discutido como as metodologias ativas podem ser métodos identificados em um processo pedagógico centrado no aluno, sujeito a ser produtor de autonomia, desde que essas técnicas não sejam utilizadas isoladamente, usando de uma lógica utilitária característica da educação bancária. Para tanto, o estudo ora posto à luz encontra sua fundamentação teórica, principalmente, em Demo (2004), Nóvoa (2000) e Ribeiro (2008), além de artigos atuais que problematizem as metodologias ativas como ponto importante para o processo de ensino-aprendizagem, em que o discente assume o papel de construtor ativo de conhecimento.

Nessa perspectiva, o sujeito-aluno assume posição de coautor na construção do conhecimento, e isso requer das instituições e docentes uma urgência em se fazer circular outros sentidos distintos do modelo tradicional que caracteriza os modos de aprender e ensinar de forma unívoca. Dessa forma, é preciso estabelecer técnicas e estratégias de ensino que tornem os alunos mais participativos considerando que muitos, senão todos, são nativos digitais. Diante do contexto, é preciso ponderar sobre a utilização de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) com o intuito de dinamizar e favorecer a aprendizagem social e individual, pois nas plataformas existem: o compartilhamento e a troca de informações, conhecimentos e saberes; debates abertos; facilitação de uma variedade de notícias e conteúdos; acessibilidade fácil; flexibilidade no que tange tempos e espaços dentre outros benefícios.

É por considerar que as formas e tempos de aprender podem ser distintas para cada sujeito e que somente o modelo de educação tradicional já não compreende o imposto pela atualidade, que o modelo de ensino híbrido (*blended learning*) se coloca como uma alternativa competente, dentre tantas outras voltadas às metodologias ativas.

2. RESSIGNIFICAR OS MODOS DE APRENDER: ENTRE O VELHO E O NOVO, UM CAMINHAR NECESSÁRIO.

Já é falido o entendimento de que o conhecimento reconhecido como válido emana somente do professor, devendo ser repetido e memorizado pelo aluno. A consciência crítica em relação às limitações desse modelo de ensino-aprendizagem remonta ao século XVIII, com as escolas pedagógicas que, ecoando os ventos transformadores das revoluções liberais europeias e da independência estadunidense, preconizavam o reconhecimento do estudante como indivíduo portador de direitos, dentro de um contexto histórico de reconhecimento social da criança.

Então, diante das mudanças socioculturais dos séculos XVIII e XIX, percebemos que as metodologias ativas surgiram em contramão à supremacia do professor contra a passividade de seus alunos, privilegiando suas atividades, o que ficou mais visível no século XIX. Assim, ao longo dos anos, o estudo de metodologias ativas vem se intensificando com o surgimento de novas estratégias em prol da autonomia dos educandos, das mais simples até aquelas que envolvem a readequação do espaço escolar e as tecnologias das instituições de ensino.

Há que se refletir, para entender as discussões em torno das metodologias ativas, sobre a aprendizagem antes da prática. Cabe ao profissional da educação entender que tanto a interação social como a experiência envolvem tanto métodos adequados a serem utilizados como boa relação professor-aluno em vista de aprendizagens satisfatórias e boas práticas conjuntas. Nesse contexto, as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais e tecnológicas das últimas décadas têm impactado a vida das pessoas, as relações, o mercado de trabalho e a sala de aula. Bauman (2009), analisando essas constantes mudanças, relata em seus escritos o estágio atual da humanidade como líquido, contrastando com um estado sólido anterior, quando os indivíduos tinham seus conhecimentos adquiridos em uma fase de suas vidas dando-lhes suporte eterno. O líquido não se enquadra nessa circunstância: nesse estado prevalece a incerteza e a imprevisibilidade na qual, portanto, a escola se situa e os seus processos também. Daí a necessidade de se repensar a formação docente tendo como destaque a diversidade de saberes, metodologias e didáticas, essenciais à sua prática. Como ponto de partida ao se repensar as práticas docentes, é preciso pontuar que os alunos estão imersos no universo tecnológico, são públicos com tipos de linguagens distintas, “nativos” da linguagem digital dos computadores, celulares e internet. De acordo com Prensky, essa nova geração pode ser chamada de “Nativos Digitais”.

Os estudantes de hoje, do maternal à faculdade, representam as primeiras gerações que cresceram com estas novas tecnologias. Eles passaram a vida inteira cercado por e usando computadores, videogames, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital...passaram menos de 5.000 horas de suas vidas lendo, mas mais de 10.000 horas jogando videogames (não mencionar 20.000 horas assistindo TV). Jogos de computador, e-mail, Internet, telefones celulares e mensagens instantâneas são partes integrantes de sua vida. (PRENSKY, 2010, p.1)

O sujeito-docente diante das condições de produção em que está inserido, precisa buscar adequações para atender a seu público. É notório, no entanto, que ainda é muito comum a influência do método tradicional de ensino centrado no professor e que torna os alunos sujeitos passivos. Eles não nasceram nesse mundo digital, mas em algum momento da vida tiveram de adotar muitos, ou a maioria, dos aspectos da nova tecnologia para alguma necessidade pessoal, sendo chamados de Imigrantes Digitais. As metodologias ativas se constroem como proposta capaz de romper com as concepções tradicionais de ensino-aprendizagem, sendo a reflexão da prática a principal metodologia ativa que deve orientar docentes em suas falas e ações. No âmbito escolar, visam a transformar os alunos em protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, de forma a construírem conhecimento em vez de apenas receber e internalizar conhecimentos transmitidos diretamente em sala.

A ideia de metodologia ativa não é uma novidade na área educacional, tendo como base o fato que diversos pensadores como Jean Piaget ou Emilia Ferrero, cujas ideias deram origem ao construtivismo, já pensavam em métodos de ensino que fugissem ao padrão tradicional. Influenciado pelo contexto externo, ainda que tardiamente, a primeira grande manifestação brasileira a defender ideais semelhantes foi o Manifesto da Escola Nova, publicado em 1932, assinado por 161 pensadores e educadores.

A escola vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, “favorável ao intercâmbio de reações e experiências”, em que ela vivendo sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada “ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades”. Nessa nova concepção da escola, que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos seus trabalhos é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo. (PENNA, 208, p. 130)

Como se pode observar, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova defendia a aprendizagem baseada na prática. O educador, nessa perspectiva metodológica, ganha a responsabilidade de pesquisar diferentes exercícios que estimulem o desenvolvimento de habilidades e pensamento dos estudantes, possibilitando que adquiram autonomia na busca de conhecimentos. Apesar da grande expectativa, o manifesto não saiu do papel. O fracasso na implementação desse projeto, e de outros semelhantes, encontra reflexos na atualidade, sendo ainda raro o ensino por meio de metodologias ativas.

Quando aplicadas, ocorre troca rápida do método tradicional (expositivo) para as metodologias ativas, sem uma base prévia ou explicação do processo, provando a rejeição por parte dos estudantes, que se sentem confusos e inseguros em relação a pesquisar para adquirir novos conhecimentos, principalmente em disciplinas/conteúdos básicos. Desse modo, além da mudança de método, evidencia-se a necessidade de mudança no comportamento do aluno, dentro e fora de sala de aula, por assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem. As metodologias ativas são, portanto, estratégias de ensino em que o discente torna-se agente propulsor da sua aprendizagem, é o elemento central na construção dos seus conhecimentos. Entretanto, não se pode limitar a sua conceituação devido as diferentes concepções desta terminologia.

Essas metodologias podem ser compreendidas como práticas pedagógicas que visam a revolucionar a educação tradicional, buscando novos meios para despertar a interesse e a proatividade dos discentes no processo de ensino-aprendizagem. Essas práticas se constroem com diferentes ferramentas metodológicas que contribuirão com a aquisição de conhecimentos e o aperfeiçoamento das habilidades e competências requeridas no mercado de trabalho e na vida pessoal.

2.1. O NOVO COMO POSSIBILIDADES

Cabe ressaltar a preponderância de utilizar variadas ferramentas e estratégias com o objetivo de tornar a construção dos saberes mais dinâmica e atrativa para o alunado, tornando as aulas mais estimulantes e eficazes, pois o aprendizado de cada aluno é individual.

Assim nos explica Bacich & Moran:

As pesquisas atuais da neurociência comprovam que o processo de aprendizagem é único e diferente para cada ser humano, e que cada pessoa aprende o que é mais relevante e o que faz sentido para si, o que gera conexões cognitivas e emocionais. (BACICH & MORAN, 2018, p. 2)

Tal pensamento ratifica o papel fundamental das emoções no processo de aquisição de novos conhecimentos e saberes, tendo em vista que só há criação ou fortalecimento de conexões neurais quando o indivíduo já tem uma estrutura cognitiva relacionada às informações que serão adquiridas ou serão necessárias transformações neurais para absorção dos novos conteúdos.

Para que esses processos ocorram, será necessário que as emoções atuem na psique humana gerando significados e aplicações práticas para a vida. Logo, torna-se essencial a atuação dos docentes no processo de construção dos conhecimentos, sendo necessária uma preparação contínua para os novos desafios educacionais que estão ocorrendo na atualidade com vistas a compreensão da realidade didático-pedagógica e, assim, intervir na sala de aula com atividades que proporcionem aos alunos experiências

mais ativas e diversificadas, suscitando emoções e sentimentos prazerosos que farão com que tenham mais interesse e participação nas aulas.

Nas atividades educacionais, os docentes podem utilizar e mesclar algumas metodologias ativas trazendo experiências multissensoriais, vitais na aprendizagem significativa, pois trabalham os diversos recursos cognitivos, sensoriais e emocionais. Para tanto, os professores não podem dominar apenas os conteúdos, mas ter conhecimento suficiente para utilizar as metodologias ativas de forma produtiva e entender quais são os fatores que levam os discentes a absorverem e construir com eficiência os conhecimentos e saberes.

É interessante observar o que nos dizem Leal, Miranda & Nova:

Destaca-se, por fim, a importância da diversificação das estratégias de ensino, de modo que seja possível dinamizar o processo educativo, considerando os variados estilos de aprendizagem dos alunos, o tempo disponível, os objetivos educacionais que se pretende alcançar e a estrutura da instituição de ensino.

(LEAL, MIRANDA & NOVA, 2017, p. 42)

De acordo com as técnicas e estratégias que serão utilizadas, o professor assumirá uma determinada função, quais sejam: curador, mediador, organizador, tutor ou articulador, apenas para citar algumas. Importante ressaltar que cada tipo de atividade exigirá conhecimentos, competências e habilidades específicas; por isso, faz-se necessária uma permanente atualização profissional em decorrência das constantes mudanças que ocorrem na sociedade e, por conseguinte, no perfil dos alunos. Logo, a educação necessita mudar para se adequar às novas realidades que surgem. O professor precisa romper com os velhos paradigmas educacionais para uma nova mentalidade em que será o planejador e o direcionador das atividades didático-pedagógicas com o objetivo precípua de contribuir na construção de conhecimentos, competências e habilidades essenciais ao exercício profissional e a aquisição de autonomia dos discentes.

Na aplicação das metodologias ativas cabe observar o que nos expõe Leal, Miranda e Nova:

As características pessoais e habilidades profissionais do docente influenciam na escolha da técnica de ensino. Além disso, as condições físicas da sala de aula, o conteúdo a ser trabalhado, o tempo disponível e, principalmente, as características do grupo de alunos são aspectos que devem ser considerados ao se optar por uma determinada técnica. (LEAL, MIRANDA & NOVA, 2017, p. 55-56)

Dessa forma, levando em consideração o perfil dos alunos que integram as salas de aula no contexto atual, não se pode mais pensar em excluir as TICs do processo educacional, como afirma Kenski (2007, p. 3) “educação e tecnologias são indissociáveis”. A partir da utilização das TICs surge o ensino híbrido que é a integração das melhores práticas da educação presencial e a distância, tornando-se a base para a aplicação de diversas metodologias ativas, como por exemplo, a sala de aula invertida. Nesse tipo de educação há dificuldades e problemas a serem superados; entretanto, as possibilidades e ganhos que se pode obter são inúmeras.

Existem muitas metodologias ativas que podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: aula expositiva dialogada, filme no processo educacional, teatralização, aprendizagem baseada em problemas (PBL), visita técnica, sala de aula invertida, aprendizagem baseada na investigação (ABIn), aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem por histórias (*storytelling*) e jogos, estudo dirigido, debate, seminário, grupo de verbalização/grupo de observação (GV-GO), ensino com pesquisa, método do caso de ensino, jogo de papéis (*role-play*), painel integrado, prática de campo entre outras.

2.2. SALA DE AULA INVERTIDA COMO RAMO DO ENSINO HÍBRIDO.

Na sala de aula tradicional, o professor utiliza o tempo, na maioria das vezes, para explicitar o conteúdo estabelecido, guardando pouco tempo para realizar práticas pedagógicas que farão o aluno fixar o conteúdo e criar novos conhecimentos.

Com o objetivo de alterar a lógica organizacional do ensino tradicional e transformar os paradigmas do ensino presencial, a estratégia tem sido a Sala de aula invertida, ou *flipped classroom*, definida por Valente como:

a sala de aula invertida é uma modalidade de *e-learning* na qual o conteúdo e as instruções são estudados *on-line* antes de o aluno frequentar a sala de aula, que agora passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados, realizando atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc (VALENTE, 2015, p. 12).

Logo, podemos exemplificar da seguinte forma: digamos que a aula dure 50 minutos; o professor vai disponibilizar cerca de 35 minutos para explicar a matéria e os 15 minutos restantes vai utilizar para esclarecer dúvidas, passar um exercício e a tarefa de casa. Quando se inverte a sala de aula, muda-se essa relação com o tempo, porque utilizamos o período inicial que seria passado e explicado o conteúdo para aprofundar os temas abordados, pois o aluno estudará o assunto antes da aula em sua residência com vídeos do professor, com textos disponibilizados ou leituras que o professor indicou. Este passa a ser o compromisso que o aluno tem com seus estudos. Por conseguinte, o tempo da aula se torna mais produtivo e rico, tendo em vista que professor terá um maior percentual de tempo para sanar as dúvidas, executar dinâmicas de grupo, fazer estudo de caso, jogos, simulações. E, dessa forma, respeitará uma das características marcantes da Sala de Aula Invertida que é, segundo, Bishop e Verleger (2013), não usar o tempo em sala para ministrar aulas expositivas.

Tabela 1 – Definição mais ampla de Sala de Aula Invertida

Em sala de aula	Fora da Sala de Aula
Questões e Respostas	Vídeos e Leituras
Estudos em Grupo	Resolução de atividades fechadas tipo Quizz e
Resolução de Problemas abertos e fechados	Listas de Exercícios

Fonte: BISHOP e VERLEGER (2013).

Mediante essa realidade, o papel do aluno se torna mais ativo porque ele não permanece muito tempo ouvindo o docente, mas sim participando e interagindo com o professor e seus pares, assumindo um papel de protagonista nas aulas. O professor deixa de ser o detentor do conhecimento e assume um caráter de facilitador no processo de ensino-aprendizagem.

O modelo de sala de aula invertida, como proposta didática na perspectiva do Ensino Híbrido, busca uma forma de aprendizagem mais ativa e envolvente para o aluno. Como assegura Valente, no Ensino Híbrido:

A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos [...] criando oportunidades para a construção de seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, consultor do aprendiz. (VALENTE, 2015, p. 15)

A sala de aula deixa de ter um formato padrão com quadros na frente, cadeiras enfileiradas e alinhadas. Não há frente, nem cantos e pontos fixos e com foco em todos os lugares. O professor irá transitar entre as mesas em que estarão os grupos e cada um deles terá uma tela ou um texto impresso que facilitará o trabalho em conjunto e, dependendo da experiência, o ambiente de aprendizagem poderá ser fora da escola ou no próprio ambiente de trabalho.

É preciso considerar que a sala de aula invertida está imersa à linguagem digital, pois seus protagonistas cresceram com acesso à Internet, redes sociais e vários outros recursos digitais, não pontuar esse fator é silenciar seus autores, pois como relata os autores abaixo

Muitos desses estudantes relatam que quando chegam à escola precisam se desconectar e “emburrecer”, já que as escolas proíbem telefones celulares, IPods e quaisquer outros dispositivos digitais. O mais triste é que a maioria dos alunos carrega consigo dispositivos de computação mais poderosos do que grande parte dos computadores existentes em nossas escolas. (BERGMANN; SAMS, 2016, p.18).

O processo de hibridismo precisa acontecer de forma uniforme entre todos os envolvidos. Logo, as instituições não podem fugir das urgentes adequações. Compreender as transformações sociais como dinâmica inerente à evolução humana é pensar em mudanças nas estruturas que determinam as práticas sociais. Nesse sentido, hibridar o processo de ensino é também pensar a avaliação da aprendizagem que logo, deixa de ser no final do processo e passa a ocorrer em todas as etapas vivenciadas, que irão contribuir para sua apreensão dos conteúdos que gerarão novos conhecimentos e saberes e, posteriormente, com *feedbacks* constantes dos demais aprendizes e do facilitador.

3. METODOLOGIA

O meio utilizado para a realização deste estudo foi a análise de conteúdo, tendo como principal objetivo teórico da pesquisa: Apresentar as Metodologias Ativas e especificamente o ensino híbrido e sua aplicabilidade em sala de aula, como a melhor opção para a formação docente, pois se relaciona ao contexto de transformações e mudanças vivenciadas na educação no contexto das novas tecnologias.

O presente trabalho constituiu-se numa pesquisa exploratória, descritiva e focada na análise de conteúdo. A fase exploratória baseou-se numa pesquisa bibliográfica, identificando os principais livros, periódicos e artigos científicos produzidos relacionados ao tema, e, posteriormente, foi realizada a análise crítica e reflexiva dos mesmos.

Na análise de conteúdo, ela admite tanto abordagens quantitativas quanto qualitativas, presta-se tanto aos fins exploratórios quanto ao de verificação, confirmando ou não hipóteses ou suposições preestabelecidas. A análise de conteúdo é composta por três etapas: a) a análise preliminar, b) a exploração do material, c) tratamento dos dados e interpretação (VERGARA, 2010).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É consenso entre os autores que se valer das metodologias que privilegiam a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem é realizar aquela que talvez seja a grande missão docente para além de transmitir conteúdos disciplinares: promover a reflexão sobre a própria prática, contribuindo para a formação de jovens e adultos como cidadãos livres, capazes de pensar, de formular suas próprias questões e buscar, por si mesmos, as respostas para os problemas que os circundam. Tal percepção leva à ideia de que as metodologias ativas são, portanto, recursos de grande valia para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, sobretudo, por se valer de processos de ensino-aprendizagem que penetram em questões e contextos contemporâneos, ao favorecer a autonomia dos estudantes.

Além disso, há uma grande necessidade de se pensar numa escola mais eficaz para todos. Nesse ponto, a formação docente assume papel fundamental, já que a qualificação do professor é fator importante no processo de aprendizagem da educação. Tal formação que, ressalte-se, deve ser continuada, deve ser ofertada tanto no nível de graduação quanto pela instituição em que atua enquanto professor, recebendo, assim, a devida qualificação no âmbito em que está inserido. Há que se ressaltar que não há uma metodologia mais importante que a outra; ou, mesmo, mais eficaz que a outra: tudo depende do contexto de uso, do planejamento, da aplicabilidade das metodologias conforme planejamento.

REFERÊNCIAS

- [1] Bacich, L.; Moran, J. (orgs). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- [2] Bauman, Z. Modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2009
- [3] Bishop, J. L.; Verleger, M. A. The Flipped Classroom: A Survey of the Research. Proceedings of the Annual Conference of the American Society for Engineering Education, jan. 2013.
- [4] Bergmann, J.; SAMS, A. Sala de aula invertida – uma metodologia ativa de aprendizagem. 1. ed. Rio de Janeiro: 2016.

- [5] Demo P. Professor do futuro e reconstrução do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2004.
- [6] Henrique, M. R.; Washington, de M. L. Metodologias ativas: Do que estamos falando? Base conceitual e relato de pesquisa em andamento. IX simpósio pedagógico e pesquisas em comunicação. 2014.
- [7] Leal, E. A.; Miranda, G. J.; Nova, S. P. de C. (orgs.). Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. 1ª ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- [8] Morán, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol II. 2015.
- [9] Morin, E. Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2005.
- [10] Nóvoa, A. Universidade e formação docente. Interface – Comunicação, Saúde, Educação. N.7. Pg. 129-137, agosto 2000.
- [11] Penna, Lincoln de Abreu. Manifestos Políticos do Brasil Contemporâneo. Rio de Janeiro: E-Papers, 2008.
- [12] Pontecorvo, C. et alli. Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- [13] Prensky, Marc. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. Conjectura, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, maio/ago. 2010.
- [14] Ribeiro, L.R. de C. Aprendizagem Baseada em Problemas uma experiência no ensino superior. São Carlos: EduFSCAR, 2008.
- [15] Valente, José Armando. Prefácio. In: Bacich, Lilian; Tanzi Neto, Adolfo; Trevisani, Fernando de Mello (orgs.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [16] Vergara, S. C. Métodos de Pesquisa em Administração. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

Capítulo 3

Hibridismo: Questões metodológicas no projeto integrador

Ieda Maria Ferreira Nogueira Silva

Elisangela Leandro da Silva

Alcineide Pereira da Silva

Cleide Rodrigues de Pádua Lima

Ciro Kiyoshi Siguimoto

Alex Sandro de França

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo apresentar a definição de projeto integrador e seu caráter híbrido. Para tanto, examinaremos as metodologias necessárias à concepção e execução do projeto, perpassando por questões como: interdisciplinaridade, metodologia do trabalho científico e ética. Das questões levantadas, ressaltaremos a interdisciplinaridade do projeto integrador, tendo como elemento estruturador a metodologia científica na era digital. Outro ponto a ser abordado será o plágio, cuja prática tem sido um problema no meio acadêmico, sobretudo no ensino a distância, e que necessita reflexão e um posicionamento por parte do docente.

Palavras-chave: projeto integrador, abnt, hibridismo

1 INTRODUÇÃO

Quando paramos para refletir sobre as dificuldades presentes no trabalho docente na orientação da execução do Projeto Integrador pelo aluno, deparamos com um entrave: a aplicação no trabalho acadêmico da Metodologia Científica, no que tange as normas ABNT.

Por consequência, no trabalho com o Projeto Integrador, muitos estudantes tendem a rejeitar a matéria da Metodologia Científica, por ser integralmente uma disciplina teórica, com normas específicas e definidas por um órgão: a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que determina como deve ser estruturado um trabalho acadêmico científico.

Se, por um lado as normas da ABNT organizam a forma de apresentação acadêmica de determinados assuntos, principalmente científicos, por outro, se apresenta como um obstáculo presente em todas as modalidades de ensino, seja ele presencial, a distância ou na modalidade híbrida, que é o foco deste artigo.

O ensino híbrido nos permite mesclar momentos presenciais e outros EaD, o que pode ser muito produtivo para o processo ensino-aprendizagem, se for muito bem organizado, definindo claramente os conteúdos que devem estar presentes em cada um dos momentos de aprendizagem.

A forma que encontramos para tentar amenizar essa dificuldade de nossos estudantes foi, primeiro, conceituar a disciplina e, depois, demonstrar a importância desse tipo de trabalho para a sua formação.

O Projeto Integrador, em nossa Instituição, tem por objetivo inserir o aluno na sua área profissional ou de formação, integrando as competências gerais e específicas necessárias para o profissional dos cursos de gestão, mas que servem a qualquer área, uma vez que prima pela aplicabilidade da teoria na prática do curso de formação do estudante.

Para a definição do tema dos trabalhos partimos de problemas reais existentes (cases), de acordo com a área do curso em estudo. O projeto consiste na estruturação metodológica da pesquisa de um caso real/concreto, suas etapas de construção, métodos e técnicas de pesquisa quantitativa e qualitativa e o relatório final de pesquisa.

A disciplina Projeto Integrador, em nosso contexto, é subdividida em etapas, que são oferecidas nos vários semestres de nossos cursos, possibilitando ao nosso estudante o contato ou a iniciação em técnicas de pesquisa acadêmica científica.

De acordo com a área do curso, a disciplina pode ter uma subdivisão específica, como por exemplo, os Cursos da Área de Negócios, que são divididos em quatro módulos: Projeto Integrador: Temas Transversais; Projeto Integrador: Diagnóstico Organizacional; Projeto Integrador: Planejamento Estratégico; e Projeto Integrador: Gestão de Projetos.

Pretendemos neste artigo discutir e refletir sobre o funcionamento do projeto integrador na forma híbrida de educação, apontando os impactos gerados pelo projeto na vida do estudante, bem como as dificuldades encontradas pelo mesmo na elaboração do seu trabalho acadêmico.

Por outro lado, essa discussão volta-se também para uma reflexão do papel docente na “ponte” necessária entre o discente, a instituição e o ensino aprendizagem.

Sendo assim, como objetivos específicos pretende-se:

- Apresentar os prós e contras da educação a distância, principalmente na modalidade híbrida;
- Enfrentar os desafios de ensino da metodologia científica a distância e;
- Defender que o projeto integrador pode influenciar e ser o divisor de águas na interdisciplinaridade.

Para nós, o tema é relevante a partir do momento em que o envolvimento educativo esteja presente, desafiando o docente e o discente na quebra de paradigmas na aplicação de atividades práticas no Ensino a Distância, uma vez que essa prática já é comum no ensino presencial.

2 A INTERDISCIPLINARIDADE DO PROJETO INTEGRADOR

O Projeto Integrador possui um caráter interdisciplinar, até mesmo transdisciplinar, dependendo da maneira como é trabalhado. Ele buscar fazer com que o estudante reconheça de que maneira as disciplinas dialogam dentro de seu curso; visa também traçar um elo entre os vários conteúdos estudados durante todo o período letivo, levando o discente a ser capaz de utilizar conceitos teóricos para resolver problemas reais, passíveis de ocorrer durante sua prática profissional.

Segundo Coimbra (2000, p. 58), “o interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado”.

Vivendo em um mundo onde se busca um conhecimento mais globalizado, a interdisciplinaridade pode ser vista como uma poderosa ferramenta no rompimento do conhecimento fragmentado, permitindo o trânsito por várias áreas de estudo concomitantemente.

Assim, todos os atores envolvidos no processo educativo ganham duplamente, tanto na aquisição, quanto na divulgação da informação recebida, fazendo com que as pessoas sejam capazes de analisar o conteúdo recebido (identificar e filtrar o que é realmente importante), articular os dados e construir um novo conhecimento.

No caso dos nossos cursos, a interdisciplinaridade já se mostra presente na primeira etapa do Projeto Integrador, ofertada no primeiro semestre por meio dos temas transversais: Ética, Responsabilidade Social, Sustentabilidade, Inclusão social, Diversidade Sexual e Religiosa, Cultura Afro-Brasileira e Indígena e Direitos Humanos.

Nessa disciplina os estudantes têm acesso aos conhecimentos introdutórios de Metodologia Científica. O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) está organizado para que os assuntos abordados na disciplina encontrem fundamentação na Metodologia Científica e também haja interdisciplinaridade com as outras disciplinas estudadas nos módulos do semestre, e que ocorrem enquanto o Projeto Integrador está em desenvolvimento pelo aluno.

O Projeto Integrador, enquanto disciplina, se divide em quatro unidades e cada uma destas unidades versa sobre alguns dos temas transversais, mencionados anteriormente, tendo como atividade avaliativa exercícios e produções de alguns gêneros textuais específicos, todos obedecendo às normas da ABNT: na unidade 1 o enfoque é para a entrevista; na unidade 2, se trabalha o relatório; na unidade 3, um projeto; e na 4, uma carta à sociedade.

Ao final do semestre, o estudante já possui inúmeras informações técnicas importantes, mas, principalmente está munido de ferramentas que possibilitam a reflexão dele sobre questões importantes para a sua vida profissional, e também para a sua vida social.

Por meio dos temas transversais é possível ajudar a desenvolver as *softs skills* tão importantes no mundo dos negócios na atualidade. Além de ter conhecimento técnico, as empresas buscam profissionais que já possuam essas habilidades, como por exemplo: a boa comunicação, o desenvolvimento do pensamento crítico, a liderança, o trabalho em equipe e ética, entre outras habilidades.

3 METODOLOGIA NA ERA DIGITAL

Não é possível mais negar que o EaD é um grande diferencial na educação na era moderna. No passado, segundo Jareta (2015, p.12) “o perfil da Educação a Distância era para quem não tinha acesso (ao estudo) por questões de deslocamento ou eram aqueles alunos de segunda chance, que estavam voltando a estudar”. Percebe-se, contudo, que esse perfil mudou. O público se ampliou, diversificou, e isso exigiu que as instituições procurassem soluções que pudessem cada vez mais melhorar a qualidade no ensino a distância.

Quem decide ingressar em um curso a distância precisa ter um perfil proativo e disciplina, acima de tudo, para cumprir suas tarefas autonomamente, desde a leitura do material teórico, compreensão do conteúdo, execução das atividades avaliativas e, por fim a avaliação final, que vão compor a sua nota.

O contato com o professor no EaD é via ferramenta tecnológica, o que desafia ainda mais o processo de interação entre docente e discente. A ideia de apenas, ter um diploma, não é garantia de empregabilidade, e o estudante tem ciência disso.

É um grande desafio para o estudante aprender a colocar no “papel” as suas ideias de uma maneira formal, seguindo a norma culta da língua e descartando palavras e expressões informais e cotidianas, ao mesmo tempo em que organiza os assuntos para que seu texto esteja o mais claro, objetivo e correto ao leitor, tudo isso tendo como base as normas da ABNT para trabalhos acadêmicos.

Diferentemente do padrão escrito da língua portuguesa, a era digital trouxe uma linguagem peculiar, onde são utilizadas abreviações, que na maioria das vezes são reconhecidas pela língua portuguesa usual, tendo

como consequência vícios vocabulares adquiridos pelo estudante, cuja constância no uso dessa linguagem mais informal e cotidiana o impede de articular ordenadamente e com eficácia comunicativa o seu texto.

A experiência universitária é uma das mais marcantes na vida de um ser humano, conforme explica Mattar (2017, p.111), e o ensino a distância tem o desafio de proporcionar essa experiência ao estudante, mesmo que este esteja em frente ao seu computador em sua residência, a quilômetros de distância do docente.

Ao docente não cabe pensar que o estudante estará de forma passiva do outro lado, aguardando as suas instruções, há o desafio da interação como se estivessem presencialmente em uma sala de aula, porém conscientes de que o meio é tecnológico.

Ao solicitar ao estudante da EaD um trabalho de pesquisa, nos deparamos um grave problema: o da propriedade intelectual e os direitos autorais no ciberespaço. Mattar (2017, p.139) explica que na sociedade da informação vivida há poucas décadas, a figura do autor e de seus direitos são colocadas em jogo. As normas da ABNT, dentro da disciplina de Metodologia Científica vem corroborar com tentativa de solução desse problema.

Segundo Mattar (2017, p.139) “O processamento eletrônico de textos dissolve a fixidez do texto impresso, que sustentou por séculos os conceitos legais de propriedade autoral”.

A facilidade que a internet trouxe de copiar e colar passagens de textos eletrônicos fez com que o controle sobre o plágio se tornasse mais difícil, pois vários autores permitem cópias de suas obras ou parte delas, mas diz Mattar (2017, p. 139) que citar a autoria original é uma garantia contra uma acusação de plágio, porém não de imediato será uma garantia contra uma acusação baseada em direitos de propriedade, o conhecido copyright.

4 HIBRIDISMO APLICADO AO PROJETO INTEGRADOR

Estamos vivendo a Era das mudanças, o advento da tecnologia. As transformações do mundo estão marcadas pelo mundo virtual. As novas gerações, que cresceram experimentando o mundo digital estão se formando para fazer parte do mundo do trabalho, do mundo acadêmico, da sociedade.

Cada vez mais, os jovens assumem uma postura tecnológica no seu dia a dia e isso tem refletido nas salas de aula, no trabalho docente. Vivemos a era do híbrido, onde as ações e os comportamentos não podem seguir o mesmo padrão do século passado.

A escola passa a ser híbrida, os cursos passam a ser híbridos e as disciplinas também híbridas. Os cursos híbridos, que são oferecidos em muitas instituições, diferente dos cursos 100% on-line e dos cursos presenciais, atendem a 20% online, atingindo 30%, 40% ou 50% on-line. São também chamados de semipresenciais, regulamentados pela Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, em que o MEC autoriza a oferta de disciplinas a distância.

Os cursos híbridos vieram para atender a uma demanda já crescente de pessoas que necessitam desse tipo de ensino para conciliar sua vida profissional e sua vida acadêmica.

É bastante usual atualmente acharmos definições para o Ensino Híbrido, em sua maioria, essas definições mostram exatamente a junção desses dois modelos de ensino: o presencial já conhecido e sistematizado, característico pela sua tradicionalidade e, o modelo on-line, que se faz pelo uso inteligente e planejado das tecnologias digitais. No híbrido, quando juntamos as duas modalidades, a ideia principal é que os pares, professores e alunos tenham liberdade para aprender e ensinar em qualquer tempo e local. (BACICH, 2016).

Há particularidades e corresponsabilidade no novo modelo, tanto para professores, quanto para os estudantes, uma vez que o presencial e o virtual estão presentes concomitantemente e, a prática pedagógica consolida-se numa nova dinâmica educacional, necessária ao nosso contexto social e educacional do novo milênio.

O Ensino a Distância híbrido é a tendência educativa da atualidade e, sob este aspecto insere-se o Projeto Integrador, visto como uma disciplina híbrida, capaz de dar ao estudante, todo o suporte necessário para o seu aprendizado teórico e prático.

Esse modelo no Ensino Superior já está conectado com a metodologia de EAD, muitos experimentos e troca das experiências entre os participantes do Projeto Integrador devem ser consideradas em todo o processo de aprendizagem da modalidade Híbrida, pois ao se apropriar dos dois métodos de ensino, professores e estudantes podem apropriar-se de estratégias e dimensões entre a prática e a teoria. Isso

nos leva ainda a ideia clara de que a forma de aprender e ensinar é um processo contínuo independentemente da modalidade de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na finalização deste artigo entendemos a importância de trazer à tona a questão da educação a distância para a disciplina de Projeto integrador nas suas diversas formas trabalhadas pelos cursos presenciais, semipresenciais e a distância, denominados como forma híbrida de ensino. A ideia foi apresentar os prós e contras da modalidade híbrida, os desafios enfrentados pelo docente para ensinar as normas acadêmicas de escrita e desenvolvimento exigidas pela ABNT e mostrar como o projeto integrador pode quebrar barreiras nas questões de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Desta forma, finalizando este artigo não se tem a pretensão de esgotar o assunto abordado, mas abrir “janelas” para discussões futuras, haja vista que com a constante evolução da tecnologia e as mudanças de perfis que acompanham as novas gerações, o tema educação sempre será afetado de alguma forma.

REFERÊNCIAS

- [1] BACICH, Lilian. Ensino híbrido: relato de formação e prática docente para a personalização e o uso integrado das tecnologias digitais na educação. Simpósio Internacional de Educação e Comunicação - SIMEDUC, n.7, 2016.
- [2] BRASIL/MEC - Ministério da Educação. Portaria 21 de 21 de dezembro de 2017 - Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11> acesso em 16 maio 2019.
- [3] COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre a interdisciplinaridade. In: Interdisciplinaridade em Ciências Ambientais. São Paulo: Signus, 2000. p. 52-70
- [4] JARETA, Gabriel. Uma só Educação. GUIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Ano 12, 2015, p-12-16.
- [5] MATTAR, João. Metodologia Científica na Era Digital. 4.a ed. São Paulo, Saraiva, 2017.

Capítulo 4

Hibridismo tecnológico na educação: Uma experiência com o uso de vídeos em dispositivos móveis

Roseli Gimenes

Cielo Griselda Festino

Resumo: Este trabalho propõe apresentar o hibridismo tecnológico na educação pela perspectiva de J. Moran (2015) em uma experiência desenvolvida com alunos do curso superior em Letras usando vídeos elaborados por meio do aplicativo *Noizz* em dispositivos móveis e apresentados na JOVEAD 2018.

Palavras-chave: Educação, Hibridismo, Educação.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe apresentar o hibridismo tecnológico na educação pela perspectiva de J. Moran (2015) em uma experiência desenvolvida com alunos do curso superior em Letras usando vídeos elaborados por meio do aplicativo Noizz em dispositivos móveis e apresentados na JOVEAD 2018.

O objetivo do artigo é partilhar a experiência que uniu professores e alunos do curso de Letras presencial e EAD partindo de estudos do Grupo de Pesquisa: Encontros Interculturais na EAD-Narrativas de vida dos diferentes brasis.

Durante dois anos de pesquisa, o grupo partiu de várias possibilidades de narrativas para que os discentes apresentassem propostas de histórias pessoais, como fotografias em álbuns de família, histórias do entorno social em que vivem, como imagens e descrições de praças, de ruas, de lugares, narrativas de família e históricas, como origem da família, origem do bairro, da cidade. Na maioria das vezes, os estudantes acabavam elaborando narrativas verbais e escritas.

Para que pudéssemos apontar tecnologias digitais de informação e comunicação, passamos a estudar textos que estavam nessa direção, assim como iniciamos o processo de participar de eventos, congressos em que a discussão fosse sobre as novas metodologias digitais de informação e comunicação.

Tomando como início a Jornada virtual de educação a distância -JOVEAD, em 2018, alguns professores e alunos se inscreveram para participar e então decidimos que deveríamos criar narrativas de vida que permeassem o nosso entorno, nosso e dos alunos. A participação de alunos foi além daqueles do curso de Letras EAD, ou seja, muitos alunos do curso no presencial também participaram com os docentes.

A ideia se transformou no ensino de narrativas, narrativas de vida, objetivando um ensino híbrido que partisse do EAD, mas que envolvesse a educação de ambos, presencial e EAD.

Em discussão com professores e alunos chegamos à conclusão de que deveríamos narrar não apenas como estávamos fazendo até então. Envolveríamos tecnologia para que pudéssemos criar vídeos narrativos, mas que estivessem à disposição em aplicativos para dispositivos móveis.

Os procedimentos metodológicos, então, foram se apresentando à medida que discutíamos como fazer essa narrativa audiovisual. Evidente que poderíamos fazer vídeos exatamente como fotografamos pelo celular, apenas apertando a tecla vídeo da câmera do dispositivo móvel. No entanto, a criação precisaria ir além usando um aplicativo que gravasse, permitisse narração oral e colocação de música fundo ou tema e, mais ainda, permitisse a edição de todo o processo.

Cada professor, cada aluno, poderia usar qualquer aplicativo. O primeiro a surgir, vieram outros, pela facilidade de uso foi o app *Noizz*. Esse é um aplicativo poderoso da edição de vídeo curto. Nele é possível salvar automaticamente seus vídeos no celular e assim publicá-los.

A criação da narrativa de vida foi audiovisual, relacionando-se à arte contemporânea, cuja linguagem é múltipla; a narrativa oral e visualizada e integrada à arquitetura, aos cortes do cineasta, aos ruídos de fundo, entre outras linguagens, remetendo a noções de territórios e interterritórios (Tema de nossos debates em grupo). A indicação técnica de gravação da criação de uma narrativa de vida foi o uso de aplicativos para filmar e editar no celular. Além desse uso, a indicação técnica para a exibição da criação da narrativa de vida foi o uso do site de compartilhamento de vídeo, o site *YouTube*.

Aceito o *app*, passamos a produzir as narrativas e publicá-las no *youtube* para a facilidade de acesso a outros professores e estudantes. O material estava pronto, mas para que pudéssemos trabalhar com ele de maneira teórica, mas também didática, precisávamos ampliar o trabalho.

Nesse sentido, formamos um grupo de estudantes e professores com seus vídeos e nos inscrevemos na jornada - JOVAED 2018.

O que é a jornada em questão?

A Jornada Virtual ABED de Educação a Distância é um evento online, aberto e gratuito organizado pela ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância que, nesta nossa experiência, ocorreu entre 09 a 29 de junho de 2018.

A JOVAED 2018 envolveu diversas atividades síncronas e assíncronas em múltiplas plataformas, como: ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, blogs e microblogs, dispositivos móveis e webconferências, dentre outras.

Nossa opção, como apontamos, foi usar os dispositivos móveis para elaboração de vídeo com narrativa de vida que apontasse uma história local, regional, de Entorno E Isso foi feito pelo aplicativo *Noizz*. Estipulamos que nossa participação seria assíncrona e uma data foi marcada para que os acessos fossem feitos à medida que comentários eram apontados.

Participamos com o tema “Narrativas de alteridade da ocupação urbana: uso de aplicativos para criação audiovisual” e usamos como ferramenta o *Google Classroom* que nos deu oportunidade para criar páginas e elaborar comentários sobre os vídeos.

Com essa ferramenta cada um dos produtores de vídeos colocava também uma pequena explicação do material feito como reproduzimos abaixo o desta autora:

“Dentro da nossa proposta de exemplos de narrativas audiovisuais, apresentamos o material produzido pela Roseli Gimenes. Leia a descrição do conteúdo: ‘Dentro do Projeto de Pesquisa do curso de Letras da Unip Interativa “Encontros Interculturais na EAD: Narrativas de vida dos diferentes brasis”, em segundo momento, trabalhamos com Narrativas da Alteridade. Significa narrar tendo como universo o olhar sobre o Outro na perspectiva do espaço, do território. Narrar com dispositivos móveis, eis o objetivo. Uma narrativa audiovisual. A ideia do vídeo é exatamente narrar o espaço em que me encontro com o Outro que também o habita. Esse Outro é o espaço em si, mas também objetos e pessoas que circundam o olhar. Escolhi a metonímia dos pés das pessoas exatamente porque marcam passos no espaço ocupado. Cães porque são companheiros da jornada das pessoas e a vegetação porque é nossa máxima preocupação. No caso, a escolha de uma praça significativa à comunidade do bairro em que vivo mostra que a topologia que acalma é também o que almejamos em nossas vidas’. (Einavib (Jovead, 2018), 2019).

Cada passante da página, alunos e professores, assiste ao vídeo e deixam comentários como se vê na figura 1:

Figura 1. Comentários sobre o vídeo produzido pela Roseli Gimenes.



Fonte: JOVAED, 2018

A possibilidade de criação desse trabalho só foi possível porque nossas leituras prévias, nossos referenciais teóricos, além dos temas sobre narrativas e interterritórios, foram os que trabalharam a questão do Híbridismo na educação.

2. HIBRIDISMO NA EDUCAÇÃO

O material conforme apresentamos representa uma possibilidade de mesclar ensino presencial e EAD dos dois lados. Assim, o estudante do EAD, mesmo já colocado a distância, aproxima-se da construção da narrativa pelo vídeo feito pelo aplicativo, vai em busca de material para sua história. Vê lugares, entrevista pessoas, participa presencialmente do processo. E o aluno do presencial toma contato com a distância dos aplicativos que não são considerados apenas objetos frios, mudam pelo olhar criativo do narrador.

Muito mais, ambos partilham da tecnologia pela disseminação das TDICs (Tecnologias digitais da informação e comunicação). Nesse sentido, os estudantes e professores fazem uso da tecnologia com um fim educacional. Exatamente, criar narrativas de vida, não ficar apenas no discurso teórico convencional em que estudantes ouvem conceitos e não praticam; melhor, às vezes praticam, mas apenas aquelas também narrativas convencionais, escrita e no papel ou na tela do computador.

Aproveitamo-nos da definição que envolve a tecnologia da educação, em função do híbridismo, de Struchiner e Giannella (2018, p. 319):

Híbridismo tecnológico na educação (HTE) é uma expressão polissêmica que identifica e qualifica determinadas características relacionadas à sinergia de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) na sociedade contemporânea, partindo da perspectiva de que já não é mais possível diferenciar ou tratar separadamente as diversas linguagens e suas mídias, bem como as relações espaço-tempo e físico-virtual em processos educativos.

Segundo J. Moran (2015), o caráter híbrido sempre esteve presente na educação. A aproximação com os processos de conectividade, evidentemente, tornaram isso mais claro. Ou seja, a aprendizagem não é tão somente individual ou coletiva. Aprende-se na escola, mas também na comunidade. Com intenção ou não de aprendizagem. Ainda que possamos prever e ter um cronograma de aprendizagem, ela se torna aberta, informal sempre que contamos com as experiências dessa jornada.

Considerando que o Mec já aprovara 20% de estudos a distância e agora caminhamos de acordo com 40% (Portaria 1428, de 2018), é preciso pensar e repensar como será esse ensino. Híbrido, portanto, já que quase a metade de um curso presencial poderá ser exercitado a distância.

A aprendizagem híbrida contém ensinamentos do Letramento Digital já que, como vimos no caso apresentado, ler implica mais do que um ato de leitura verbal, mas ler é também uma leitura de imagens (Santaella, 2012); no caso, de um vídeo que seja uma narrativa de vida. Postado um vídeo na página da Jovaed percebemos que (exemplos apontados) muitas pessoas (professores e alunos) colocavam questões, faziam uso crítico do que seja narrativa para exercitarem suas próprias narrativas. Para além dessa percepção, um vídeo narrativo é também dependente de um contexto de realização, o como e em que contexto foi elaborado. Ler essa imagem audiovisual em movimento precisa, requer análise. Por isso, não se trata de um vídeo qualquer feito para um momento de lazer, mas um vídeo-narrativa que implica em conhecimentos prévios do que seja uma narrativa, do que seja, neste caso, uma narrativa de vida. Esse vídeo precisa corresponder aos objetivos propostos pelo grupo de pesquisa para essa atividade.

Esse projeto, além de unir professores e alunos, já que a tarefa é conferida a ambos, contém um átimo da função conativa do ‘faça você mesmo’, conforme nos aponta Nolasco-Silva (2018, p 77):

Por sua natureza híbrida, as audiovisuais nos falam das possibilidades de fabricar com, de misturar conhecimentos e produzir um outro a partir de uns tantos. Por sua abertura ao compartilhamento, as audiovisuais inspiram a troca e produzem laços em redes sociais distintas. Por borrar as fronteiras entre os códigos estabelecidos, autorizando linhas de improviso, as audiovisuais indicam que hierarquias podem ser dispensadas, dando lugar a diálogos mais livres.

Essa natureza híbrida educacional e tecnológica está presente no trabalho que apontamos porque envolve o tecnológico com o uso dos dispositivos móveis e com eles o uso de uma mídia prazerosa que é o vídeo, audiovisual, conforme nos aponta Mattar (2009, p. 118):

O grau das interações também varia em função das mídias utilizadas, como texto, áudio, vídeo, teleconferência, entre outras. A combinação planejada dessas diferentes formas de interação é um desafio da EAD. Todos esses tipos de interação podem ocorrer síncrona e assincronamente, por meio de diversos gêneros de comunicação. Interações síncronas envolvem um grau de espontaneidade que não é fácil de encontrar nas interações assíncronas, as quais, entretanto, oferecem mais flexibilidade para o aluno, já que podem ocorrer em qualquer lugar e horário.

Um desafio, diríamos, também para o ensino presencial. Os cursos presenciais contam com a presença de alunos. De certa forma, toda a tecnologia à disposição de estudantes e professores enriquecem os cursos. A sala de aula e o ambiente virtual confluem, convergem. Quebra-se “*a dicotomia da distância na educação*”. (TORI, 2009, p. 128).

Quais resultados pudemos obter dessa experiência?

O primeiro, sem sombra de dúvidas, foi o da interação e convergência de interesses tanto de professores como de alunos; e de alunos do presencial assim como os de EAD. O segundo, importantíssimo, foi o da aprendizagem prazerosa. Prazer aqui não significa facilidade já que para muitos foi uma experiência única acessar o *app*, aprender como manuseá-lo e, enfim, fazer o vídeo, colocar narração oral, música e efeitos de edição. Além de tudo, ainda praticar o como inserir esse material no *YouTube*. Dificuldades maiores ficaram por vir quando tivemos que criar o material para participar da JOVAED. Criar a página no *Google Classroom*. Dito assim, a um leitor ubíquo, tudo parece fácil. Lembramos, no entanto, que tudo pode ser fácil e tão somente uma atividade de lazer. Não era esse o nosso objetivo. Queríamos que fosse uma aprendizagem educativa. Os resultados, apesar de todas as dificuldades, foi um trabalho prazeroso e bonito e, melhor, sabermos não só o que é uma narrativa de vida, mas como fazê-la em audiovisual e com um aplicativo em dispositivo móvel. E fora o preconceito. Fora no sentido de deixar a tecnologia entrar em nosso trabalho.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos uma experiência inovadora com o uso de aplicativo em dispositivo móvel, levando em consideração o hibridismo tecnológico na educação e partindo de um grupo de trabalho heterogêneo com alunos do presencial e do EAD, mas também com professores, muitos com imensos preconceitos em relação ao uso da tecnologia com fins educacionais. Vencemos preconceitos. Fizemos um trabalho bem feito e bonito que pode ser apreciado nos links que deixamos à disposição.

A base teórica no que se trata de narrativas, como estudiosos de Letras, nós a tínhamos. Narrativas de vida e interterritório, tema atualíssimo, rezei pensamentos fechados sobre o espaço urbano. Sobretudo aprendemos muito com os autores aqui apontados que veem no hibridismo (também uma questão cultural) e na *blended learning* uma resposta criativa para a aprendizagem. Enfim, o uso das TDICs para o ensino aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] Einavib (JOVAED 2018): Roseli Gimenes - Narrativas de Alteridade da ocupação urbana! [s.i.], 2018. 1 vídeo (2:45min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=l7QYeiv_2JA. acesso em: 07 mai. 2019.
- [2] Gimenes, Roseli. A sala de aula invertida na disciplina Literatura, Anais. Florianópolis: 24 CIAED ABED, 2017.
- [3] JOVAED, 2018. [S.I.; s.n.]. Disponível em: <https://classroom.google.com/u/0/c/MTU3NzExODc3NjRa/t/MTU4MDQzNTI3Mjha>. Acesso em: 07 mai. 2019.
- [4] Mattar, João. Interatividade e aprendizagem. In: Litto, Frederic M.; Formiga, Marcos (orgs). Educação a distância. O estado da arte. São Paulo: Pearson, 2009.
- [5] Moran, J. Educação híbrida: Um conceito – chave para a educação hoje. In Bacich, I; Tanzi neto, a.; Trevisan, F. de M. (orgs). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [6] Nolasco-Silva, Leonardo; LO Bianco, Vittorio; FARIA, Lia. Educação a distância, cultura da convergência e audiovisuais: apontamentos para a formação de professores. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a distância, (S.1), v.17, n1, 2018.
- [7] Santaella, Lucia. Leitura de imagens. Como eu ensino. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

[8] struchiner, Miriam; giannella, Taís Rabetti. Hibridismo tecnológico na educação. In: MILL, Daniel (org). Dicionário crítico de educação e tecnologias de educação a distância. São Paulo: Papirus, 2018. tori, Romero. Cursos híbridos ou *blended learning*. In: litto, Frederic M.;

Capítulo 5

Enriquecendo os processos educacionais com novas tecnologias e metodologias ativas: Experimentar para inovar

Miguel Carlos Damasco dos Santos

Resumo: O artigo levanta questões sobre a evolução tecnológica contemporânea e como isso impacta diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. Inicialmente, é apresentada a realização da pesquisa, seus objetivos e justificativas. A seguir, mostra tecnologias disponíveis que são utilizadas em determinados ramos de atividades e que também podem ser empregadas em procedimentos educacionais. Além disso, o estudo investiga a aplicação de metodologias ativas na educação, desde que de forma adequada e que atendam as reais necessidades de melhoria na aprendizagem dos estudantes. No prosseguimento, faz referência ao trabalho dos gestores educacionais e indica uma ferramenta própria para analisar o desempenho escolar. Por fim, nas considerações finais, o trabalho faz algumas reflexões sobre o tema e incentiva as instituições de ensino e seus docentes, a experimentarem as tecnologias e metodologias citadas, além de outras, buscando inovação na educação.

Palavras-chave: Educação – Gestão - Metodologias – Tecnologias.

1. INTRODUÇÃO

O progresso tecnológico exponencial do mundo contemporâneo vem propiciando profundas transformações em diversos tipos de negócios, esferas sociais, meio ambiente, entre outros. As potencialidades da grande rede e o cenário sociotécnico da Web 2.0, mediados pela cultura digital, estão impactando diretamente todos os ramos de atividade, numa proporção nunca antes imaginada (SANTOS & WEBER, 2013).

Além da Internet, outro termo a ser estudado com maior profundidade é a Internet das Coisas (IoT), que abrange uma interface comunicacional entre homens, máquinas e coisas diversas (SANTAELLA, 2013), que possibilitam a captação, armazenamento, interpretação, geração e transmissão de dados de forma autônoma, sem que haja a intervenção humana.

Com todo aparato tecnológico hoje disponível, os processos de ensino e aprendizagem, e a gestão educacional, não poderiam ficar alheios frente a essas aceleradas mudanças na busca por melhor qualidade (BIELSCHOWSKY, 2018). A sala de aula tradicional, na qual o professor é o detentor do saber e expõe o conhecimento para os alunos, os quais participam do processo de maneira apática, não atende mais a necessidade de formação do cidadão para a sociedade em que vivemos.

O que o estudo se propõe a fazer, é a junção dos termos tecnologias, metodologias e educação, para que cada um deles aproveite de maneira mais adequada e proveitosa as vantagens e benefícios dos outros, já que sempre se influenciaram no decorrer dos tempos.

As tecnologias potencializam o emprego de metodologias e ferramentas que podem ser empregadas para motivar o aluno a ser mais participativo. Esses recursos contribuem para torná-lo protagonista de sua própria aprendizagem, evitando que fique “passivamente esperando que o conhecimento seja entregue” (LITTO, 2010). Também propiciam que o aluno possa construir o seu conhecimento com atividades colaborativas (PALLOF & PRATT, 2002, p. 141).

Dessa forma, este artigo pretende contribuir com o debate através de estudos sobre a tecnologia disponível, algumas estratégias a serem empregadas, tanto em ambiente virtual como em sala de aula presencial, através de métodos adequados de aprendizagem para inserir os discentes no processo de sua própria aprendizagem.

Na próxima seção, o trabalho mostra o referencial teórico da pesquisa, os objetivos propostos e as justificativas do estudo. A seguir, apresenta aspectos voltados para certas tecnologias facilitadoras para o processo educacional. No prosseguimento, disponibiliza possibilidades de aplicação de metodologias ativas, citando as vantagens de cada uma delas. Por fim, nas considerações finais, a proposta é fazer uma reflexão sobre o tema, propondo a continuidade da pesquisa para a melhoria das condições de ensino, aprendizagem e gestão das atividades educativas.

2. REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Segundo Andrade (2001), “a pesquisa científica é um conjunto de procedimentos sistemáticos, apoiado no raciocínio lógico e que usa métodos científicos para encontrar soluções para problemas pesquisados”. Nesse sentido, procuramos estudar a evolução tecnológica em nosso tempo e as necessidades de fazer com que educação possa se modificar, considerando as necessidades de acompanhar o progresso tecnológico para atender a melhor formação dos indivíduos para a sociedade contemporânea.

A pesquisa utilizada foi uma vasta pesquisa bibliográfica, que segundo Severino (2007), é aquela que se realiza a partir do “registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados”.

2.1. OBJETIVOS

O objetivo geral da pesquisa foi levantar algumas possibilidades de empregar metodologias ativas mais adequadas no processo ensino-aprendizagem, visando a construção do conhecimento de forma ativa por parte dos discentes, aproveitando os recursos tecnológicos avançados disponíveis.

Alguns objetivos específicos foram propostos, tais como: estudar as tecnologias existentes e que podem trazer benefícios para a educação; analisar as possíveis mudanças que são necessárias para a melhoria do processo educacional, além identificar as metodologias ativas mais propícias para cada situação particular.

2.2. JUSTIFICATIVAS

A sociedade contemporânea passa por grandes transformações em diversos ramos de atividades em decorrência da rápida e constante evolução tecnológica. Isso pode ser constatado pela forma como nos relacionamos com os aparatos da tecnologia da informação no nosso cotidiano. Atualmente, não existe mais a necessidade de o ser humano deter todo conhecimento que necessita, e sim, saber onde encontrar sempre que for preciso.

Com essa nova visão de mundo, a sociedade e o mercado precisam de outro tipo de cidadão para estabelecer novos modelos de atitudes, com competências e habilidades que sejam coerentes com as mudanças em curso. Os nativos digitais já estão nas instituições de ensino e em breve estarão também atuando como força de trabalho. É preciso que estejam preparados para os novos tempos. Assim, os processos de ensino devem ser modificados, para acompanhar as carências atuais da sociedade.

Para tal, a tecnologia nos coloca à disposição uma série de artefatos que podem ser de utilidade ímpar nesse momento de transformações. O profissional deve estar pronto para se adaptar aos novos tempos e ter a característica de auto aprendizado. Além das tecnologias, algumas metodologias se prestam para melhorar o sistema educativo visando atender as necessidades citadas. Dependendo do momento e da habilidade a ser desenvolvida, existem estratégias mais propícias para se atingir os objetivos propostos em cada atividade.

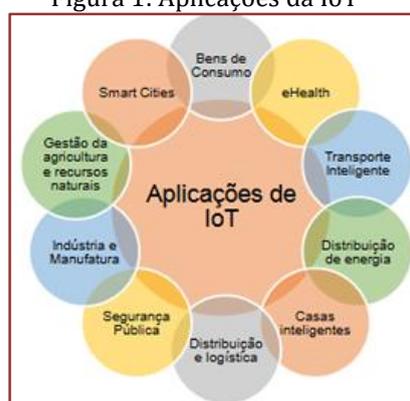
3. O POTENCIAL DAS TECNOLOGIAS

Buscando contribuir para a melhoria da educação entendemos que os recursos da Web 2.0, que possibilitam interatividade e colaboração para ensino e aprendizagem, são ferramentas que aproximam o aluno contemporâneo do seu contexto. O principal na Web 2.0 é a mudança no papel do usuário, que deixa de ser um mero leitor para ser um gerador de informação, graças às palavras-chave interatividade e colaboração.

Outro conceito importante é o de internet das coisas (IoT), proposto por Ashton (2009), que define como é um conjunto de redes e sensores ligados por sistemas e tecnologias de informática que “ampliam a comunicação entre pessoas e objetos e entre objetos de forma autônoma, automática e sensível ao contexto. Objetos passam a ‘sentir’ a presença de outros, a trocar informações e a mediar ações entre eles e entre humanos” (LEMOS, 2013). Com a IoT existe a possibilidade de “integração de qualquer dispositivo com a rede de computadores, o que permite simplificar e automatizar uma série de tarefas cotidianas” (LOPES, 2016).

Para Mancini (2017, a IoT proporciona aos objetos, “com capacidade computacional e de comunicação, se conectarem à internet. Essa conexão viabilizará controlar remotamente os objetos, e acessá-los como provedores de serviços, e se tornarão objetos inteligentes”.

Figura 1: Aplicações da IoT



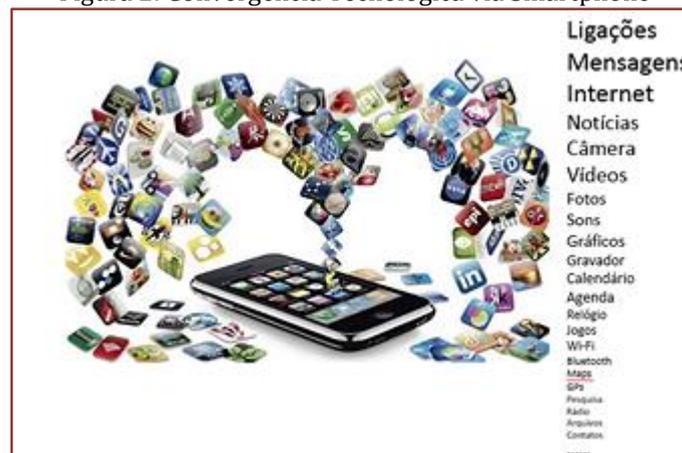
Fonte: MANCINI, 2017

Ao observarmos a figura acima, sobre aplicações de IoT, notamos a falta de uma aplicação bastante importante: a Educação. Sendo assim, nossa proposta é vislumbrar algumas oportunidades que podem ser assumidas pelo processo educacional.

Como exemplos de emprego de IoT na educação, Lopes (2016), diz que ao conectar diferentes espaços e objetos da escola, um aluno poderia ter sua entrada identificada, utilizar o seu celular para acessar laboratórios, fazer pesquisas, verificar a disponibilidade de livros na biblioteca ou marcar reuniões. Tudo isso ficaria registrado, ao mesmo tempo em que sensores no material escolar poderiam contabilizar faltas.

Um outro conceito que também facilita essas possibilidades acima citadas, é o de Convergência Tecnológica, na qual podemos citar como um dos maiores exemplos os smartphones, por causa de sua capacidade de aglutinar num mesmo aparelho diversas ocupações e atividades, além da facilidade de emprego tendo em vista ser um recurso que quase todos os alunos possuem atualmente. Assim, a aprendizagem pode ser facilitada através de mobilidade e conectividade (PELLANDA, 2003).

Figura 2: Convergência Tecnológica via Smartphone



Fonte: Próprio autor (adaptado do Google)

Com a evolução cada vez mais exponencial da Inteligência Artificial (IA) e suas diversas aplicações no nosso cotidiano, novas ferramentas e algoritmos podem transformar o aprendizado tornando-o mais profundo e relevante (BRUSILOVSKY & PEYLO, 2003). Aproveitando as potencialidades da IA, surgiram ambientes de imersão conhecidos como *Second Life*, nos quais os estudantes podem passar por uma experiência virtual tridimensional, participando de salas de aulas virtuais através de personagens chamados de avatares (VALENTE & MATTAR, 2007).

Figura 3: Sala de aula no Second Life



Fonte: Google imagens - <https://paginas.fe.up.pt/~ee07338/simulador.html>

Para Santos (2018), citando outros autores, novas possibilidades se apresentam, conforme apresentamos a seguir:

- Aprendizagem adaptativa: através dela os alunos podem receber feedback de suas atividades e resultados obtidos instantaneamente. Além disso, permite a personalização do ensino, pois cada aluno é

único, com seus interesses e preferências, que se identificados e explorados adequadamente, facilitam a construção do conhecimento.

Segundo Brusilovsky e Peylo (2003), a aprendizagem adaptativa proporciona atividades distintas para os estudantes, considerando as informações acumuladas em modelos individuais dos aprendizes. Nesse sentido, buscando levantar o estilo cognitivo e as respectivas estratégias de ensino mais benéficas para cada aluno, podemos aplicar uma atividade diagnóstica cujo objetivo é identificar ferramentas e estratégias apropriadas para facilitar sua aprendizagem.

- Realidade aumentada (RA): oferece aos alunos a capacidade de estudar num ambiente seguro para que possam experimentar projetos que de outra maneira seriam quase impossíveis. A RA pode levar ao aluno simulações mais realísticas de protótipos ou mecanismos que ele esteja estudando. Com a RA podemos trabalhar com os alunos através de demonstrações que podem ser alternativas metodológicas eficazes e que trazem segurança em determinadas atividades de ensino e aprendizagem (CAETANO, 2013).
- Aprendizagem móvel e ubíqua: tem evoluído em progressão geométrica em todos os níveis educacionais, graças a expansão da telefonia celular e o emprego de smartphones, tablets e laptops. Isso vem “possibilitando diversas aplicações, tais como: comunicação síncrona e assíncrona, compartilhamento de dados, produção colaborativa, leitor de música e gravação de áudio e vídeo” (NASCIMENTO & CASTRO FILHO, 2016).

Conforme Santaella (2013), a aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar independente de tempo, graças aos dispositivos móveis atuais, que podem “tornar absolutamente ubíquos e pervasivos o acesso à informação, a comunicação e a aquisição de conhecimento”.

- Big data e Cloud computing: possibilita o armazenamento de enorme quantidade de dados que os gestores poderão manipular sempre que necessário, inclusive sobre a participação, atividades realizadas, desempenho e resultado alcançados pelos alunos.

Segundo Gonzalez (2016), devemos aproveitar o potencial da grande rede, pois “a internet das coisas em conjunto com a tecnologia Big Data estarão conectadas e permitirão gerar dados sobre os alunos, cujo uso estratégico possibilitará a construção de novos cenários personalizados e novas formas de ensinar e de aprender”.

- Simulação: para sua utilização, alguns sensores instalados capturam indicadores ambientais como calor, humidade entre outros. O conhecimento é construído por meio da interconexão desses sensores com dispositivos móveis criando situações reais alinhadas a ambientes virtuais.

Outras tecnologias podem empregadas na educação, mas as potencialidades daquelas mencionadas acima são suficientes para que docentes possam experimentar no seu cotidiano. Na próxima seção, o artigo passa a destacar algumas metodologias ativas de aprendizagem.

4. METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

A Internet vem ocupando espaços variados no processo ensino-aprendizagem, encurtando as barreiras físicas e culturais. Nela, outras possibilidades começaram a se abrir, além das linhas tradicionais da comunicação mediada por computador. O seu principal diferencial em relação às mídias tradicionais é a possibilidade de produzir experiências interativas. Novos projetos educacionais podem ser viabilizados para o uso de tais recursos. Porém, não basta reproduzir o modelo tradicional de ensino.

Conforme Alava (2002), se o aparecimento das tecnologias digitais provocou paixão e entusiasmo, as práticas reais estão bem longe do esperado. As tecnologias serviram muitas vezes para renovar os ‘velhos’ métodos pedagógicos. Os novos meios oferecidos aos formadores exigem que a instituição, o formador e o conjunto de atores sociais se apoderem dessas inovações técnicas para evoluir em suas práticas.

Nesse cenário, devemos proporcionar mudanças mais concretas, pois “se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (MORAN, 2015).

Figura 4: Grupo de Estudos de Metodologias Ativas da Aprendizagem (GEMAA)



Fonte: Associação Educacional Dom Bosco (AEDB)

Uma tendência que vem crescendo na educação é aquela que se refere ao ensino personalizado, considerando a característica particular de cada aluno, seus interesses e experiências de vida, seus ritmos e necessidades de aprendizagens diferentes, buscando promover o desenvolvimento dos alunos de forma individualizada. A modalidade que pode favorecer esse processo é o ensino híbrido, cujo conceito diz que não existe uma forma única de aprender e na qual a aprendizagem é um processo contínuo, que ocorre de diferentes formas, em diferentes espaços. (BACICH et al, 2015).

Assim, os alunos podem participar de tarefas em espaços e condições diferenciadas a cada instante: em certo momento estar acessando conteúdos disponibilizados pelo professor, em outros podem pesquisar na Internet, a seguir realizar debates em grupo através de atividades colaborativas, entre outras possibilidades.

Uma metodologia que chama a atenção em nossos dias é a *Peer Instruction*. Segundo Mazur (2015), o objetivo é explorar a interação entre os estudantes durante as aulas expositivas, focando a atenção nos conceitos que servem de fundamento ao tema em estudo. Os alunos estudam o conteúdo antecipadamente para se preparar para a aula.

A metodologia tem por base um teste conceitual, que inclui: a proposição de uma questão pelo professor, um tempo curto para os alunos pensarem e exporem suas respostas e um prazo para os alunos convencerem seus colegas. Caso a maioria dos alunos escolham a resposta correta, a aula prossegue para o próximo assunto. Caso contrário, há um feedback no qual o professor explica a resposta correta de forma mais detalhada. Assim, os alunos influenciam a aprendizagem de seus colegas, atuando aos pares.

Outro interessante método é o Maker, que procura estimular os discentes a para explorar sua criatividade, valorizando o trabalho colaborativo e a troca de conhecimento. “Costumam se reunir para fabricar tecnologias novas ou consertar e modificar tecnologias existentes. Preparar alunos para propor soluções inovadoras para os problemas existentes”. (SANTOS, 2017)

Segundo Mattar (2017, p. 21), a educação deve supor atividade e ‘aprender fazendo’ por parte dos alunos, o que cria um espaço para que eles possam assumir mais responsabilidade sobre seu processo de aprendizagem, tendo o professor como um guia. Nesse contexto, o autor apresenta outras metodologias que podem ser empregadas, como as seguintes:

- Sala de aula invertida (Flipped classroom): metodologia que inverte o processo da aula tradicional, pois o professor disponibiliza o material num ambiente virtual de aprendizagem para que os alunos possam ter acesso ao conteúdo e realizar uma certa tarefa antes do encontro presencial em sala de aula. De posse dos resultados obtidos na citada tarefa, o professor pode detalhar em sala os itens considerados mais problemáticos na tarefa e, logo a seguir, partir para atividades de estudos de caso, debates, em grupo, ou outras metodologias aqui citadas.
- Gamificação: metodologia em que os alunos possuem liberdade para traçar os próprios objetivos de aprendizagem da maneira que preferirem. O principal desafio seria que eles tenham controle de seu processo de aprendizagem num sistema dinâmico e explorável, pressupondo interação com outros jogadores e interatividade com os elementos do jogo. As atividades precisam incluir a possibilidade de construção do caminho pelo próprio aluno.

- Aprendizagem Baseada em Problemas: normalmente a problematização do conteúdo a ser estudado parte da observação de uma realidade em que o aluno está inserido e alguns pontos-chave são levantados e questionados. De posse de todos os conceitos, teorias e conhecimentos obtidos até então, os alunos investigam as possíveis hipóteses de solução. Debatendo em grupo, eles verificam a aplicação da solução e intervenção na realidade, podendo ser teórica ou de forma prática em laboratórios.
- Aprendizagem Baseada em Projetos: método no qual os alunos se envolvem num processo rigoroso a um determinado tema, trabalhando por certo período de tempo, de forma colaborativa, buscando investigar de forma contínua a uma questão ou desafio complexo e significativo para que adquiram habilidades e conhecimentos necessários e apropriados na tomada de uma decisão com qualidade na resolução do seu produto final.

Existem outras metodologias bem interessantes que podem se aproveitar das novas tecnologias e enriquecer o processo de ensino aprendizagem. Mas consideramos que a experimentação desses métodos citados acima, são mais do que suficientes para que possamos inovar na educação.

6. GESTÃO PARA INOVAR NA EDUCAÇÃO

Assim como a aprendizagem dos estudantes deve passar por transformações com o emprego das novas tecnologias disponíveis e suas potencialidades, e a aplicação de metodologias ativas, a gestão escolar também deve ter o cuidado de se adaptar a esse novo tempo tão necessário para a educação.

Em nossas pesquisas, verificamos ainda algumas muitas possibilidades em relação ao binômio tecnologias e metodologias, nas quais os gestores devem incentivar, tais como: interatividade entre professores e alunos e entre alunos, facilitação nas atividades de pessoas com necessidades especiais, personalização do ensino, feedback imediato, contextualização do conteúdo, globalização da educação, controle do consumo de energia, controle de faltas, segurança escolar, dados para gestores e professores tomarem decisão, além de outras.

Novos desafios se apresentam principalmente nos cuidados com gestão pedagógica. Os alunos nativos digitais de hoje também são produtores de conteúdo, são multitarefas, não chegam mais em sala de aula sem nenhum conhecimento e têm a necessidade de interagir, agregar suas ideias, tudo isso graças ao dilúvio e informações hoje disponíveis.

Nesse cenário, todos os envolvidos na gestão devem acompanhar a utilização das novas tecnologias e saber as vantagens de certas metodologias e o momento adequado para cada aplicação. No século XXI, o gestor escolar deve possibilitar para todos os estudantes de sua instituição o acesso a novas tecnologias, para que eles saiam da escola mais preparados para a sociedade globalizada.

Os gestores também têm tecnologia à sua disposição para verificar o andamento do processo ensino e aprendizagem. Segundo Girafa (2015) com o emprego do *Learning Analytics* eles podem interpretar individualmente o percurso, as dificuldades e os hábitos de estudos dos alunos. O educador se torna capaz de tomar decisões pedagógicas seguras e reorientar práticas para melhor atender às necessidades mapeadas.

Conforme Lück (2009), a escola como organização social, deve contribuir para a formação de seus alunos, mediante experiências de aprendizagem e ambiente educacional condizentes com os fundamentos, princípios e objetivos da educação. Para tal, é necessário que a gestão cuide da “prática pedagógica dos professores, qual o tipo de comunidade na qual ela está inserida, sempre se preocupando com o tipo de aprendizagem, e que a mesma, tenha significado crítico/social”.

Figura 5: Exemplo de *Learning Analytics*

Fonte: Google imagens - <https://slideplayer.com.br/slide/11825199/>

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresenta os resultados obtidos através de uma pesquisa bibliográfica extensa para levantar as possibilidades de emprego de tecnologia da informação e metodologias ativas na educação, buscando a melhoria de seus processos, visando acompanhar as necessidades do século XXI. A comunicação instantânea pela Internet, que quebra barreiras geográficas, de tempo e espaço, faz com que tenhamos o mundo ao nosso alcance num clique ou num toque. Isso muda nossa maneira de convívio social, nossas relações de trabalho, nossa possibilidade de obter interatividade com os outros e com as máquinas.

Os aparatos móveis comunicacionais podem auxiliar de forma interativa, tirando vantagem de conectividade e mobilidade, de forma ubíqua, possibilitando que as habilidades de pesquisa e conversação sejam ampliadas, permitindo acesso a um imenso leque de informações armazenadas nas nuvens e facilitando a construção e aquisição de conhecimento de forma mais proveitosa.

Além das tecnologias existentes, o artigo mostrou algumas metodologias que colocam o estudante no centro do processo de construção do seu próprio conhecimento, deixando de ser um mero receptor de conteúdo distribuído pelo docente. Além disso, tais metodologias facilitam o trabalho colaborativo entre os alunos e aproveitam suas peculiaridades e interesses que eles já trazem do seu cotidiano.

Os sistemas educacionais devem buscar formas mais dinâmicas de se apropriar das tecnologias emergentes, para proporcionar ambientes e metodologias que favoreçam novos processos de ensino-aprendizagem, cujo principal objetivo é formar um cidadão autônomo e participativo, com capacidade crítica e criadora. Nesse contexto, o presente trabalho além de apresentar as potencialidades das tecnologias e das metodologias, pretende, também, incentivar a experimentação de cada uma delas, e que os resultados alcançados sejam divulgados pelas instituições de ensino, com o intuito de disseminar o emprego de tais ferramentas.

Por fim, o trabalho espera ter contribuído com as instituições de ensino de todos os níveis, seus gestores e docentes, propondo também a execução de novas pesquisas sobre a aplicação do binômio tecnologias e metodologias no processo educacional, e que seus resultados sejam amplamente divulgados para que todos possamos inovar e aprimorar a educação contemporânea.

REFERÊNCIAS

- [1] Alava, Séraphin (org.). Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [2] Andrade, Maria M. de. Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- [3] Ashton, Kevin. That 'Internet of Things' thing. Publicado no RFID Journal. Disponível em <<http://www.rfidjournal.com/article/view/4986>>. Publicado em: 22 jun 2009.
- [4] Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F. de M. (orgs.). Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [5] Bielschowsky, Carlos E. Qualidade na Educação Superior a Distância no Brasil: Disponível em: <http://abed.org.br/arquivos/qualidade_educacao_superior_distancia_carlos_biel_abr_2018.pdf>. Publicado em: 2018.
- [6] Brusilovsky, P., Peylo, C. Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems. International Journal of Artificial Intelligence in Education 13. IOS Press: Amsterdam, 2003.
- [7] Caetano, Alexandra. C. M. Realidade Aumentada Aplicada ao Design para EaD. 20º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Curitiba, 2013.
- [8] Giraffa, Lucia M. M. Recursos de learning analytics para compor indicadores auxiliares na avaliação dos estudantes. Em Rede: Revista de Educação a Distância. v. 2. Publicado em: 2015.
- [9] Gonzalez, L. Internet das coisas e Educação. Blog: X-Learning e Eu. Disponível em: <<http://x-learning-eu.blogspot.com.br/2016/03/internet-das-coisas-e-educacao.html>>. Publicado em: 17 mar 2016.
- [10] Kirner, Cláudio; Tori, Romero. Realidade Virtual: Conceitos, Tecnologia e Tendências. São Paulo, 2004,
- [11] Lemos, André. A comunicação das coisas: Internet das Coisas e Teoria Ator-Rede. Etiquetas de radiofrequência em uniformes escolares da Bahia. In, Pessoa, Fernando (org.). Cyber Arte Cultura: A trama das Redes. Rio de Janeiro: Museu Vale, 2013.
- [12] Litto, Fredric M. Aprendizagem a distância. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- [13] Lopes, Marina. Como a internet das coisas pode entrar na escola. Inovações em Educação. Porvir. Disponível em: <<http://porvir.org/como-internet-das-coisas-pode-entrar-na-escola/>> Publicado em: 20 mai 2016.
- [14] Lück, Heloísa. Dimensões da Gestão Escolar e Suas Competências. 2 ed. São Paulo: Editora Positivo: 2009.
- [15] Mancini, Mônica. Internet das Coisas: História, Conceitos, Aplicações e Desafios. Disponível em: <<https://pmisp.org.br/documents/acervo-arquivos/241-internet-das-coisas-historia-conceitos-aplicacoes-e-desafios/file>>. Publicado em: 13 fev 2017.
- [16] Mattar, João. Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- [17] Mazur, Eric. Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [18] Moran, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf>. Publicado em: 2015.
- [19] Nascimento, K. A. S.; Castro Filho, J. A. Uma Revisão Sistemática da Literatura sobre Aprendizagem Móvel no Ensino Fundamental. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v. 08. n. 15, p. 121-136, jan.-jun. 2016.
- [20] Pallof, Rena M.; Pratt, Keith. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [21] Pellanda, Eduardo C. Convergência de mídias potencializada pela mobilidade e um novo processo de pensamento. Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Computação. PUC. Belo Horizonte, 2003.
- [22] Santaella, Lúcia. Desafios da ubiquidade para a educação. Revista Ensino Superior Unicamp. Disponível em: <https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/edicoes/edicoes/ed09_abril2013/NMES_1.pdf> n. 9, p. 19-28, abr./jun. Campinas, 2013.
- [23] Santos, Miguel C. D. Estudos sobre educação a distância e internet das coisas: perspectivas, possibilidades e desafios. 24º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Florianópolis, 2018.
- [24] Santos, Leticia. O que é movimento Maker? InovEduc - Folha Dirigida. Disponível em: <<http://inoveduc.com.br/o-que-e-movimento-maker/>>. Publicado em: 21 nov 2017.
- [25] Santos, Edméa. Weber, Aline. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. Revista Diálogo Educacional (PUCPR), v. 13, p. 285-303. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7646&dd99=view&dd98=pb>>. Publicado em: 2013.
- [26] Severino, Antonio J. Metodologia do Trabalho Científico. São Paulo: Cortez, 2007.
- [27] Valente, Carlos; Mattar, João. Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias. São Paulo: Novatec, 2007.

Capítulo 6

Ensino Híbrido: Uma experiência em cursos superiores de tecnologia a distância

Leandro Henrique Magalhães

Camila Fernandes de Lima

Cleonice Aparecida Cartolari Figueiredo

Danilo Zamuner

Paula Renata Ferreira

Resumo: Com a entrada de cursos da área da saúde e das engenharias na educação a distância (EAD), cursos híbridos começaram a ganhar espaço e se estabelecer com mais propriedade em um segmento dominado por ofertas totalmente *on-line*. Esta possibilidade surge pela necessidade de garantir atividades práticas laboratoriais, bem como pelo contato e atividades indispensáveis para o processo de aprendizagem. Neste sentido, o presente trabalho apresenta uma experiência de abordagem híbrida em cursos de graduação, que possuem proximidade com a área de saúde, de um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná. A referida instituição atua na Educação a Distância desde o ano de 2008, e está credenciada para oferta de cursos superiores a distância desde o ano de 2015, quando iniciou a oferta dos cursos superiores de tecnologia aqui indicados: Radiologia e Podologia, este em caráter experimental.

Palavras Chave: Educação a Distância. Ensino Híbrido. Radiologia. Podologia.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a Educação está sendo repensada, face as mudanças sociais, culturais, científicas e tecnológicas pelo qual estamos vivendo. Cada dia aumenta o número de pessoas buscando formação e especialização, com o propósito de se capacitar para atuação no mercado de trabalho. Entretanto, devido à dificuldade de conciliar atividades profissionais, estudos e locomoção para acompanhar aulas presenciais diárias, muitos acabam por não dar sequência nos estudos, e iniciam uma busca por qualidade na Educação a Distância.

A Educação a Distância tem atualmente demonstrado crescimento relevante no nosso País quando comparada a modalidade presencial. De acordo com dados do Censo do Ensino Superior, o número de matriculados em cursos superiores a distância é superior a 18% do total, alcançando a marca de 1.494.418. Em 2006 o percentual de participação era de 4,2%. Em relação ao número de instituições, ainda de acordo com o Censo, são 206 credenciadas para oferta de cursos a distância em 2016, contra 131 em 2009.

Diferentes propostas, diversas linguagens e amplos recursos tecnológicos, bem como educacionais, têm sido aplicáveis nesta modalidade, possibilitando a gestão de um sistema integrado, capaz de favorecer os recursos humanos, tecnológicos e pedagógicos necessários para a efetiva aprendizagem. Sua oferta teve início com as áreas de licenciatura e gestão, com estes estando ainda hoje no topo dos cursos mais procurados. Ainda de acordo com o Censo do Ensino Superior de 2016, o curso de Pedagogia representa 26% do total de alunos matriculados na modalidade a distância, e o de Administração de Empresas, 13%.

Devido a sua natureza, estes cursos possuem organização curricular e metodológica que possibilita poucos encontros presenciais, geralmente para revisão ou avaliação. No entanto, nos últimos anos, há um aumento de demanda pelos chamados cursos híbridos, ampliando a oferta, por exemplo, de cursos na área da saúde e engenharias. Esta modalidade possibilita a associação de estudos teóricos, mediados por ferramenta tecnológica, com as aulas práticas presenciais em laboratórios ou fazendo uso de metodologias ativas.

O ensino híbrido é uma experiência de aprendizagem integrada, com a associação de práticas *online* com o presencial, reunindo o melhor de dois mundos, ou de duas modalidades. No híbrido, o *online* precisa estar personalizado, garantindo o acesso e o aprendizado dos conteúdos a serem trabalhados nos encontros presenciais. Nestes, ocorrem as ações e atividades que ainda, por limites tecnológicos ou metodológicos, não ocorrem nos aulas e atividades disponibilizadas *online*.

Pretende-se por meio deste trabalho descrever um relato de experiências de uma proposta de ensino híbrido, implantado por um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná. A experiência vivenciada ocorreu nos Cursos Superiores de Tecnologia em Radiologia e Podologia.

O estudo apresentado, classifica-se pela Abordagem Qualitativa, com participação na realidade investigada, por meio do processo e ainda “[...] busca a interpretação no lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados [...]” (ANDRÉ, 2004, p. 17), admitindo, assim, uma compreensão mais ampla e clara em relação ao objeto de estudo. A pesquisa sendo descritiva, configura-se em relato de experiência com aporte teórico, com enfoque em estudo de caso.

2. OBJETIVOS

O presente trabalho tem por objetivo apresentar um relato de experiência de implantação do ensino híbrido nos Cursos Superiores de Tecnologia em Radiologia e Podologia, desenvolvida por um Centro Universitário localizado no Estado do Paraná.

3. REFERENCIAIS TEÓRICOS

O ensino híbrido é uma das novas tendências da educação brasileira, promovendo uma integração entre o ensino presencial e *online*, oportunizando uma personalização do ensino, ou seja, “em parte, por meio do ensino *online*, em parte, em um local físico supervisionado” (HORN; STAKER, 2015, p. 34-34). A distância, será monitorado o acesso do aluno aos materiais disponibilizados e presencialmente, serão realizadas acompanhamentos sobre o progresso, em atividades de acompanhamento individual ou em grupo, que resultam em um encontro presencial significativo e interessante, favorecendo a aprendizagem (HORN; STAKER, 2015).

O ensino híbrido surge pela necessidade de oferecer atividades presenciais em cursos onde práticas laboratoriais e atividades e/ou com pessoas são indispensáveis para haver aprendizagem com significado. Como conceber a formação de um enfermeiro que não obteve a prática para colocar um cateter? Um podólogo que nunca manuseou um instrumento perfurocortante ante um pé, um radiologista que não realizou um posicionamento de tórax em incidência PA (Pósterio-Anterior).

O ensino híbrido, além de proporcionar ao estudante maior autonomia, disciplina, flexibilidade de horários em grande parte das atividades, também, promove a interação com o grupo nos momentos presenciais. Sendo assim, permite aliar diferentes recursos relacionados à aprendizagem, proporcionando ao estudante a possibilidade de aproveitar mais ambos os momentos de aprendizagem.

Staker e Horn (2012 apud VALENTE, 2014) definem o ensino híbrido como o programa no qual o estudante experimenta momentos de estudo do conteúdo por meio de recursos a distância no formato *online* e presencialmente, em que o ensino é realizado na sala de aula. Com isso, os estudantes podem interagir entre eles, bem como o professor, em atividades práticas, em laboratórios e etc. Nas atividades *online*, o estudante possui a condição de escolher onde e como vai estudar; na parte presencial, haverá um professor para interagir, orientar, acompanhar e supervisionar as atividades práticas. Nesses momentos presenciais, é imprescindível a valorização das relações em grupos, promovendo ao estudante atividades que complementam as já edificadas no formato *online*. Com isso, torna-se possível proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente ao aluno.

O modelo híbrido que caracteriza a nossa proposta é de sala de aula invertida. Neste modelo, o estudante se abastece de conhecimento para os encontros presenciais por intermédio das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela Instituição de Ensino Superior (IES). Assim, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimento e passa a ser um mediador entre o que os alunos já estudaram na modalidade *online* e a aplicação prática que será realizada.

4. ASPECTOS REGULATÓRIOS

Apesar de ganhar espaço no Brasil, não há uma legislação específica que trate de cursos híbridos. Oficialmente, existem apenas duas modalidades de ensino no país: presencial e a distância. No entanto, o regulatório abre espaços para a oferta dos cursos híbridos.

Para os cursos presenciais, há o que se convencionou chamar de oferta de vinte por cento (20%) de disciplinas a distância em cursos presenciais. O primeiro documento que abre esta possibilidade foi a Portaria MEC nº 4.059, publicada em 10 de dezembro de 2004, hoje revogada. Esta garantiu a oferta de disciplinas a distância em cursos superiores, utilizando o termo “modalidade semi-presencial”, em desacordo com a legislação então vigente. Havia um limite de oferta em vinte por cento (20%) da carga horária total dos cursos, atualmente ampliada para quarenta por cento (40%) pela Portaria MEC 1.428, publicada em 28 de dezembro de 2018. Esta ampliação, no entanto, deve considerar critérios rigorosos, como:

- a IES devem ser credenciadas nas modalidades presencial e a distância, com Conceito Institucional 04;
- deve ofertar pelo menos um curso em ambas modalidades, sendo que ambos devem estar reconhecidos com Conceito de Curso - CC 04;
- a IES não pode estar submetida a processos de supervisão;
- a oferta de quarenta por cento (40%) não se estende aos cursos nas áreas de saúde e engenharias.

Ou seja, com tais limites, poucos cursos e instituições terão oportunidade de oferta dos quarenta por cento (40%) de disciplinas a distância em cursos presenciais, como previsto na legislação.

No que se refere à Educação a Distância, a legislação estabelece um limite de presencialidade de trinta por cento (30%) da carga horária dos cursos superiores. O objetivo é evitar estratégias que levem instituições a ofertar cursos praticamente presenciais nos polos, já que até então não havia nenhum limite ou impedimento. Por outro lado, impede projetos inovadores, com maior integração entre tecnologias, metodologias diferenciadas e aulas práticas presenciais.

Ou seja, a legislação permite, até certo ponto, a inovação dos modelos pedagógicos, sendo que a oferta de cursos híbridos, mesmo sem previsão legal desta modalidade, é possível e depende da ousadia de cada instituição, respeitando os limites regulatórios hoje impostos.

4.1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Procedimento Metodológico aqui apresentado classifica-se pela Abordagem Qualitativa, sendo uma pesquisa descritiva, configurando-se em relato de experiência com aporte teórico, com enfoque em estudo de caso.

A busca por concretizar o estudo e conferir concreticidade aos objetivos edificadas, direcionou a opção pela ABORDAGEM QUALITATIVA, que focaliza o processo buscando interpretação no lugar da mensuração, bem como a valorização a indução. Valorizou-se o ambiente natural como fonte direta de dados e a ação do pesquisador como o meio de sua obtenção, até porque, “[...] na investigação qualitativa a fonte direta dos dados é o ambiente natural constituindo os investigados o instrumento principal” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

No que diz respeito ao estudo de caso, este é definido por Creswell (1994, p. 12) como a exploração: “[...] de uma simples entidade ou fenômeno limitado pelo tempo e atividade (um programa, evento, processo, instituição ou grupo social) e recolha detalhada de informações utilizando uma variedade de procedimentos de coleta de dados durante um período definido”. Assim, o caso se configura como um relato de experiência realizado junto aos Cursos Superiores de Tecnologia em Radiologia e Podologia, ofertados por um Centro Universitário no Estado do Paraná.

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A política de ensino adotada pelo Centro Universitário em questão está fundamentada nos princípios da autonomia, da criação e do compartilhamento do conhecimento.

Nos cursos aqui abordados, Superiores de Tecnologia em Radiologia e Podologia, as tecnologias implementadas estão alinhadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, que inclui: biblioteca digital, vídeos explicativos, práticas laboratoriais simuladas em vídeo e avaliações, quando os alunos possuem uma experiência diferenciada. O acesso aos conteúdos e ferramentas são *online*, podendo ocorrer tanto do seu local de estudo como de sua casa, trabalho ou qualquer espaço com acesso a internet. Deve-se considerar ainda a mobilidade, pois o aluno pode estudar por meio de equipamentos como computadores, *tablets* ou *smartphones*.

Salienta-se ainda que, apesar do acesso *online*, a instituição trabalha para garantir acessibilidade metodológica ao material didático, estando o Ambiente Virtual de Aprendizagem e a biblioteca virtual adequadas para softwares de leitura. Além disso, todo o conteúdo é disponibilizado em formato PDF, configurado para uma leitura ágil e agradável, com os vídeos disponibilizados em formato de QR-CODE, ampliando as possibilidades de acesso mesmo em localidades com dificuldades com conexões com a internet.

Em ambos os cursos trabalha-se no formato de sala de aula invertida, quando o aluno, apropriado do conhecimento disponibilizado no Ambiente Virtual de Aprendizado, desloca-se para as aulas presenciais, que ocorrem no caso do curso de Radiologia, uma vez por semana, e no de Podologia, duas vezes, sempre respeitando os limites legais, visando o aprimoramento do conhecimento e a aplicabilidade prática.

Os encontros presenciais tem o papel de integrar a aquisição do conhecimento adquirido pelo aluno, no Ambiente Virtual de Aprendizagem, com as atividades presenciais práticas. Assim, o professor da disciplina tem o papel de fornecer meios para o aluno interagir e aplicar o conteúdo que foi disponibilizado. Para tanto, são aplicados estudo de caso, interpretação de imagens, debates de temas propostos pelo professor e temas que os alunos trazem de sua vivência. No caso do curso de Radiologia, quando há a necessidade de realização de quatrocentos e oitenta horas (480 horas) de estágio, os encontros presenciais configuram-se também como momento de troca de experiências e de fortalecimento das experiências vivenciadas, favorecendo a integração da teoria com a prática.

O professor além de acompanhar os alunos no Ambiente Virtual de Aprendizado e mobilizá-los nas aulas presenciais, traz sua experiência e vivência para sala de aula, já que a opção são por profissionais que atuam na área, tanto de Radiologia como de Podologia, favorecendo assim o direcionamento e supervisão das aulas práticas presenciais.

No caso do Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, o mesmo faz uso de laboratórios gerais (anatomia e fisiologia), e específico. No que se refere ao Laboratório de Radiologia (específico), o mesmo é equipado com materiais de simulação de posicionamentos radiográficos, de atendimentos de politraumatizados e interpretação de imagens. Desta forma é possível simular as possíveis ocorrências que o futuro profissional terá no seu campo de trabalho, preparando melhor o aluno para atender a demanda do mercado proporcionando uma capacitação adequada.

O Curso Superior de Tecnologia em Radiologia pode ser considerado tradicional, devidamente regulamentado e presente no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia.

Já, o Curso Superior de Tecnologia em Podologia é uma novidade, não havendo ainda registro no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, sendo ofertado na categoria experimental. A instituição em questão é a segunda a ofertar o curso no país, e a primeira a fazê-lo na modalidade a distância. Além disso, apenas recentemente foi regulamentado o registro profissional, junto ao Conselho Federal de Biomedicina.

Assim, a implantação de um Curso Superior de Tecnologia em Podologia no Brasil apresenta-se como um desafio. Não apenas pela modalidade de oferta, a distância, mas também por estar inserida na área da saúde, o que exige a necessidade do contato presencial mínimo com técnicas, práticas e procedimentos podológicos que visam o atendimento profissional humanizado.

É neste sentido que se deu a opção pelo ensino híbrido, com a teoria abordada pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e os encontros presenciais ocorrendo duas vezes por semana, totalizando dez horas semanais. Nestes encontros, assim como ocorre no Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, é possível a aplicação de métodos como o flipped classroom ou sala de aula invertida.

Neste caso, as aulas tem como ponto de partida o material didático digital das disciplinas, desenvolvidos pela própria instituição e preparado pelo professor responsável pela disciplina, permitindo desenvolver a formação definida e considerando sua abrangência, aprofundando a coerência teórica, a acessibilidade metodológica e instrumental, apresentando linguagem inclusiva e acessível com recursos comprovadamente inovadoras.

Os alunos contam, tanto nos encontros presenciais como no Ambiente Virtual de Aprendizado, com o auxílio, apoio e acompanhamento diário do professor, que fornece o conteúdo e base necessário para a produção de conhecimento visando o resgate de informações essenciais durante as aulas práticas presenciais. Durante as aulas presenciais, e com o uso de metodologias ativas, como já evidenciado, os alunos devem lançar mão do conhecimento apreendido previamente, estabelecendo a correlação do conteúdo das mais variadas disciplinas constantes na matriz, aliando teoria e prática.

No caso do Curso Superior de Tecnologia em Podologia, o aluno deve ter condições de realizar o reconhecimento, levantamento de problemas e necessidades dos pacientes/clientes bem como as podopatologias. Os atendimentos podológicos podem acontecer nos mais variados laboratórios da instituição ou, ainda, na clínica escola de podologia. A Clínica escola está instituída exclusivamente para atendimento do curso, e é aberto para a comunidade, estando totalmente equipada com o que existe de mais moderno e tecnológico na área de Podologia.

Nas aulas práticas, os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Podologia devem estabelecer parâmetros, tomar decisões e fazer os planos de cuidados bem como orientações aos atendidos, tendo como base a Sistematização da Assistência em Podologia, prezando pelo pensamento crítico, reflexivo. Posterior aos estudos de caso realizados, preferencialmente, no clínica escola, os mesmos são discutidos junto ao professor que acompanha todo processo, desde as aulas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem, passando pelas aulas práticas nos laboratórios e clínica escola, até os momentos de debate e discussão dos casos, que ocorrem presencial e a distância, garantindo com isso a consolidação da aprendizagem.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino híbrido é uma realidade no Brasil, apesar da regulação não tratar especificamente desta modalidade. Surge pela necessidade metodológica de garantir a oferta de atividades presenciais em cursos que exige práticas laboratoriais e atividades presenciais diferenciadas, com os aqui abordados. Possibilita, assim, inovação metodológica, intensificação no uso de tecnologia e atendimento a uma necessidade de parte dos alunos do ensino superior brasileiro: a flexibilidade de tempo e espaço.

No caso do Centro Universitário em questão, a adoção do ensino híbrido e de metodologias ativas vem garantindo o sucesso dos cursos, ambos com fortes vínculos com a área da saúde, sendo um já tradicional no país, o Curso Superior de Tecnologia em Radiologia, e outro ofertado em caráter experimental, porém com forte expansão, o Curso Superior de Tecnologia em Podologia.

REFERÊNCIAS

- [1] André, M. E. D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 11. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- [2] Bogdan, R. C.; Biklen, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Portugal: Porto, 1994.
- [3] HORN, M. B.; Staker, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Tradução: Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- [4] Moran, J.M. Ensino e Aprendizagem Inovadores com Tecnologias audiovisuais e telemáticas. *In: MORAN, J.M.; Masetto, M.T.; Behrens, M.A. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000, p.11-66.
- [5] Ribeiro. Renata Aquino (Org). *Introdução à EAD*. São Paulo: Pearson, 2014.
- [6] Ministério da Educação - MEC. Portaria MEC nº 4.059, de 10 de Dezembro de 2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>. Acessado em 12 de Maio de 2019.
- [7] Ministério da Educação - MEC. Portaria MEC nº 1.428, de 28 de Dezembro de 2018. Disponível em <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251>. Acessado em 12 de Maio de 2019.
- [8] Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Dados do Censo da Educação Superior. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/dados-do-censo-da-educacao-superior-as-universidades-brasileiras-representam-8-da-rede-mas-concentram-53-das-matriculas/21206>. Acessado em 12 de Maio de 2019.

Capítulo 7

Capacitação docente na técnica do método do caso-estratégia para a qualificação do processo ensino aprendizagem no ensino híbrido

Adriana de Castro Amédée Péret

Marcelo Werneck Barbosa

Caroline de Oliveira Vasconcellos Rosa

Cláudia Maria Rodrigues de Almeida

Jacqueline Colen Ferreira Santos

Liliane Aparecida Dias

Mariana Camilo de Oliveira Carmona

Leticia Leite Bernardino

Resumo: A realização de atividades educacionais para o desenvolvimento de competências nos docentes voltadas para a aplicação de metodologias ativas no ensino híbrido é uma estratégia importante para a qualificação do processo ensino-aprendizagem. Este trabalho apresenta a descrição, os resultados e as lições aprendidas da capacitação docente “Como tornar sua aula mais interessante utilizando a técnica do Método do Caso” onde foi utilizado o próprio Método do Caso como estratégia pedagógica. Os resultados evidenciam que essa abordagem estimulou e contribuiu para o desenvolvimento dessas competências nos docentes.

Palavras-chave: Capacitação Docente. Metodologia Ativa. Método do Caso. Ensino Híbrido

1 INTRODUÇÃO

A formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional (Becker, 2013) e a formação de professores para atuação em Educação a Distância (EaD) requer constante atualização e olhar crítico sobre as inovações que surgem. Neste contexto, universidades têm oferecido a seus docentes cursos, workshops e oportunidades de capacitação e atualização em EaD e tecnologias relacionadas (Rosa; Barbosa, 2017).

A capacitação docente em um contexto de EaD deve envolver diversas e variadas competências. Deve ser considerada a necessidade de aquisição de competências tecnológicas e didático-pedagógicas (Martins; Mangan, 2015), que permitem que os professores desenvolvam estratégias educacionais de metodologia ativa que promovam o aprendizado e retenção significativos em seus alunos (Ausubel, 2003). É necessário que o professor se aproprie do universo de conhecimentos e práticas envolvidos na EaD e assuma o papel exigido dele (Martins; Mangan, 2015).

O professor que ingressa na modalidade EaD precisa de apoio para trabalhar com segurança as diferenças entre o ensino presencial, o ensino a distância e os modelos híbridos ou semipresenciais. Entende-se, então, que a oferta de um curso de capacitação docente promove confiança e competência em atividades do mundo virtual e estimula pensar sobre potenciais métodos alternativos para ensinar e aprender (Rosa; Barbosa, 2017; Woolard, 2011).

Experiências relatadas em trabalhos relacionados (Guimarães; Volpato, 2016) mostram que os professores julgam essencial dominar os conteúdos, diversificar as metodologias de ensino e trocar experiências com outros colegas professores no intuito de melhorar o processo ensino-aprendizagem de seus alunos.

Considerando o desafio do uso de metodologias ativas no modelo semipresencial e buscando ampliar a competência de seus docentes para a condução do ensino híbrido a PUC Minas Virtual implementou a capacitação “Como tornar sua aula mais interessante utilizando a técnica do Método do Caso”.

2. OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo apresentar e descrever os resultados e lições aprendidas da estratégia educacional “Como tornar sua aula mais interessante utilizando a técnica do Método do Caso” trabalhada na capacitação dos docentes do ensino híbrido com o intuito de contribuir para estratégias que incorporem metodologias ativas neste modelo de ensino.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

O Método de Caso teve sua origem na Universidade de Harvard, em 1870 desenvolvido prof. Christopher Columbus Langdell no curso de Direito e posteriormente adotado no curso de Administração e disseminada para outras áreas do conhecimento.

É uma estratégia educacional de metodologia ativa que trabalha o desenvolvimento de competências educacionais (conhecimento, habilidades e atitudes) por meio de um caso de ensino que apresenta uma situação problema relacionada ao contexto do mundo real por meio de uma narrativa. O caso de ensino é construído tendo como referência os objetivos de aprendizagem e as questões apresentadas guiam e estimulam o aluno para o aprendizado. Nesta estratégia os alunos discutem e apresentam soluções para os casos propostos pelos professores. Durante este processo surgem dúvidas e diferentes pontos de vista que propiciam um ambiente adequado para que os alunos trabalhem a sua capacidade de analisar, sintetizar e conciliar diferentes pontos de vista, articulando a sua tomada de decisão (Iizuka, 2008).

Essa estratégia educacional facilita o aprendizado porque apresenta elementos importantes para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem do adulto (Andragogia) e da Aprendizagem Significativa (Ausubel, 2003). Os adultos só aprendem o que reconhecem que precisam saber e a aproximação da realidade do aprendiz desperta neles o interesse para a necessidade de se instruir. Ainda, trabalhando o conhecimento prévio, utilizando de materiais pedagógicos potencialmente significativos desencadeia a motivação do aprendiz, facilitando a aprendizagem significativa (Moraes, 2018).

O Método do Caso pode ser utilizado em várias etapas do ensino virtual e presencial. Ele pode ser trabalhado antes da apresentação do conteúdo de uma disciplina com o intuito de motivar os alunos para a busca dos conteúdos que serão estudados, também após a apresentação do conteúdo funcionando como prática para o reforço do aprendizado.

A diferença entre o método do caso e a abordagem de ensino tradicional é que em vez de livros-texto e palestras, o método do caso usa descrições de situações específicas que os professores usam para liderar uma discussão sobre estas situações. Através dos debates, o professor pode perceber a participação do aluno e sua consequente contribuição para a discussão, e em outro nível, para a área do conhecimento envolvida. O aluno se sente envolvido, o que facilita o processo de aprendizado e criação (Miglioli, 2014).

Assim, o método do caso de Harvard tem basicamente quatro etapas:

1. Análise individual (alunos) e preparação (questões, argumentos, dúvidas etc.). Professor (a) prepara o caso e entrega para seus alunos para debatê-lo.
2. Discussões em pequenos grupos. Os alunos trabalham em pequenos grupos e preparam suas dúvidas e ideias.
3. Discussão do caso em classe (grande grupo). Professor (a) inicia a aula com questões sobre o caso e facilita o debate. A situação-problema e as alternativas de solução são debatidas.
4. Finalização do caso, buscando uma generalização do aprendizado. O Professor (a) fecha o caso, apresenta uma conclusão a partir das ideias e argumentos dos alunos.

Com base nas etapas previstas para a aplicação do método de caso, construímos a metodologia deste trabalho, apresentada na seção seguinte.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A capacitação foi construída na modalidade presencial e virtual para os docentes do ensino híbrido. Como estratégia educacional foi utilizada a própria técnica do Método de Caso. A escolha por utilizar a mesma técnica do conteúdo da capacitação se deu para que os docentes pudessem vivenciá-la. A avaliação da contribuição da capacitação para a aplicação dessa técnica e de metodologias ativas no ensino híbrido foi realizada durante a atividade e 05 meses após, sendo essa última coletada por meio de contato com o docente.

A modalidade virtual da capacitação foi projetada para o desenvolvimento de atividades auto instrucionais com o propósito de reforço do aprendizado após a capacitação presencial. A parte presencial foi composta por dois momentos, sendo no primeiro momento trabalhado o conteúdo teórico e a contribuição da técnica do Método do Caso para a melhoria do processo ensino-aprendizagem. No segundo momento, os docentes vivenciaram a estratégia do Método do Caso.

O primeiro momento foi realizado com todo o grupo de docentes utilizando o recurso da aula dialogada. O segundo foi desenvolvido seguindo as mesmas etapas previstas pelo método e descritas anteriormente.

1. Apresentação do Caso de Ensino, elemento central da técnica do Método do Caso, para os professores. Com o intuito de motivar os docentes para a atividade, foi escolhido como tema central do Caso, uma situação própria do dia a dia da atividade acadêmica dos mesmos. O Caso tratou-se do desconforto enfrentado por dois professores em relação às suas disciplinas onde os alunos estavam desmotivados e algumas vezes não realizavam as tarefas solicitadas. O clímax da narrativa foi o encontro com outro colega com a constatação que isso não estava ocorrendo na disciplina dele desde que foi alterada a estratégia educacional com a introdução do Método do Caso. O problema a ser resolvido no Caso: reestruturar da aula dos professores insatisfeitos alterando-a para o Método do Caso.

2- Nessa segunda etapa, os docentes foram divididos em grupos de 04 pessoas com o intuito de permitir uma adequada realização da atividade, ou seja, a reconstrução da aula dos professores insatisfeitos. Cada grupo recebeu a aula dos professores insatisfeitos. O conteúdo da aula a ser reestruturado baseou-se em uma notícia com algumas perguntas que os alunos deveriam responder. Como tarefa, cada grupo deveria construir um Caso de Ensino a partir dessa aula. Foi entregue um roteiro orientador para construção e um facilitador mediou a atividade (Figura 1).

Figura1- Roteiro para discussão do Caso de Ensino



3. Apresentação dos Casos construídos por cada grupo com discussão sobre a aplicabilidade da estratégia no ensino semipresencial. O processo foi mediado pelo facilitador que conduziu a capacitação.

4. Finalização com o feedback dos facilitadores que conduziram os grupos a partir do que foi debatido, abordando a aplicabilidade da estratégia do Método do Caso e a contribuição para o processo ensino-aprendizagem.

5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A atividade educacional presencial foi realizada com a participação de 32 docentes e oito facilitadores que conduziram os grupos, sendo que cada grupo criou um caso de ensino.

No desenvolvimento das atividades, principalmente na etapa dos pequenos grupos, foi observado grande interesse e participação dos docentes constatado principalmente durante a construção e apresentação dos Casos de Ensino.

No feedback realizado durante a atividade educacional, os professores relataram que ficaram motivados com a possibilidade de incorporar essa técnica em suas disciplinas. A avaliação realizada 05 meses após revelou que a capacitação despertou o interesse dos professores para a utilização da técnica Método do Caso e por outras metodologias ativas para ser aplicadas em suas disciplinas, o que pode ser observado em alguns destes relatos:

Professor 1: “considerei a oficina muito prática e atraente. A contribuição diz respeito a entendermos que é possível aplicar outras atividades práticas sempre na busca de uma maior interação dos alunos com o conteúdo.”

Professor 2: “...o assunto me interessa e apenas a experiência da capacitação já me fez questionar outras práticas adotadas.”

Professor 3: “Minha matéria teórica possui uma abrangência histórica ampla, e penso em utilizar essa técnica...”

Das lições aprendidas pode-se destacar:

- 1-O uso da técnica do Método do Caso como estratégia pedagógica na capacitação foi um importante diferencial no desenvolvimento das competências desejadas;
2. A escolha do espaço físico amplo para a execução da atividade educacional foi um fator importante para propiciar a melhor interação entre os docentes, principalmente na condução dos grupos;
3. A disponibilidade dos facilitadores foi fundamental para mediar as discussões entre os docentes;
4. A condução da apresentação e discussão dos Casos de Ensino elaborados pelos docentes sem intervenções negativas valorizando as posições contribuiu para a participação e a motivação dos docentes;

5. A discussão dos Casos por meio de troca de experiências e feedback permitiu a interação entre os docentes/alunos;
6. A disponibilização da capacitação também na modalidade virtual funcionou como boa estratégia para reforço do aprendizado e manutenção da motivação;
7. O acompanhamento posterior do uso do Método do Caso com os docentes mostrou-se como estratégia de apoio e manutenção do estímulo para aplicação das metodologias ativas pelos professores.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo relatar a experiência e lições aprendidas de uma capacitação docente sobre o método do caso. O objetivo desta capacitação foi apresentar e estimular o uso de metodologias ativas pelos professores em disciplinas híbridas.

A capacitação dos docentes na Técnica do Método do Caso utilizando essa mesma técnica em sua construção demonstrou ser uma estratégia que contribuiu para desencadear a motivação para a incorporação de metodologias ativas no ensino híbrido. Os docentes capacitados demonstraram entusiasmo na realização das tarefas propostas e puderam através da sua própria vivência validar o uso dessa técnica e a possibilidade de inserir outras em suas disciplinas.

Esses resultados demonstram a importância de além de capacitar os docentes para metodologias que possibilitem o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizado significativo, permitir que os próprios docentes possam vivenciar essa potencialidade e assim estejam motivados para aplicar em suas disciplinas.

Diante destes resultados, como trabalhos futuros, pretendemos desenvolver capacitações usando a mesma estratégia para o ensino de outras metodologias ativas, também para a modalidade de ensino totalmente a distância.

REFERÊNCIAS

- [1] Ausubel, David Paul. Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003. Tradução do original *The acquisition and retention of knowledge* (2000). Disponível em: <<http://files.mestrado-em-ensino-de-ciencias.webnode.com/200000007-610f46208a/ausubel.pdf>>. Acesso 08 Abril 2018>. Acesso 15 abril 2018.
- [2] Becker, A. M. Rede De Formação E Desenvolvimento Profissional E Constituição De Comunidade: Um Diálogo Sobre O Percurso Formativo Inicial Docente Em Educação A Distância. *Revista Novas Tecnologias Na Educação (Renote)*, V. 11, N. 1, P. 1–10, 2013.
- [3] Guimarães, M. L. F.; Volpato, G. Formação Pedagógica: A Percepção Dos Docentes Do Curso De Ciências Contábeis Em Uma Instituição De Ensino Catarinense. *Revista De Ensino, Educação E Ciências Humanas*, V. 17, N. 2, P. 164–171, 2016.
- [4] Iizuka, E. S. O Método Do Caso De Harvard. Reflexões Sobre Sua Pertinência Ao Contexto Brasileiro. Xxiii Encontro Da Anpad. Anais...Rio De Janeiro: 2008
- [5] Martins, C.; Mangan, P. K. V. Estratégias Institucionais De Formação Continuada Docente : Um Estudo De Caso Em Educação A Distância. *Revista Educaonline*, V. 9, N. 1, P. 32–50, 2015.
- [6] Miglioli, S. O Método Do Caso Aplicado Ao Ensino Da Biblioteconomia: Histórico E Perspectivas. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica De Biblioteconomia E Ciência Da Informação*, V. 19, N. 39, P. 1–18, 2014.
- [7] Moraes, José Uibson Pereira. Representação Do Processo De Assimilação E Retenção Do Conhecimento De Ausubel. Disponível Em:<[Http://Propi.Ifto.Edu.Br/Ocs/Index.Php/Connepi/Vii/Paper/View/2124/2255](http://Propi.Ifto.Edu.Br/Ocs/Index.Php/Connepi/Vii/Paper/View/2124/2255)>. Acesso Em 11 Abril 2018
- [8] Rosa, C. O. V.; Barbosa, M. W. Uma Experiência De Adoção De Design Instrucional Em Um Curso De Capacitação Docente Do Ensino Superior À Distância. *Revista Novas Tecnologias Na Educação (Renote)*, V. 15, N. 1, 2017.
- [9] Woolard, J. Initial Teacher Training In A Virtual World. In: *Transforming Virtual World Learning (Cutting-Edge Technologies In Higher Education)*. [S.L: S.N.]. P. 29–46.

Capítulo 8

A importância da qualidade textual nos materiais e recursos utilizados na Metodologia Híbrida

Cintia Prezoto Ferreira

Érica Fernanda Ortega

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo demonstrar a atuação do revisor textual nos processos de produção de recursos pedagógicos para metodologia híbrida. O estudo baseou-se no conhecimento que as autoras possuem com o processo de revisão textual e nos padrões utilizados em seu local de trabalho, incluindo revisões em elementos pedagógicos diversos, tais como games, informativos em objetos de realidade aumentada, roteiros de aulas e roteiros de áudios, além do material didático. A pesquisa se justifica pelo pouco material encontrado sobre este tema, dada a importância da qualidade textual em qualquer processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Revisor textual. Metodologia Híbrida. Qualidade textual. Elementos pedagógicos.

1. INTRODUÇÃO

Quando se fala em qualidade de conteúdos escritos, é preciso considerar vários fatores, entre eles a revisão textual. Cabe ao revisor a responsabilidade de organizar as ideias e deixar o texto claro, sem interferir no sentido inicial proposto pelo autor.

Neste artigo, buscamos apresentar as características gerais do papel de revisor, bem como do trabalho desenvolvido por eles dentro da equipe de produção de materiais em uma determinada instituição de ensino superior com foco em metodologias híbridas, demonstrando a importância dessa função que é essencial para garantir a qualidade de uma informação.

A metodologia utilizada foi descritiva com base na experiência com métodos e tecnologias utilizados no processo de produção de materiais para cursos híbridos e pesquisa bibliográfica, trazendo alguns autores que dissertaram separadamente sobre a metodologia híbrida e sobre a revisão textual. Dessa forma, a junção destes é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho.

2. QUALIDADE TEXTUAL

Dentro do processo de produção de conteúdos escritos, os revisores de textos são essenciais para a qualidade do material. Segundo Rocha (2012), seu papel não é apenas ler e encontrar os erros ortográficos de forma fácil e rápida, indo além disso, ou seja, ele é responsável por melhorar a qualidade, principalmente nos aspectos gramaticais, ortográficos, sintáticos e semânticos, verificar coesão e coerência, padronizar as referências e normas estabelecidas pela ABNT, melhorar a organização das ideias, entre outros aspectos.

Sendo o primeiro leitor do material, o revisor é incumbido de “melhorar o texto”; ele faz uma leitura concentrando sua atenção em todos os aspectos já mencionados, detectando frases incompletas, com duplo sentido, com excesso de informações ou mesmo sem importância, informações repetidas e vícios de linguagem utilizadas pelo autor. O revisor poderá excluir, incluir ou reescrever trechos, desde que não altere o sentido original, respeitando sempre o estilo do autor. Sendo assim, é muito importante e essencial a comunicação entre revisor e autor, pois uma vírgula no lugar errado pode alterar completamente o sentido desejado. Isto é, o revisor não pode ser visto como alguém que reescreva o texto, mas sim alguém que o melhora; dessa forma, sempre que houver dúvidas, frases incompletas ou mesmo ambíguas, o autor deve ser consultado.

Sem modificar as características pessoais e a maneira de expressar-se do autor, o revisor é capaz de assegurar um fluxo lógico de ideias no texto. Seu principal papel é o de aperfeiçoar a redação para que esta se torne compreensível e alcance o objetivo pretendido pelo autor. [...] Para o revisor, o importante é que tudo esteja claro, interessante e de acordo com as normas da língua portuguesa (Borges, 2007, p. 14).

Como dito por Luis Fernando Veríssimo (2017, *on-line*), “o revisor é a pessoa mais importante na vida de quem escreve. Ele tem o poder de vida ou de morte profissional sobre o autor”. Incluir ou omitir uma vírgula ou uma letra pode mudar completamente o sentido que o autor quis dar ao seu texto, por isso o revisor tem o importante papel de manter o texto claro e objetivo, passando, de certa forma, a ser coautor do texto, sem a liberdade de alterar o conteúdo, mas sim melhorá-lo de forma que torne fácil a compreensão.

De acordo com Cavalcante (2011), a revisão não se baseia somente em regras e normas, é necessário realizar pesquisas, estudos e muita leitura para que se possa analisar a linguagem, verificando o sentido da mensagem proposta pelo autor, ou seja, o revisor precisa ter domínio de sua língua, bem como estar atento a todas as padronizações e modificações dela. Sua base de conhecimento precisa estar em constante mudança, sempre aumentando. A leitura acresce o seu vocabulário e faz com que tenha um amplo “dicionário de sinônimos” em sua mente, saiba composições de frases, coesões e coerências, pontuações e escrita correta de palavras. Segundo Rocha (2012, p. 28), o revisor deve “ampliar o ângulo de visão para considerar, não só categorias formais, mas também as camadas discursiva, ideológica e multimodal do gênero discursivo”.

É lendo que se fortalece, apura e sutaliza a gramática introjetada desde as primeiras palavras ouvidas na infância. É lendo que se refina o “ouvido idiomático” ou “sentimento linguístico”, que outra coisa não é senão a mesma gramática interior. Mais: lendo, interioriza-se também a gramática artística ou literária, adquire-se o manejo de uma língua além da cotidiana e rasa. Ficamos então capacitados bem em linguagem culta (LUFT, 1985, p. 29).

Ao ler o texto uma única vez, incoerências podem passar despercebidas, pois nosso cérebro se adianta na leitura e decifra as palavras, sendo assim, quando se trata apenas de uma letra errada, trocada ou inexistente, o cérebro junta as palavras e, não sendo notadas, elas podem trazer grandes problemas para editora/autor/revisor. De acordo com o psicólogo Dr. Lars Muckli, pesquisador do Instituto de Neurociência e Psicologia da Universidade de Glasgow, “o cérebro humano constantemente antecipa o que vai sentir, ouvir ou ler” (Geremias, 2017, *on-line*).

O segredo parece estar em manter a primeira e a última letra de cada palavra no lugar certo. Basicamente, é aquela coisa: não imortpa a oderm das ltreas drtneo da pvarala, bsata que a pmrreia e a úmtila etjasem no lguar crteo praa que vcoê enednta o que etsá ertciso (Geremias, 2017, *on-line*).

Dessa forma, de acordo com Malta (2000), o texto deve passar por dois ou mais revisores, para que nenhum erro passe despercebido. “Dizem que o falecido Círculo do Livro, em sua melhor fase (décadas de 70 e 80) chegava a submeter um mesmo livro a nada menos de seis (!) revisores diferentes” (Malta, 2000, p. 18).

Para auxiliar os revisores, algumas ferramentas são essenciais, tais como dicionários impressos e eletrônicos, internet, sites, corretores, normas, tecnologia, entre outros *softwares* que sinalizam “erros” ou problemas nas frases (corretores ortográficos presentes nos dispositivos móveis e pacote *office* são exemplos cotidianos dos corretores).

Dada a função e importância do revisor, vejamos o processo de elaboração e revisão de conteúdos na produção de materiais de uma determinada instituição de ensino superior, dando ênfase nos materiais com abordagem híbrida. A equipe multidisciplinar responsável pela produção de tecnologias em recursos educacionais é constituída por *Designers* Educacionais, Programadores Visuais Gráficos, Ilustradores, Desenvolvedores de Sistemas Digitais, Animadores Gráficos 3D, Programadores 3D e, claro, os Revisores textuais.

São utilizados, nesses materiais, QR Codes, ambientes de Realidade Aumentada, Pílulas de Aprendizagem e elementos de aprendizagem (Saiba Mais, Conceituando e Atenção). Os materiais produzidos por essa equipe passam por cada fase separadamente, detendo toda a atenção e dedicação até chegar à etapa da Revisão.

Contudo, nesta etapa, além dos revisores concentrarem sua atenção em tudo que já foi citado anteriormente, são acrescentadas algumas especificações para garantir a qualidade do material. Para isso, foi elaborado um “Padrão da revisão e qualidade textual - Híbridos EAD” para que tudo que seja produzido por essa equipe contenham os mesmos formatos de padrões, incluindo nos títulos, subtítulos, elementos de aprendizagem, referências, figuras/quadros/tabelas, numerações, currículo do professor, nomenclatura dos professores, horário, atividades, apresentação, conclusão etc. Isso tudo se faz necessário para manter a boa apresentação do material e para que um não se diferencie do outro.

Cada elemento necessita de uma regra/padrão específico, pois a forma que um roteiro de aula e textos narrativos devem ser expressos é diferente da forma como o livro didático é exposto ao aluno, ou seja, segundo regras de ortografia, nem tudo que é dito está errado, caso diferencie da forma “correta” da escrita, ou seja, da norma culta. Isto é, um texto narrado deve ser corrigido para que não haja divergências na fala e que a informação seja clara e objetiva ao aluno que está assistindo ou ouvindo, pois, por se tratar de uma metodologia híbrida, o professor, muitas vezes, não está presente para sanar dúvidas, tendo o aluno que dispor dos melhores materiais para o seu estudo.

Nesse caso, é papel do revisor deixar a leitura do roteiro de forma confortável, fazendo com que o professor interaja com o aluno, deixando-o à vontade tanto nos momentos presenciais quanto a distância, o que é necessário na metodologia híbrida.

Para facilitar o trabalho, foi elaborado um *checklist*, para que nada passe despercebido e para que seja garantida ainda mais a qualidade do material, por exemplo, verificar:

- Nomes dos professores e titulação.
- Numeração de figuras, quadro e tabelas.
- A qualidade das figuras.
- Fórmulas (quando houver).
- Se os tópicos do plano de estudos condizem com os objetivos de aprendizagem.
- Se cada título (ao longo da unidade) condiz com o plano de estudo.
- Se os elementos de aprendizagem estão com fontes, exceto quando for do autor.
- Se todas as referências citadas no texto estão nas referências finais.
- Se as referências *on-line* estão numeradas.
- Se as unidades estão com números cardinais.

Um dos principais objetivos dos revisores é adequar o texto para aproximar o aluno do professor, pois, por se tratar de materiais elaborados para a educação com metodologia híbrida, a distância, é preciso fazer com que o aluno se sinta confortável e confiante para estudar e ter a certeza que, se precisar, os professores mediadores estão à disposição para auxiliá-lo. Isto se faz necessário para seguir a determinação do MEC de que o material didático deve facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor, ficando estabelecida a necessidade do uso da linguagem dialógica. Por isso, é importante tratar o aluno com individualidade, para que ele saiba sua importância e sinta-se pertencente ao curso, utilizando frases no singular, tais como: “você”, aluno(a)”, “estudante”, “acadêmico”, “profissional”, entre outros.

Os revisores dedicam-se a vincular a teoria à prática, sendo necessário uma atenção especial nos livros que contenham cálculos e fórmulas, pois, na maioria das vezes, os professores escrevem seus livros no *Google Drive* e, ao converter o documento para o *Word*, a maioria das fórmulas ficam desconfiguradas. Para auxiliar, a equipe conta com encontros e discussões com os autores, também feito de forma híbrida, ou seja, a forma de comunicação entre eles é feita, algumas vezes, presencialmente, quando o professor/autor desloca-se até a instituição de ensino superior para ajustes e para sanar as dúvidas em relação ao material; e em outras vezes, os encontros ocorrem virtualmente, podendo ser via *Skype*, *e-mail*, telefonemas e até *Whatsapp*.

Todo esse trabalho é feito para garantir a qualidade do conteúdo, principalmente em se tratando de fórmulas, cálculos e materiais elaborados para uso em laboratórios, pois esse material é a base principal dos alunos. Por isso e por conter, aproximadamente, 10.000 alunos que acessam esses materiais diariamente – sendo 176.500 acessos únicos à RA e 19.000 a Pílulas de Aprendizagem –, caso algum conteúdo esteja errado, todos os alunos serão prejudicados.

De acordo com Moran (2013, *on-line*),

Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas) ampliamos o conceito de sala de aula: Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes.

Isto é, tradicionalmente, o aluno aprenderia em sala de aula e levaria exercícios para fazer em casa, ou seja, o professor seria o detentor do conteúdo; e com a sala de aula invertida, o aluno tem contato com o material a ser estudado previamente, aprendendo fora da sala, por meio de elementos de aprendizagem, materiais pedagógicos e, só então, em momentos presenciais do híbrido, dialoga, socializa os conhecimentos prévios e constrói em grupo novas perspectivas do conteúdo previamente estudado.

É necessário atentar-se para que tipo de material é revisado, pois não podemos deixar um livro didático da mesma forma que um roteiro para gravação de aulas, como enfatizado anteriormente, nem deixar trilhas de aprendizagens – uma trajetória em formato de sumário que o aluno percorre para lembrar o que foi estudado em aula – da mesma forma que Realidade Aumentada – recurso que oferece uma visão tridimensional de algo que, antes, era estático; é preciso extrema atenção em manter cada elemento com padrão individual, fazendo com que sejam únicos.

Os revisores só não dominam o mundo porque ainda não se deram conta do poder que têm. Eles desestabilizariam qualquer regime com acentos indevidos e pontuações maliciosas, além de decretos oficiais ininteligíveis. Grandes jornais seriam levados à falência por difamações involuntárias, exércitos inteiros seriam imobilizados por manuais de instrução militar sutilmente alterados, gerações de estudantes seriam desencaminhadas por cartilhas ambíguas e fórmulas de química incompletas. E os efeitos de uma revisão subversiva na instrução médica são terríveis demais para contemplar (Veríssimo, 2017, on-line).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, verificamos o papel do revisor e a importância desta função ao longo do processo de escrita dos materiais. Foram trazidos autores que também comprovaram essas ideias, apresentando informações sobre o uso da linguagem e o trabalho do revisor, além de descrever a experiência com métodos e tecnologias utilizados no processo de produção de materiais para cursos híbridos.

Foi descrito, ainda, um pouco do trabalho desenvolvido dentro da equipe de produção de materiais com foco em metodologias híbridas, como são definidos alguns padrões internos e como são verificados os itens de acordo com o *checklist*.

Diante do exposto, a importância da revisão textual contextualizada nos processos de produção de materiais híbridos se justifica pela qualidade e experimentação de diferentes métodos, procurando chegar ao modelo ideal para as necessidades contemporâneas que envolvem tecnologia em recursos educacionais, como textos, vídeos, simulações e interações que fomentam a aprendizagem para os desafios do futuro.

Desta forma, desejamos que o trabalho seja um incentivo para que mais pessoas possam discutir e continuar as pesquisas, além de contribuir para a valorização destes profissionais na metodologia híbrida e, também, com o objetivo de cooperar de forma significativa com experiências reais nessas áreas, já que os recursos e pesquisas nesses temas são escassos e para nós tão caros, que merecem página de destaque nas discussões sobre produção de conteúdos.

REFERÊNCIAS

- [1] Borges, L. C. M. Processo de Revisão de Textos Técnico-Científicos na Embrapa Amazônia Oriental: proposta de melhoria. Belém: Embrapa Amazônia Oriental, 2007.
- [2] Cavalcante, M. P. Os desafios da produção textual e a importância do revisor na análise de textos. UnB: Brasília, 2011.
- [3] Geremias, D. Por que conseguimos ler frases mesmo quando as letras estão embaralhadas? O Mega Curioso, 2017. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/corpo-humano/71589-por-que-conseguimos-ler-frases-mesmo-quando-as-letras-estaoembaralhadas.htm>. Acesso em: 12 mar. 2019.
- [4] Malta, L. R. Manual do revisor. São Paulo: Editora WVC, 2000.
- [5] Moran, J. Novos modelos de sala de aula. USP, 2013. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/modelos_aula.pdf. Acesso em: 29 abr. 2019.
- [6] Rocha, H. Um novo paradigma de revisão de texto: discurso, gênero e multimodalidade. Brasília, 2012.
- [7] Veríssimo, L. V. Cuidado com os Revisores. In: Hander, A. Revisão de Texto. Anderson Hander, 2017. Disponível em: <https://andersonhander.wordpress.com/tag/o-papel-do-revisor-de-texto/>. Acesso em: 12 mar. 2019.

Capítulo 9

Curso NR 35 – Trabalho em altura: Relato de experiência na modalidade híbrida

Laura Bohmann de Carvalho

Vanessa Kapper Gomes

Andréia Ferreira Ramos

Resumo: Este artigo relata a experiência do serviço social da indústria do rio grande do sul (sesi-rs) com o desenvolvimento e a implantação do piloto do curso nr 35 - trabalho em altura, que passou a ser ofertado na modalidade híbrida, a partir da publicação da nota técnica nº 54/2018/cgnor/dsst/sit, a qual tornou legais os treinamentos de normas regulamentadoras (nrs) nas modalidades de ensino a distância (ead) e semipresenciais. Diferentemente dos cursos presenciais de nrs que já eram realizados pelo sesi-rs, cursos híbridos oferecem flexibilidade de horário e podem ser acessados a qualquer tempo e quantas vezes o participante desejar, durante o período de realização do curso, favorecendo o processo de aprendizagem. Para desenvolver os novos cursos de nrs no formato híbrido, foi necessário reformular e trabalhar em várias linhas de atuação, desde adequação dos sistemas envolvidos no fluxo de ensino ead e dos planos pedagógicos dos cursos, até a forma de oferta ao mercado. Além da precificação dos novos serviços, alterando, inclusive, o modelo de negócio praticado até então pelo sesi-rs. Ao final do processo, foi realizado um piloto em conjunto com uma indústria parceira, em que 7 (sete) colaboradores realizaram todo o curso: módulo a distância e módulo presencial. Os resultados indicaram que de forma geral, o curso atendeu às expectativas, com uma média de 73,48% e superou às expectativas, com uma média de 26,19%.

Palavras-chave: andragogia, educação corporativa, ead, ensino híbrido, sst, nr35

1 INTRODUÇÃO

Criado em 1946, o SESI-RS integra o Sistema da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS), formado por um Departamento Nacional e por 27 (vinte e sete) Departamentos Regionais, tendo sua sede corporativa em Porto Alegre/RS. Tem como propósito, conforme Artigo 1º. do seu Regulamento, “estudar, planejar e executar medidas que contribuam diretamente para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas, concorrendo para a melhoria do padrão de vida no país”, além de promover a qualidade de vida do trabalhador, tanto em sua residência como no seu local de trabalho. Para isso, o SESI-RS tem como principais focos estratégicos a prestação de serviços nas áreas de Educação e Saúde, tendo como público-alvo as indústrias e trabalhadores do segmento industrial.

Na Segurança e Saúde no Trabalho (SST), um dos norteadores é ofertar programas e capacitações legais que estejam alinhados às políticas da empresa, qualificando a continuidade das ações. As capacitações em Normas Regulamentadoras (NRs) vinham sendo ofertadas pelo SESI-RS no formato presencial, como preconizava a legislação até então. Em março de 2018, foi publicada a Nota Técnica nº 54/2018/CGNOR/DSST/SIT, na qual o então Ministério do Trabalho e Emprego passou a considerar legal a realização de alguns cursos de NRs nos formatos EAD e outros no semipresencial - esse último, que engloba a NR 35 - Trabalho em Altura, exige carga horária presencial, para a realização de dinâmicas e práticas vivenciais. Considerando o propósito do SESI-RS e a oportunidade que a Nota Técnica nº 54/2018/CGNOR/DSST/SIT permite, o SESI-RS conjecturou uma nova oportunidade de negócio, visando atender a demanda da indústria gaúcha e propiciar a capilaridade, escalabilidade e competitividade que a instituição vem buscando. Esse novo modelo de negócio amplia o portfólio de atuação, passando a oferecer, além dos cursos presenciais, capacitações em NRs na abordagem híbrida.

Sendo um ramo da modalidade semipresencial, ela privilegia a integração entre teoria e prática, combinando diferentes abordagens, de forma a proporcionar aos alunos vivências e experiências reais, análogas ao ambiente industrial, possibilitando a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso nas atividades laborais. Apesar das modalidades semipresencial e híbrida não serem sinônimos, ambas pressupõem a combinação de momentos a distância e presencial. Neste artigo, os termos híbrido e semipresencial serão utilizados para caracterizar um curso que possui carga horária a distância e presencial.

1.1 OBJETIVO

Este artigo tem como objetivo relatar a experiência inédita do SESI-RS em desenvolver e implantar o Curso NR 35 - Trabalho em Altura na abordagem híbrida.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para melhor elucidar esse estudo, serão expostos aspectos teóricos relativos à andragogia, educação corporativa, educação a distância (EAD), ensino híbrido, Segurança e Saúde no Trabalho (SST) e Normas Regulamentadoras (NRs).

2.1 ANDRAGOGIA: CONCEITO E APLICAÇÃO NAS EMPRESAS

Embora muitas pessoas não tenham ciência, o termo andragogia está deixando de ser desconhecido na área da educação. Andragogia, de forma simplificada, significa ensino e aprendizagem de adultos. A bibliografia indica que o termo surgiu na década de 1970 com Malcolm Knowles, que a definiu como a arte ou ciência de orientar adultos a aprender. A andragogia é baseada em 6 (seis) pressupostos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Pressupostos da andragogia

PRESSUPOSTOS DA ANDRAGOGIA	
Necessidade de saber	Os adultos necessitam saber o motivo pelo qual eles precisam aprender algo. Busca-se identificar as vantagens que ele terá e as consequências de não aprender.
Autoconceito do aprendiz	Conscientização, por parte do adulto, da responsabilidade das suas decisões e da sua vida. Torna-se necessário que sejam encarados como indivíduos capazes de se autogerirem.
Papel da experiência	Adultos portadores de uma experiência que os distingue das crianças e dos jovens. A educação de adultos deve centrar-se nos processos individuais de aprendizagem face aos processos mais coletivos de outras etapas evolutivas.
Vontade de aprender	Os adultos têm a intenção de iniciar o processo de aprendizagem desde que compreendam a sua utilidade para determinadas situações de vida.
Orientação da aprendizagem	Aprendizagem encarada como resolução de problemas e tarefas da vida cotidiana.
Motivação	Motivação para a aprendizagem também extrínseca (promoção profissional, melhor salário etc.), mas principalmente intrínseca (autoestima, satisfação profissional, qualidade de vida).

Fonte: Canário e Osorio (1999; 2003 apud RIBEIRO, 2010, p. 2).

Dessa forma, uma ação educativa deve ser planejada considerando seu público-alvo. Deve-se optar por atividades que estabeleçam uma conexão entre a teoria e a prática. É preciso, ainda, estimular a troca de conhecimentos e experiências, possibilitando a autonomia no processo de aprendizagem. As mudanças ocorridas no mundo (desde as estruturas econômicas, organizacionais, tecnológicas, entre outras) estabelecem – mesmo que de forma implícita – que o processo de desenvolvimento e aprendizado seja constante. Há pelo menos 2 (dois) fatores essenciais no processo de ensino- aprendizagem do adulto: a experiência e a motivação. Considerando que o adulto é o capital humano da empresa, desenvolvê-lo continuamente torna-se um valor organizacional e importante fator de competitividade no mercado. (DUTRA, 2016)

2.2 EDUCAÇÃO CORPORATIVA, EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ABORDAGEM HÍBRIDA

O conhecimento está nas pessoas, e as mesmas contribuem para o desenvolvimento das competências organizacionais. Torna-se, então, relevante a valorização do capital humano como um diferencial competitivo (MÓSCA, CEREJA, & BASTOS, 2014). A expressão educação corporativa é usada desde 1950, época em que foi criada a Crotonville no Instituto de Desenvolvimento de Gestão da General Electric, nos Estados Unidos, com o objetivo de melhor educar e formar seus gestores (MEISTER, 1999). Segundo Segundo Ferreira (2015), a educação corporativa abrange o desenvolvimento e formação das pessoas ligadas às organizações, favorecendo a aquisição de novas competências convergentes às estratégias empresariais. Assim, a aprendizagem organizacional surge como a opção que mais se aproxima do propósito das tendências atuais de formação e desenvolvimento dos colaboradores, uma vez que está interligada às atividades educativas e à formação da instituição. Insere-se nesse contexto a manutenção de vantagens competitivas, visto que há formação continuada. A educação corporativa visa enxergar cada colaborador como peça estratégica para a organização, permitindo que aprendam agindo e desenvolvam competências a partir do conhecimento adquirido. [...] Uma vez que as empresas realizam investimentos que influenciem positivamente nos seus resultados, a educação corporativa deve receber atenção, pois é um importante diferencial competitivo, podendo gerar grande impacto nos resultados almejados. (SILVA et al. 2018, p. 146 e 148)

Para contribuir com o desenvolvimento dos colaboradores, a EAD tem papel primordial. Para o Ministério da Educação (2019), “Educação a distância é a modalidade educacional na qual alunos e professores estão separados, física ou temporalmente e, por isso, faz-se necessária a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação”. Tem como pontos positivos o alcance de públicos geograficamente distantes e o atingimento dos princípios de economia, praticidade e escalabilidade. Do ponto de vista empresarial, uma abordagem que integre teoria e prática, momentos a distância e presenciais, possui muitas vantagens. Cita-se, por exemplo, o maior preparo do profissional, que poderá dispor do momento a distância, o qual favorece a apresentação de conteúdos fundamentais necessários, e momento presencial, que proporciona as vivências e experiências reais de aprendizagem, reproduzindo as atividades laborais. Destaca-se,

também, o menor tempo em que o colaborador ficará afastado da empresa em cursos que exijam sua presença (e, nesse âmbito, inserem-se custos com viagens, por exemplo). A definição popular, embora limitada, de aprendizado híbrido é a integração de instrução de auto-aprendizado e a em grupo, geralmente manifestada em sala de aula e ministrada online. Conforme Frantz et al (2018, apud Castro et al., 2015), ensino híbrido é uma proposta que visa diversificar as atividades e as estratégias de ensino, integrando as atividades de sala de aula com as digitais e, algumas vezes, as atividades presenciais com as virtuais. Esse método se caracteriza por um currículo (...) mais flexível, que apresente uma formação básica que se aplica para todos e, ao mesmo tempo, permita a construção de caminhos personalizados que atenda às necessidades de cada estudante. O modelo híbrido busca combinar práticas pedagógicas do ensino presencial e do ensino a distância, objetivando melhorar o desempenho dos alunos. (FRANTZ et al. 2018, p. 1179)

Desta forma, a abordagem híbrida torna-se uma aliada em ações de educação corporativa, por possibilitar que momentos presenciais e a distância complementem-se, contribuindo para eficácia dos processos de aprendizagem. Ela favorece a capilaridade e a economicidade das ações educativas nas organizações.

2.3 NORMAS REGULAMENTADORAS (NRS)

As Normas Regulamentadoras (NRs) são uma exigência legal à qual estão submetidas todas as empresas públicas e privadas que possuem empregados regidos pela CLT – Consolidação das Leis do Trabalho. As NRs têm como objetivo a aplicação de medidas de controle de riscos, avaliação e ampliação do conhecimento que os próprios trabalhadores têm acerca dos riscos existentes em sua função e em seu ambiente de trabalho, com vistas a evitar acidentes e doenças do trabalho. Conforme o Artigo 200 da CLT, cabia ao Ministério do Trabalho (MT) “estabelecer disposições complementares às normas de que trata este Capítulo, tendo em vista as peculiaridades de cada atividade ou setor de trabalho(...)”. Uma destas Normas é a NR 35, que estabelece os requisitos mínimos e as medidas de proteção para o trabalho em altura. Esta Norma preconiza que “todo trabalho em altura deve ser planejado, organizado e executado por trabalhador capacitado e autorizado”. Em março de 2018, o então Ministério do Trabalho e Emprego emitiu a Nota Técnica nº 54/2018/CGNOR/DSST/SIT, autorizando a oferta de cursos de NRs nas modalidades a distância e semipresencial, revogando as notas anteriores que se opunham à utilização de tal modalidade para cursos de SST.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O SESI-RS é uma referência em treinamentos e capacitações presenciais de Normas Regulamentadoras (NRs) no estado do Rio Grande do Sul. A partir das possibilidades definidas com a publicação da Nota Técnica 54/2018, vislumbrou uma oportunidade de negócio para ampliar seu portfólio de atuação, passando a oferecer, capacitações em NRs na abordagem híbrida. Organizou um comitê de trabalho, responsável por estruturar os novos cursos híbridos de NRs. Por se tratar de um novo modelo de negócio para o SESI-RS, com impacto em diversos processos, foi agregado ao comitê colaboradores com variadas expertises e competências multidisciplinares de diversas áreas do SESI-RS, dentre elas a equipe de Segurança e Saúde no Trabalho (SST), a área de Educação, área de mercado e de gestão de sistemas. O primeiro passo do comitê foi realizar uma análise para determinar, dentre os cursos de Normas Regulamentadoras existentes, quais poderiam ser oferecidos na modalidade híbrida. O comitê elegeu a NR 35 – Trabalho em Altura como o primeiro curso a ser desenvolvido nessa modalidade. Essa opção se fez devido ao caráter essencial da NR 35 para empresas dos mais diversos ramos de atividades, uma vez que “considera-se trabalho em altura toda atividade executada acima de 2,00 m (dois metros) do nível inferior, onde haja risco de queda.” (Norma Regulamentadora Nº 35 – Trabalho em Altura).

A partir desta definição, procederam-se os estudos pedagógicos, a fim de estruturar as 8 (oito) horas do curso de NR 35, exigidas pela legislação, em momentos a distância e presenciais. O plano pedagógico do curso foi desenvolvido de forma a abordar, aspectos teóricos, que passaram a compor o módulo a distância, e atividades práticas, realizadas em aula presencial. Nesta divisão, cada um dos módulos ficou com carga horária de 4 (quatro) horas. Iniciou-se a criação do módulo a distância do curso, com a transposição dos conteúdos teóricos para a linguagem EAD e a publicação no ambiente virtual de aprendizagem. Foram realizadas reuniões de alinhamento e capacitação com os instrutores responsáveis pelas aulas presenciais, para adequação das dinâmicas e práticas das aulas. Também foi definido o limite de 10 (dez) alunos por turma, a fim de garantir que o instrutor tivesse condições de acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos participantes, mantendo a qualidade da capacitação.

Paralelamente, foram realizadas configurações no sistema de gestão educacional, para adequação à nova demanda dos cursos híbridos: foi necessário organizar o curso híbrido de NR 35 a partir da lógica de uma agenda reversa, na qual a primeira etapa é a definição da data de realização da aula prática. Assim, 10 (dez) dias antes da data agendada para a aula prática, os participantes são liberados no ambiente virtual de aprendizagem para realizarem o módulo teórico em um período de 5 (cinco) dias úteis, tendo acesso ilimitado ao curso nesse intervalo de tempo. Durante o módulo a distância, os alunos contam com a mediação de um instrutor no ambiente virtual de aprendizagem, para esclarecimento de dúvidas. Ao longo da parte EAD, os participantes realizam diversas atividades avaliativas, nas quais precisam obter 80% de aprovação. Após o registro do desempenho, os que obtiveram 80% ou mais são considerados aptos a realizar a etapa prática/presencial. O módulo presencial é realizado no ambiente laboral da empresa contratante, sendo ministrado por um instrutor, que propõe atividades práticas e avalia o desempenho dos alunos, considerando-os aptos ou não aptos. Para operacionalizar esse processo, foi necessário conciliar a agenda dos instrutores para as aulas práticas, as etapas administrativas-financeiras, os dados para matrícula dos alunos no sistema de gestão educacional, os tempos de realização do módulo EAD, do registro do desempenho e de realização do módulo presencial, bem como a emissão dos certificados dos participantes considerados aptos. Para monitorar o serviço ofertado, o comitê desenvolveu uma pesquisa de satisfação, na qual os participantes do curso avaliam, na etapa EAD, a qualidade da capacitação. Por se tratar de um serviço novo, estes dados servirão para nortear as estratégias a serem utilizadas nos futuros cursos híbridos, ou mesmo apontar eventuais necessidades de adequação.

Convém ressaltar que a criação desse novo curso, em formato híbrido, veio para agregar o portfólio de capacitações em NRs do SESI-RS, sem deixar de ofertar ao mercado o formato presencial, de forma a possibilitar que cada empresa opte pelo modelo de treinamento mais adequado à sua realidade. Para isso, foi desenvolvida uma nova proposta comercial, com precificação específica, que considerou estudos de custos, análise da concorrência e decisões estratégicas com o objetivo de ampliar a oferta do curso. Foi também repensado o posicionamento de mercado, com o desenvolvimento de uma nova identidade visual para os cursos de Normas Regulamentadoras e de um plano de mídia para divulgar a oferta das capacitações em NRs no formato híbrido. Uma das estratégias elaboradas foi disponibilizar no site do SESI-RS uma página exclusiva para os cursos de NRs híbridas, na qual as empresas podem manifestar o interesse no curso. A última fase antes do lançamento do curso da NR 35 - Trabalho em Altura no formato híbrido no mercado, foi a realização de um projeto piloto em parceria com uma empresa da cidade de Cachoeirinha/RS. Todas as etapas administrativas foram realizadas de maneira a verificar, na prática, se os processos e fluxos estavam em conformidade com o planejado. Os resultados obtidos serão apresentados a seguir.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A turma piloto do curso NR 35 - Trabalho em Altura no formato híbrido foi realizada em parceria com uma empresa da cidade de Cachoeirinha/RS. Foram matriculados 7 (sete) colaboradores na turma, realizando os módulos teóricos e práticos, conforme descrito nos procedimentos metodológicos nesse artigo. Os 7 (sete) participantes responderam a pesquisa de satisfação, na etapa EAD, com questões relacionadas à qualidade da capacitação, à navegação no ambiente virtual de aprendizagem e a aplicação do conteúdo à realidade de seu trabalho. As perguntas estão descritas abaixo, sendo que as alternativas de respostas eram: 1 - Abaixo das expectativas, 2 - Atendeu parcialmente às expectativas, 3 - Atendeu as expectativas e 4 - Superou as expectativas.

Na pergunta 1, “Qual sua avaliação quanto à Clareza / Facilidade de compreensão?”, 14,29% consideraram que o curso superou as expectativas e 85,71% consideraram que o curso atendeu às expectativas. Na pergunta 2, “Qual sua avaliação quanto à Aplicabilidade no seu dia-a-dia?”, 42,86% consideraram que o curso superou as expectativas e 57,14% consideraram que o curso atendeu às expectativas. Na pergunta 3, “Qual sua avaliação quanto à Carga horária suficiente?”, 28,57% consideraram que o curso superou as expectativas e 71,43% consideraram que o curso atendeu às expectativas. Na pergunta 4, “Qual sua avaliação quanto à Qualidade dos exercícios?”, 28,57% consideraram que o curso superou as expectativas, 57,14% consideraram que o curso atendeu às expectativas e 14,29% consideraram que o curso ficou abaixo das expectativas. Na pergunta 5, Qual sua avaliação quanto às Informações apresentadas?”, 28,57% consideraram que o curso superou as expectativas e 71,43% consideraram que o curso atendeu às expectativas. Na pergunta 6, “Qual sua avaliação quanto à Qualidade do curso EAD?”, 14,29% consideraram que o curso superou as expectativas e 85,71% consideraram que o curso atendeu às

expectativas. Na pergunta 7, “Qual sua avaliação quanto ao Uso da plataforma?”, 85,71% consideraram que o curso atendeu às expectativas e 14,29% consideraram que o curso atendeu parcialmente às expectativas.

Conforme as respostas dos sete participantes na pesquisa de satisfação, é possível verificar que, de forma geral, o curso “3 - Atendeu as expectativas”, com uma média de 73,48% e “4 - Superou as expectativas”, com uma média de 26,19%. As alternativas, “1 - Abaixo das expectativas” e “2 - Atendeu parcialmente às expectativas” empataram, com um percentual de 14,29%. Os resultados obtidos são importantes por se tratar de um novo modelo de negócio para o SESI-RS, e permitem inferir que é possível oferecer o curso NR 35 – Trabalho em Altura na modalidade híbrida, mantendo um padrão de qualidade satisfatório e alinhado à realidade dos ambientes de trabalho nas indústrias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS/CONCLUSÕES

A publicação da Nota Técnica nº 54/2018/CGNOR/DSST/SIT, que tornou legal a oferta de alguns cursos de Normas Regulamentadoras (NRs) na modalidade a distância e outros na modalidade semipresencial, possibilitou ao Serviço Social da Indústria do Rio Grande do Sul (SESI-RS) desenvolver um novo modelo de negócio, tornando-se mais competitivo no mercado. Esse novo modelo amplia as possibilidades de treinamentos e capacitações relacionadas às NRs, na qual o SESI-RS já é referência no estado do RS. Este estudo teve como objetivo relatar o piloto do curso NR 35 - Trabalho em Altura na modalidade híbrida, primeiro curso do SESI-RS desenvolvido nessa abordagem. Esse piloto buscou validar a aderência, sustentabilidade e competitividade do novo modelo de negócio no mercado, visando atender às atuais necessidades da indústria, em consonância à legislação vigente.

A abordagem híbrida, adotada no piloto do curso NR 35, privilegiou a contextualização dos momentos teóricos exigidos, além de proporcionar situações de aprendizagem reais, com dinâmicas e práticas aplicáveis nas atividades laborais dos trabalhadores em altura, favorecendo a capacidade de construção e gestão do conhecimento de maneira contínua, constituindo-se em verdadeira prática profissional orientada pelos instrutores do SESI-RS. Pela análise das respostas da pesquisa de satisfação, considera-se que o piloto do curso de NR 35 - Trabalho em Altura na modalidade híbrida foi uma experiência bem sucedida. Esses resultados apontam que o novo modelo de negócio adotado para cursos de NRs é viável, estando em consonância com as diretrizes da SST do SESI-RS, que visam ofertar programas e capacitações legais, além de estar alinhado às políticas da empresa e em conformidade com as legislações vigentes. Para o futuro, o SESI-RS estenderá as modalidades a distância e híbrida para outros treinamentos e capacitações de Normas Regulamentadoras, visando ampliar e qualificar a oferta em NRs às indústrias do Rio Grande do Sul.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. O que é educação a distância. Brasil: Ministério da Educação, [2018]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12823:--que-e-educacao-a-distancia>. Acesso em: 19 jun 2019.
- [2] BRASIL. NR 35: Trabalho em Altura. Brasília: Ministério da Economia, [2012]. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/seguranca-e-saude-no-trabalho/normatizacao/normas-regulamentadoras/norma-regulamentadora-n-35-trabalho-em-altura>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- [3] DUTRA, Joel Souza. Gestão de Pessoas: modelo, processos, tendências e perspectivas. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2016.
- [4] FERREIRA, Patrícia Itala. Gestão por Competências. In: RAMAL, Andrea (org.). Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- [5] FRANTZ, D. S. F. S.; MARQUES, N. L. R.; NUNES, J. F.; MARQUES, I. L.. Ensino
- [6] Híbrido com a utilização da plataforma Moodle. Revista Thema. Pelotas, v. 15, n. 3, p. 1175-1186. Disponível em: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1070>. Acesso em: 19 jun. 2019.
- [7] MEISTER, Jeanne C. Educação Corporativa. São Paulo: Pearson Makron Books, 1999.
- [8] MÓSCA, H. M. B.; CEREJA, J. R.; BASTOS, J. A. P. Gestão de Pessoas nas Organizações Contemporâneas. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.
- [9] BRASIL. Decreto-Lei N.º 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasil: Presidência da República, [1943]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

- [10] RIBEIRO, Maria Araújo Monteiro Cazenave. Construção de um plano de formação para a equipa técnico-pedagógica: a realidade do Centro de Novas Oportunidades da Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa, 2010. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/2840>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- [11] SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Departamento Nacional. Regulamento do Serviço Social da Indústria (SESI): atualizado pelo decreto nº. 6.637, de 5 de novembro de 2008. Brasília, DF: Sesi/DN, 2009. 44 p.
- [12] SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA. Missão, Visão, Valores e Princípios. Disponível em: <https://sesirs.org.br/missao-visao-valores-e-principios-sesi>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- [13] SILVA, J. A. L.; SILVA, S. W.; PORTUGAL JÚNIOR, P. S.; PAIVA, L. R.; PIURCOSKY, F. P.; GUIMARÃES JUNIOR, E. S. Educação Corporativa e Competitividade: um estudo de caso em uma empresa de eletrônicos do sul de Minas Gerais. Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, v. 8, n. 1, 2018, p. 144-158. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/iniciacaocientifica/article/view/4306/3341>. Acesso em: 19 jun 2019.

Capítulo 10

Aprendizagem em ciclos: O ensino híbrido para a atualização profissional de policiais militares reintegrados

Drieli Avedissian Rodrigues

Resumo: este artigo compreende o ambiente virtual como um universo repleto de multiplicidades que quando exploradas apresentam formas plurais de aprendizagem. Tratando-se de educação corporativa, em especial dos policiais militares do estado do rio de janeiro, a implementação do ensino híbrido desenvolveu-se de acordo com o amadurecimento das propostas pedagógicas. A combinação entre presencial e on-line, vem atendendo as necessidades de atualização profissional em nível de capacitação. A metodologia de ensino aplicada atualmente conta com recursos como: simulador virtual, ambiente virtual de aprendizagem, grupo de whatsapp e uma sala de avaliação eletrônica. Essa harmonização entre recursos e ferramentas, vivenciada na forma do ciclo diretivo de aprendizagem do profissional de segurança pública, foi observada para a elaboração deste artigo, em consonância com aos autores que dissertam sobre o tema: ensino híbrido.

Palavras-chave: interação, atualização, ava, oficina

1-INTRODUÇÃO

Diante da necessidade de atualização dos policiais militares reintegrados a Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), o Órgão de Apoio ao Ensino da Corporação competente para sanar tal demanda, utilizava desde o ano 2003, um curso denominado: Programa de Treinamento Policial Militar, o qual era caracterizado por uma metodologia de ensino exclusivamente tradicional, considerando as características o ensino militar. Partindo de uma perspectiva de inovação foi proposta no ano de 2009 uma atualização nas metodologias desse modo de capacitação, tomando como base, dessa vez, os ciclos de aprendizagem, intitulado a capacitação de: Ciclo Diretivo de Atualização do Profissional de Segurança Pública (CiDAPS), o qual será o objeto de estudo da presente pesquisa.

Neste artigo será apresentada a problemática advinda da necessidade de atualização profissional dos policiais militares que por motivos profusos foram excluídos da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro, no entanto por determinação judicial foram reintegrados a Corporação. A ausência nas atividades policiais, em decorrência do período de afastamento, que variam de meses a anos, deixa uma lacuna que carece de um curso de capacitação para o seu preenchimento. O desenho instrucional, inicial do CiDAPS, fundamentou-se na modalidade semipresencial, composto por disciplinas disponibilizada no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e oficinas presenciais, que tratam dos assuntos que envolvem a prática da atividade policial. Para tratar de inovação são avocados os questionamentos de Bittencourt (2014), com vistas a nortear a eficiência dessa proposta:

A inovação é uma abordagem, esforço ou ação que gera novos produtos, processos ou serviços. Atentando para alguns aspectos relevantes para a educação se o produto for inovador, no entanto não gera aprendizagem, será que houve inovação? A tarefa pode ser cumprida sem a agregação à estrutura conceitual, ou a capacidade do aprendiz. (BITTENCOURT, 2014, p.14).

Tratando-se de ensino corporativo para a área de segurança pública, é almejada a existência da harmonia entre a teoria e a prática, o condicionamento técnico e o conhecimento de conceitos, ou seja, a natureza complexa da atividade policial requer o enfrentamento com a diversidade e o inesperado, diariamente. Para Almeida (2001) “Ensinar é organizar situações de aprendizagem, criando situações que favoreçam a compreensão da complexidade do mundo, do contexto, do grupo, do ser humano e da própria identidade”.

Em uma perspectiva de inovação, a proposta de capacitação foi se desenvolvendo, e agregando os múltiplos recursos tecnológicos, como ferramentas para a facilitação da aprendizagem, ganhando características da modalidade de ensino híbrida. Esse formato vem demonstrando-se adequado às necessidades de aprendizagem específicas do público alvo, ou seja, estimulam a autônoma da aprendizagem, aliada ao condicionamento obtido na prática das oficinas presenciais, fundamentado na imersão de recursos tecnológicos que proporcionam múltiplas maneiras de aprender.

2 OBJETIVO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a aplicabilidade da metodologia de ensino destinada a capacitação de policiais militares, que visa a atualização profissional, minimizando o tempo de ausência dos profissionais em suas nas atividades de policiamento. Nesse sentido serão analisadas as características das especificidades que norteiam os conceitos, habilidades, atitudes, valores e experiências inerentes a natureza do serviço policial militar, existentes no CiDAPS, que se distingue pela utilização da metodologia de ensino híbrido.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 DA ESTRUTURA E METODOLOGIAS DO CICLO DE APRENDIZAGEM

Constituído para atender a necessidade de reinserção do policial militar nas atividades policiais, CiDAPS tem duração de cinco semanas, composto pela carga horária de 138 horas/aula on-line e 56 horas/aula de atividades presenciais, realizadas no formato de oficinas. Durante o período de realização do CiDAPS o policial militar é dispensado de suas atividades laborais para ter dedicação exclusiva as atividades educacionais.

A construção da grade curricular do CiDAPS elenca disciplinas que contemplam as áreas temáticas previstas na Matriz curricular nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública (2014), sendo algumas delas: Instituições e gestão integrada em Segurança Pública; Violência,

crime e controle social; Conhecimentos jurídicos; Modalidades de gestão de conflitos e eventos críticos; Valorização profissional e saúde do trabalhador. Em obediência às áreas temáticas definidas na matriz, o currículo do CiDAPS é composto pelas seguintes disciplinas: Atendimento pré-hospitalar; Psicologia e saúde mental; Segurança pública; Imagem institucional; Ética, direitos humanos e o profissional de Segurança Pública. Essas disciplinas são desenvolvidas em AVA, e seus conteúdos estão alinhados com as oficinas práticas que acontecem na modalidade presencial, sendo elas: Atendimento pré-hospitalar, Psicologia e saúde mental, e a sala de tomada de decisão que conta com a utilização de um simulador virtual como recurso tecnológico. Algumas disciplinas do currículo, que possuem caráter exclusivo para a segurança pública foram suprimidas nesse texto, por não atenderem ao objetivo educacional desse artigo.

No AVA os conteúdos estão organizados por disciplinas, cada uma tem uma apostila e uma atividade proposta pelo tutor, para verificar a aprendizagem e estimular a interação da turma. Busca-se apresentar uma interface atrativa e de fácil entendimento, na qual possa ser visualizada a ementa da disciplina, seus objetivos e uma breve contextualização do assunto que será estudado. No entanto, as configurações da plataforma ainda carecem de recursos que possam trazer mais dinamismo e ludicidade ao ensino.

Para Trevisani (2015) “A combinação da interação online, com estudo de conteúdos instigantes e encontros presenciais motivadores, proporcionam o desenvolvimento da autonomia, e uma imersão mais completa e personalizada no processo de aprendizagem”. A flexibilidade que a utilização dos meios tecnológicos permite, por meio do AVA, combinada com a mediação do conhecimento, que advém da interação entre o instrutor e os alunos, alunos e alunos, alunos e tutores e entre o aluno e a tecnologia, são considerados facilitadores da aprendizagem. Com a missão de capacitar um quantitativo de policiais militares em um curto período de tempo, a gestão educacional do ciclo, privilegia momentos que oportunizem a interação. Bates (2016) afirma que:

É um fato que, em programas de formação profissional, os alunos precisam de muitas atividades práticas para desenvolver suas habilidades manuais. Isso, porém, é igualmente verdade para as habilidades intelectuais. Os alunos precisam ser capazes de demonstrar onde estão no caminho da excelência, obter feedback e tentar novamente. Isso significa fazer um trabalho que lhes permite praticar habilidades específicas. (BATES, 2016, p.564).

Nesse sentido o planejamento do currículo e o desenho instrucional foram elaborados, detalhadamente, observando as especificidades concernente a função policial militar. São indicados como elementos essenciais ao conteúdo do ciclo: a apresentação das legislações atualizadas, o condicionamento para o aperfeiçoamento das habilidades técnicas operacionais, o treinamento para a execução de procedimentos específicos para a condução de ocorrências policiais, entre outros mais, que surgem pela dinâmica da natureza do serviço policial.

3.2 DA ROTINA DE FUNCIONAMENTO DO CICLO

O policial militar ao tomar conhecimento de sua indicação para participação no CiDAPS é submetido, primeiramente, a uma entrevista psicopedagógica, realizada por uma policial militar, oficial, psicóloga. Reportando-se a dimensão humana da educação, essa entrevista é fundamental para exercer o acolhimento do profissional que passou tempos afastado do serviço policial, traçar o perfil da turma e identificar os casos que careçam de atenção especial, para assim planejar o funcionamento do CiDAPS. Com o objetivo de orientar os alunos a obterem os melhores resultados de aprendizagem, é entregue um roteiro como sugestão para estudo, para que cada um possa gerenciar seu tempo de estudo on-line quando não estiver nas atividades presenciais. Para Tori (2017):

Será cada vez mais natural, estudar a distância e, quando em atividades presenciais, se manter em conexão com o espaço virtual. Se não fazia sentido levar para a EaD técnicas, modelos e conteúdos usados nas aulas presenciais, o inverso é não apenas viável, como desejável. A educação presencial pode e deve incorporar, aos avanços metodológicos, tecnologias, ferramentais e conteúdos desenvolvidos para o ensino online. Tentar separar uma coisa da outra e que não faz mais sentido. (TORI, 2017. p.33).

Quanto as oficinas presenciais, as temáticas seguem uma sequência preestabelecida, acompanhando a disponibilização dos conteúdos do AVA. Antes de participarem das oficinas os alunos acessam os assuntos, referentes a procedimentos, legislações e conceitos. Assim, a aula prática acontece posterior ao nivelamento do conhecimento prévio, o que facilita o desenvolvimento da dinâmica da instrução, onde é

proposto, por exemplo, que os alunos executem procedimentos de abordagem policial, momento em que irão reforçar os conhecimentos já aprendidos no AVA. Assim, Candau (1995) diz que:

A oficina constitui um espaço de construção coletiva do conhecimento, de análise da realidade, de um confronto e troca de experiências. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, análise de acontecimentos, a leitura e a discussão de textos, o trabalho com distintas expressões da cultura popular, são elementos fundamentais na dinâmica das oficinas pedagógicas. Portanto, as oficinas são unidades produtivas de conhecimentos a partir de uma realidade concreta, para serem transferidas a essa realidade a fim de transformá-la (CANDAU,1995 p.54).

Quanto as atividades virtuais, foi observado a utilização de tarefas que estimulassem a interação entre os alunos, como por exemplo: vídeos de reportagens demonstrando as ações policiais, para desenvolver estudos de caso, mediado pelos tutores, no fóruns; a utilização ainda que embrionária da ferramenta de criação de conteúdos, H5P, com o recurso da cruzadinha, como uma forma lúdica de trabalhar a fixação de conceitos; o recurso glossários para a organização conceitual de procedimentos que devem ser obedecidos em uma abordagem policial. Conforme Bezerra (2002):

Enquanto o contado ao vivo possibilita feedback instantâneo e preciso, até mesmo emocional, as atividades virtuais, eletronicamente monitoradas, propiciam extração de informações muito úteis, impossíveis de serem obtidas em atividades em sala de aula. Com a educação híbrida, consegue-se unir o melhor de cada uma dessas formas de acompanhamento”. BEZERRA (2002).

Outro ambiente de interação é o grupo do WhatsApp. Trata-se de mais um canal de comunicação além do AVA, para a gestão administrativa de horários, compartilhamento de dúvidas, estímulo a participação nas atividades, disponibilização de links de conteúdos afins ao CiDAPS, além de promover a interação social entre os participantes.

3.3 SIMULADOR E A SALA DE TOMADA DE DECISÃO

Após a realização de todas as oficinas, os policiais militares são levados a praticarem o que foi aprendido, interagindo agora com um cenário virtual, em ambiente educacional denominado sala de tomada e decisão. O recurso utilizado é um simulador virtual, que dispõe de diversos cenários, simulando possíveis ocorrências policiais, nas quais os alunos são solicitados para atuarem. O equipamento utilizado é o “VirTra”, simulador virtual de 300º, segue a descrição abaixo da TWL NET (2019):

Possui telas de projeção com diversos cenários que cercam o ambiente de treinamento, permitindo a imersão dos agentes e aumentando gradativamente a simulação real de combate, enfrentamento e prática na utilização de armas letais e não-letais. Permite a seleção de cenas disponíveis para a criação do roteiro que será vivenciado. Os cenários podem ser configurados para ambientes externos ou internos e em baixa luminosidade para tornar as cenas mais realistas e seguras. Simulam diversas situações de combate, permitindo que o agente treine a tomada de decisão com agilidade. Quanto a qualificação educacional, permite a supervisão do treinamento por meio de gravação, reprodução e avaliação das cenas, atribuindo valores ao desempenho dos agentes. (TWL NET, 2019).

O instrutor, operador do sistema do simulador, conduz o desfecho das cenas de acordo com o desempenho do aluno. O objetivo dessa instrução é verificar o condicionamento do policial quanto a sua capacidade de verbalização, a utilização do armamento adequado, seja letal ou não-letal, e seu nível de atenção e distração. Essa instrução é ministrada por uma escola especializada em armamento e tiro, sendo igualmente possível aplicar os pressupostos teóricos ministrados nos AVA e nas oficinas. Para TORI “ambientes 3D facilitam a sensação de imersão e, consequentemente, aumentam a as percepções de presença e proximidade. O simulador apresenta uma interface de interação direta, portanto mais intuitiva e simples para o usuário”. Para o treinamento de policiais, é grande a relevância a utilização do simulador, condicionando habilidades por meio da repetição do manuseio dos equipamentos de serviço, como por exemplo: exercitar a mira ao alvo, repetir os fundamentos para o disparo de uma arma de fogo, além de verificar o equilíbrio psicológico em situações de estresse. De acordo com Tori (2016):

Quando a interface de determinado sistemas exigem muita atenção e processamento consciente para ser interpretada e utilizada, há uma sobrecarga nos processos cognitivos, fazendo com que seja consumida parte da capacidade mental que deveria estar alocada para assimilar e interagir com o conteúdo de interesse que esteja sendo interfaceado. (TORI, 2016. p.120).

Essa sobrecarga de informações no cenário simulado, visa aproximar ao máximo da realidade da atuação policial. Nesse sentido, o aluno é exposto a um estresse positivo para condicionamento de suas atitudes frente as ocorrências policiais, feito pelas repetidas simulações orientadas e corrigidas pelos instrutores da sala de tomada de decisão.

3.4. DA AVALIAÇÃO

A avaliação é um instrumento essencial para verificar da aprendizagem, no CiDAPS, essa prática apresenta-se em duas fases: de forma contínua, com a participação nos fóruns do AVA e nas oficinas. E uma avaliação final, que ocorre de forma individual em um ambiente específico chamado de sala de avaliação eletrônica. Mattar (2014, p.149) afirma que: "Deveriam ser privilegiadas as avaliações de trabalhos realizados em grupo, já que é assim que boa parte de nossos alunos será desafiada constantemente em sua vida profissional.

Considerando as diretrizes educacionais da instituição, a avaliação final é um momento indispensável para a atribuição de uma nota para o policial militar que participou do CiDAPS. O órgão de apoio ao ensino que faz a gestão do CiDAPS dispõe de uma sala de avaliação eletrônica, composta por trinta computadores. No AVA foi criado um banco de questões, contendo número proporcional a carga horária de cada disciplina. A elaboração do exame ocorre com a seleção aleatória de trinta questões objetivas direta, para cada aluno, com o tempo duas horas para solucioná-las. Ao término da avaliação os alunos visualizam sua nota imediatamente, logo se estão aprovados ou se serão submetidos a um outro exame. Dessa forma, Mattar (2014) apresenta a seguinte reflexão:

As mudanças geradas pelas novas tecnologias da informação têm levado os educadores a questionar se os modelos de avaliação que utilizamos são compatíveis com a maneira pela qual nossos alunos deveriam estar aprendendo e as habilidades que eles precisam adquirir. Como alinhar adequadamente técnicas para dar notas e avaliar a maneira como nossos alunos aprendem, nos dias de hoje?" (MATTAR. 2014, p.150).

Para o alinhamento da avaliação optou-se em pontuar as atividades realizadas no AVA e somá-las a nota da prova, dessa forma obter uma média. Essa medida nos possibilita uma avaliação compatível com o ensino híbrido, sem perder a formalidade de se apresentar uma nota numérica ao final do ciclo.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Para a elaboração deste artigo foi utilizada a metodologia da observação participante, realizada por esta autora, integrante da equipe de auxiliares pedagógicos que gerenciam o CiDAPS, reunindo as experiências observadas nos últimos quatro anos, em consonância com pesquisas bibliográficas dos autores que trouxe para incorporar a fundamentação teórica do presente artigo. Como apresenta Matos (2001): O primeiro momento da pesquisa-ação é a exploração do local a ser pesquisado para diagnosticar o problema prioritário na visão do grupo. O investigador abandona, o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão substrato para a realização de sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que há integram. (MATOS, 2001. p 48).

Como descrito acima o pesquisador imerso no ambiente pesquisado, oferece uma dimensão de proximidade com o objeto em análise, possibilitando uma condução eficiente para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

5 DA APRESENTAÇÃO E DAS DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Em atenção as análises do ensino híbrido acompanhado das metodologias e dos recursos aplicados, ao ensino corporativo, motivou a atribuir cientificidade as metodologias de ensino utilizadas na capacitação

de policiais militares, por meio do presente artigo. Quanto aplicação do conceito de educação híbrida em níveis de uma Instituição para GRAHAM (2005), são avaliados os seguintes itens: atividade, disciplina, curso e instituição. Para a produção do presente artigo destaca-se que foi verificado por meio das observações diárias, que nos ciclos de aprendizagem o nível predominante se encontra na atividade. Conforme GRAHAM (2005), a educação híbrida está centrada na atividade “quando ocorre a mistura de elementos presenciais e virtuais em uma mesma atividade de aprendizagem”. Essa descrição foi identificada na realização das oficinas práticas, apoiadas nos conteúdos aprendidos no AVA e na utilização do simulador virtual.

Um aspecto interessante observado, trata-se da disciplina Atendimento pré-hospitalar e Psicologia e saúde mental, as quais tem o conteúdo disponível em AVA, bem como atividades presenciais no formato de oficinas. Nessas disciplinas pode ser verificada a sala de aula invertida, na qual o aluno, exercita a autonomia da aprendizagem, acessando e pesquisando o conteúdo antes da atividade prática.

As peculiaridades do CiDAPS não permitem que seja ministrado totalmente on-line, inclinando a concordar com BATES (2016) “A aprendizagem híbrida oferece uma oportunidade para o desenvolvimento gradual de competências de aprendizagem independentes, contanto que seja uma estratégia de ensino intencional”. A observação dos resultados para o ensino corporativo, demonstrou a intencionalidade da combinação de recursos, apresentou vantagens que tornam a metodologia aplicada eficiente para a finalidade do CiDAPS, ainda que sejam apontadas situações que careçam de melhores configurações no AVA.

6-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um ciclo de aprendizagem destinado a educação corporativa, voltada para atualização de policiais militares, foi essencial o planejamento pedagógico, para que a capacitação apresentasse conhecimentos novos, a fim de preencher as lacunas referentes ao tempo em que este público esteve ausente na Instituição. No entanto, as experiências trazidas pelos alunos foram fundamentais para enriquecer a interação propostas, favorecendo o aperfeiçoamento das técnicas utilizadas na condução do serviço policial militar. Foi notório que para harmonizar essa combinação entre aprender novos conceitos e aprimorar experiências antigas, a metodologia híbrida alinhou-se aos objetivos da instituição. O que se iniciou como uma reciclagem, hoje desenvolve-se através de metodologias pedagógicas eficientes para promover aprendizagem em um sistema de ensino corporativo. Conforme Passarelli (2009):

we

A conclusão desde artigo desperta, para que a experiência inovadora observada no CiDAPS possa ser aplicada em outros cursos da corporação, adequando as especificidades de cada curso. Ressaltando que a cada ciclo que se encerra, todos os elementos são revisados e atualizados, direcionados sempre pelas diretrizes da instituição e pelas necessidades de segurança da sociedade, para que com o intuito de inovar seja iniciado o próximo ciclo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, M. E. B. de. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimento. 2001. Disponível em: <http://sites.google.com/sites/cursoyai/tecnologiaNaEscola.pdf>. Acessado em 12/04/2019.
- [2] Bezerra, R. M. Acompanhamento e visualização da interatividade em educação a distância baseado na internet. 2002. Dissertação (Mestrado) – Escola Politécnica da USP, São Paulo, 2002.
- [3] Bates, Tony. Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem. São Paulo: Artesanato Educacional. 2016.
- [4] Bittencourt, João Paulo. O design thinking para a concepção de arquiteturas pedagógicas centradas no humano e apoiadas em tecnologias. In. Colóquio web Currículo. São Paulo. 2014.
- [5] Candau, Vera Maria et al. Oficinas pedagógicas de direitos humanos. 2ª ed. Petropolis, RJ: Vozes, 1995.
- [6] Graham, C. R Blended learning systems: definition, current trends, and future directions. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing. 2005.
- [7] Matriz Curricular Nacional para ações formativas dos profissionais da área de segurança pública, 2014.
- [8] Matos, K. S. L; Vieira, S.V. Pesquisa educacional: o prazer de conhecer. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.
- [9] Mattar, João. Design educacional: educação a distância na prática. 1ª ed. São Paulo: Artesanato, 2014.

- [10] Passarelli, B. A aprendizagem on-line por meio de comunidades virtuais de Aprendizagem. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009.
- [11] Tori, Romero. Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. 2ª ed. São Paulo: Artesanato educacional, 2017.
- [12] Trevisani, Fernando de Melo, Bacich, Lilian, Neto, Adolfo Tanzi, Ensino Híbrido, Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso 2015.
- [13] Twl Net. Sistema virtual de treinamento VirTra 300º. Disponível em(<http://www.twlnet.com.br/twl/index.php/servicos/noticias/113-sistema-virtualdetreinamento>). Acesso em 12/04/2019.

Capítulo 11

A percepção dos alunos de um Curso Superior de Tecnologia (CST), com a aplicação da Metodologia Híbrida

Elizeu Barroso Alves

Ademir Moreira Bueno

Aline Mara Gumz Eberspacher

Elton Ivan Schneider

Ricieri Garbelini

Vanessa Estela Kotovicz Rolon

Claudio Aurelio Hernandes

Resumo: O modelo tradicional de educação tem se transformado. Novas tecnologias e novas formas de transmissão de conhecimentos tem modificado os modos de estudar. A educação a distância se fortaleceu nos últimos anos. Observou-se que um blend de educação a distância e encontros presenciais oferece conhecimentos com aprendizagem e prática, a metodologia semipresencial. Este trabalho tem como objetivo analisar as atividades práticas presenciais (app), aplicadas em um curso superior em tecnologia de CST, em uma IES, na cidade de Curitiba. Neste curso os alunos têm acesso ao material e-learning, podem interagir com o tutor e participam de fóruns. Esta parte digital, os alunos devem fazer dentro do seu ritmo. o curso tem dois encontros presencial na semana. Neste, as atividades são dirigidas para as app, colocando em prática o que o aluno estudou antecipadamente. As app ofertadas seguem as dimensões da taxonomia de bloom, dentro do enade do curso.

Palavras-chave: blended learning, semipresencial, ensino híbrido, graduação a distância.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças no uso das tecnologias levaram as transformações significativas na forma de educação. O aluno passa a ser um ator no seu aprendizado, buscando e ampliando seus conhecimentos. A educação a distância, com material e-learning, associado a encontros semanais tem trazido resultados de qualidade no aprendizado.

O aluno pode estudar o material on-line conforme o seu tempo, dentro da sua programação semanal. E nos encontros semanais, o aluno tem a oportunidade de vivenciar e colocar em prática o que aprendeu nas teorias estudadas. Este artigo tem como objetivo analisar a percepção dos alunos sobre as Atividades Práticas Presenciais (APP), aplicadas nos encontros de um curso de CST, que no caso é CST em Processos Gerenciais, de uma IES, localizada em Curitiba.

2. BLENDED LEARNING, A APRENDIZAGEM HÍBRIDA

Quando pensamos em educação, vemos a mente uma sala de aula tradicional, com alunos sentados em carteiras, de modo alinhados. Entretanto, a educação a distância surgiu e ganhou força nos últimos anos. No século XVIII, nos Estados Unidos, há registros que a educação a distância iniciou através de um curso por correspondência (BARROS, 2003). No Brasil, esse modelo surgiu no início do Século XX, através dos meios radiofônicos, e o propósito era levar conhecimentos aos trabalhadores rurais (LOPES, 2007). As evoluções tecnológicas têm proporcionado grandes transformações no cotidiano da educação, ou seja, no modo e na forma de transmissão de conhecimento. A prática Blended Learning, também conhecida como aprendizagem híbrida, tem se fortalecido nas práticas educativas, pois envolve as atividades presenciais e as atividades e-learning, com encontros presenciais e atividades direcionadas aos alunos para serem realizadas de modo virtual, como computadores, notebooks, tablets, com a participação através fórum, chats, participação, redes sociais, entre outros (STEINERT; DE BARROS; PEREIRA, 2016).

O ensino híbrido oferece um misto das atividades. Essas transformações são muito promissoras, sendo uma tendência na educação. Neste modelo, o aluno assume o seu papel como protagonista na sua própria formação. Assume a responsabilidade do aprendizado, e o professor não é mais um transmissor de conhecimento e passa a ser um facilitador de aprendizagem mista. (PILLON; TECHIO; BALDESSAR, 2018).

Esse modelo de aprendizagem demanda que o aluno tenha um papel ativo de conhecimento e compreensão. Também, permite ao aluno desenvolver novos saberes, através da retenção da informação de situações práticas de aprendizados, fortalecendo o conhecimento (VALENTE, 2014). Diante disso, as instituições de ensino superior, tem embasado seus direcionamentos pedagógicos através do blended learning, e da Taxonomia de Bloom, atendendo as Competências do Enade dos cursos.

2.1. TAXONOMIA DE BLOOM

O trabalho de Benjamin S. Bloom e pesquisadores associados nasceu de um pedido da Associação Norte Americana de Psicologia, que em 1948 solicitou que se reunissem para estudarem, refletirem sobre uma taxionomia/classificação dos objetivos educacionais. Ele classificou em seis níveis a aprendizagem, conforme abaixo: Conhecer: recordar-se dos conteúdos vistos; Compreender: apresentar condições de traduzir seu conhecimento em outra linguagem; Aplicar: possibilidade de sair da teoria e colocar em prática; Analisar: capacidade em separar elementos complexos em outros de menor complexidade e Sintetizar: por meio das partes criar algo novo e Avaliar: visão do geral, capacidade de perceber inter-relações e ligações (BLOOM et al., 1956; FERRAZ; BELHOT, 2010).

Todo processo de ensino aprendizagem demanda planejamento em relação a qual conteúdo será trabalhado, por quanto tempo, quais objetivos se pretendem alcançar, quais metodologias serão colocadas em prática a fim de se chegar aonde se planejou (BLOOM et al., 1956; FERRAZ; BELHOT, 2010). Aplicar adequadamente o que foi planejado e posteriormente verificar ao momento de ensino por diversos canais quais e em que níveis a aprendizagem ocorreram também devem fazer parte da ação do educador. Quando há planejamento se sabe de onde se partirá e onde e por meio de quais caminhos onde se chegará. O lançamento de objetivos que pretende-se alcançar deve ser escalonado, dividido por etapas e níveis de complexidade. Para cada nível haverá um conteúdo a ser trabalhado de uma determinada maneira com vistas a se chegar a um novo ponto ou patamar.

A depender dos objetivos que pretende-se alcançar por meio de um conteúdo, isso demandará analisar o perfil do público com o qual se está trabalhando, habilidades e competências almejadas, e quais métodos se utilizará para sair do ponto A e chegar ao ponto B, para ao final se avaliar o quanto do que foi pensado previamente foi atingido.

A teoria desenvolvida por Bloom não está vinculada à avaliação apenas, como creem alguns, a partir dos níveis de aprendizagem é possível fazer um planejamento de como se trabalhará os conteúdos pensados para determinada disciplina, quais caminhos serão escolhidos para se chegar a se efetivar o processo de aprendizagem. Assim, separa-se o conteúdo e o distribui de forma a privilegiar os diversos níveis de aprendizagem 3 (BLOOM et al., 1956; FERRAZ; BELHOT, 2010). Vai-se do simples ao complexo, da aula expositiva às atividades de média/alta complexidade para que o aluno consiga não apenas lembrar, mas alcançar outros níveis chegando ao de análise e avaliação.

2.2. PERFIL PROFISSIONAL DO EGRESSO DO CST EM PROCESSOS GERENCIAIS

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (MEC, 2016), o CST em Processos Gerenciais, faz parte do eixo tecnológico de gestão e negócios, possuindo no mínimo 1600 horas e tem como perfil profissional: Analisa e avalia o ambiente interno e externo e formula objetivos e estratégias gerenciais. Planeja, projeta, gerencia e promove os processos organizacionais e os sistemas da organização. Desenvolve e gerencia processos logísticos, financeiros e de custos. Otimiza os recursos da organização, por meio de melhorias nos processos. Promove a gestão e governança por processos e conseqüentemente o desenvolvimento de sistemas, a gestão do conhecimento, o redesenho e a melhoria. Promove a mudança organizacional planejada. Vistoria, realiza perícia, avalia, emite laudo e parecer técnico em sua área de formação. (MEC, 2016, p. 48).

Sendo que o Ministério da Educação usa o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para aferir o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação, onde o último ENADE para esse curso ocorreu em 2018, e foi regulamentado pela portaria nº 461, 30/05/2019, em seus artigos 5º, 6º e 7º apresentam os itens baseados no catálogo de cursos os quais tomará como referência, sendo eles: Art. 5º A prova do Enade 2018, no componente específico da área de Tecnologia em Processos Gerenciais, tomará como referência do perfil do concluinte as seguintes características: I. analítico, reflexivo e crítico no planejamento, na projeção e no gerenciamento dos processos organizacionais; II. perceptivo e proativo no atendimento às necessidades das áreas afins e na articulação de recursos organizacionais, atuando de forma sistêmica, empreendedora e inovadora; III. ético e responsável no âmbito socioambiental, visando à sustentabilidade na operacionalização dos processos gerenciais; e IV. comunicativo e articulador nas diversas áreas organizacionais, atuando como facilitador na tomada de decisão.

No 6º artigo temos que a prova do Enade 2018, no componente específico da área de Tecnologia em Processos Gerenciais, avaliará se o concluinte desenvolveu, no processo de formação, as competências que vão desde articular recursos com foco no planejamento e desenvolvimento de negócios; mapear, diagnosticar, implementar e aperfeiçoar os processos gerenciais até gerenciar recursos e processos organizacionais. No Art. 7º temos que prova do Enade 2018, no componente específico da área de 4 Tecnologia em Processos Gerenciais, tomará como referencial os conteúdos que vão desde Gestão de negócios: Plano de negócios, Análise ambiental, Análise da estratégia organizacional, Tomada de decisão; passando por análise de desempenho financeiro dos processos gerenciais: Análise de custos e desempenho contábil e financeiro; Gestão orçamentária; e se findando em Comportamento humano e organizacional: Responsabilidade socioambiental, Valores morais e éticos, Respeito à diversidade cultural, social e política, Atitude empreendedora. (INEP, 2018, p. 19).

Assim, é de se esperar que os alunos desenvolvam os conhecimentos esperados nesse perfil de curso, através do uso de metodologias ativas, principalmente os níveis mais avançados da Taxinomia de Bloom.

2.3. PERCUSO METODOLÓGICO

Com o objetivo de explorar a pertinência do desenvolvimento dos conhecimentos baseado na taxonomia de Bloom, através do uso de metodologias ativas, este estudo teve a proposta de realizar um levantamento visando mapear se houve tais desenvolvimentos em um curso superior de tecnologia de uma IES privada que utiliza a metodologia híbrida na EAD, ou seja, opera um curso EAD com dois encontros presenciais.

O intuito foi fazer tal verificação sob a lente dos estudantes do curso de graduação em Processos Gerenciais de uma IES particular da cidade de Curitiba/PR que em 2013 implantou institucionalmente esta metodologia em todos os seus cursos. A escolha pelo levantamento ocorreu com base em Creswell (2007), onde a intenção de descoberta tem como base os pressupostos conceituais que partem de uma visão de perspectiva macro. Com isso, tal estratégia de investigação nos permite fazer inferências acerca de tendências de uma população. Para responder à pergunta norteadora, e se alcançar o objetivo desta pesquisa, parte-se de hipóteses definidas pelos pesquisadores, tal qual seguem:

- Hipótese 0 – As atividades práticas presenciais utilizadas como metodologia de ensino, em um curso EAD, com dois encontros semanais não contribuem para a assertividade de desenvolvimento dos níveis de conhecimento mais avançados na taxionomia de Bloom;

- Hipótese 1 – As atividades práticas presenciais utilizadas como metodologia de ensino, em um curso EAD, com dois encontros semanais contribuem para a assertividade de desenvolvimento dos níveis de conhecimento mais avançados na taxionomia de Bloom;

As variáveis que foram lançadas no estudo são como as Atividades Práticas 5 Presenciais (APP) baseadas na interdisciplinaridade de duas disciplinas, dão conta do desenvolvimento dos níveis de conhecimento mais avançados de Bloom.

- APP: Projeto de Elaboração do Plano Estratégico (Criação da missão, visão, valores, análise da competitividade - Porter, elaboração da Matriz SWOT e elaboração de Estratégias Genéricas) conseguiu desenvolver a competência de: "Articular recursos com foco no planejamento e desenvolvimento de negócios?". Disciplinas: Administração Estratégica e Fundamentos de Gestão.

- APP: Projeto de Plano de Contas (Plano de Contas, Demonstrações Obrigatórias, Balanço Patrimonial - conceitos e estrutura, Patrimônio Líquido, Demonstração do Resultado - conceitos e estrutura, Lucro Operacional e Lucro Líquido, Demonstração dos Fluxos de Caixa - conceitos e estrutura) conseguiu desenvolver a competência de: "Avaliar a viabilidade operacional, financeira e contábil dos processos gerenciais". Disciplinas: Adm. Financeira e o Ger. de Capital e Contabilidade Financeira.

O levantamento foi realizado no período de 22/04/2019 a 26/04/2019, no qual se aplicou em 35 alunos. A ideia do instrumento, com os cinco blocos da APP, apresenta ao aluno qual a competência esperada para aquela APP e disciplinas, onde na questão de escala de Likert de 1 a 7, o aluno apontava como estava desenvolvida os conhecimentos baseados em Bloom. Os dados, foram coletados em questionários físicos e foram exportados em banco de dados para o Microsoft Excel, e a análise e interpretação dos dados a ser obtidos na fase descritiva da presente pesquisa contará com o auxílio do software *Statistical Package for the Social Science* v.7 para Windows, através da utilização das seguintes ferramentas estatísticas: análise de dados relacionados com a frequência simples e acumulada, média e desvio padrão e testes estatísticos t e z para comprovar a diferença da distribuição das médias amostrais dos grupos analisados. Os dados gerados neste processo foram analisados considerando as atribuições de graus de concordância dos alunos com as afirmações apresentadas, e com tais apontamentos dos alunos, indicará ou não o desenvolvimento das competências.

2.4. ANÁLISE DA PESQUISA: O BLENDED LEARNING COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Ao analisar os dados, consideramos que o aluno da educação já é 'ativo' dentro da aprendizagem pela natureza da modalidade, onde o aluno possui maior autonomia de estudos em comparação a modalidade presencial. Com isso, mesmo que o instrumento elaborado pelos autores contemplassem os 6 níveis de Bloom, em nossa análise, 6 faremos o recorte de analisar apenas os dados que são oriundos das perguntas que elevaram os maiores níveis: avaliar e criar. Para tanto, além das teorias de base, de uma forma pedagógica-ilustrativa, utilizaremos a exemplificação dos níveis, como o que se espera de cada um deles. Isso justifica o nosso foco nos níveis mais avançados, pois aos alunos da EAD ao estudarem pelos materiais didáticos, conseguem alcançar os níveis iniciais de memorizar, compreender, aplicação e análise, que acreditamos que seja possível o alcance por exemplo, na realização de uma prova discursiva.

Destarte, temos (I) Memorizar que dia se atribui ao descobrimento do Brasil?; (II) Compreender: Qual era a intenção dos portugueses com a expedição?; (III) Aplicar: elabore uma linha do tempo entre a missão original de Álvares Cabral e o seu resultado; (IV) Analisar: de que maneira a descoberta do Brasil influenciou a geopolítica européia?; (V) Avaliar: A comunicação entre Álvares Cabral e a corte portuguesa se deu por meio de uma carta, quais as diferenças dos dialetos usados em comparação com o dia de hoje; e (VI) Criar: Se você fosse Pero Vaz de Caminha, como que escreveria essa carta com o contexto do Brasil de hoje.

Iniciamos nossa análise com os dados oriundos da Atividade Prática Presencial de “Elaboração do Planejamento Estratégico”, os alunos foram questionados se

▪ A partir da realização da Atividade Prática Presencial APP, em que foi realizado o projeto de "Elaboração do Plano Estratégico" (Criação da missão, visão, valores, análise da competitividade - Porter, elaboração da Matriz SWOT e elaboração de Estratégias Genéricas), pergunta-se: Você conseguiu desenvolver a competência de: "Articular recursos com foco no planejamento e desenvolvimento de negócios?"

Como resposta ao questionamento, tivemos que 65,70% afirmaram que tiveram por meio desta APP plenamente desenvolvida a capacidade sintetizar e resumir os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas de Administração Estratégica e Fundamentos de Gestão. Os que responderam que essa competência foi desenvolvida (não plenamente) obteve 28,50% de respostas. E 71,40% afirmaram que tiveram por meio desta APP plenamente desenvolvida a capacidade avaliar e decidir com base nos conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas de Administração Estratégica e Fundamentos de Gestão. Os que responderam que essa competência foi desenvolvida (não plenamente) obteve 22,80% de respostas.

Podemos verificar a partir dos dados acima, que os alunos apresentaram excelente desenvolvimento dos níveis básicos aos mais avançados da taxinomia de Bloom, isso pode ser explicado pelo fato das atividades propostas serem de caráter mais prático, o 7 que lhes permitiu memorizar e lembrar até avaliar e decidir e com isso desenvolver as competências preconizadas no Art. 6º referente a prova do ENADE 2018, especialmente o ponto II que diz respeito ao mapear, diagnosticar, implementar e aperfeiçoar os processos gerenciais, e tais disciplinas tratam de uma visão de evolução no pensamento em administração (Fundamentos de Gestão) e a outra propõe que o discente seja capaz de realizar análises internas e externas à empresa para propor (ação) estratégicas.

Na análise com os dados oriundos da Atividade Prática Presencial de “Plano de Contas”, os alunos foram questionados se

▪ A partir da realização da Atividade Prática Presencial APP, em que foi realizado o projeto de ‘Plano de Contas (Plano de Contas, Demonstrações Obrigatórias, Balanço Patrimonial - conceitos e estrutura, Patrimônio Líquido, Demonstração do Resultado - conceitos e estrutura, Lucro Operacional e Lucro Líquido, Demonstração dos Fluxos de Caixa - conceitos e estrutura)’, pergunta-se: Você conseguiu desenvolver a competência de: "Avaliar a viabilidade operacional, financeira e contábil dos processos gerenciais?"

Como resposta ao questionamento, tivemos que 60% afirmaram que tiveram por meio desta APP plenamente desenvolvida a capacidade sintetizar e concluir os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas de Administração Financeira e Gerenciamento de Capitais. Os que responderam que essa competência foi desenvolvida (não plenamente) obteve 21% de respostas. E, 57% afirmaram que tiveram por meio desta APP plenamente desenvolvida a capacidade avaliar e decidir os conhecimentos adquiridos nas disciplinas cursadas de Administração Financeira e Gerenciamento de Capitais. Os que responderam que essa competência foi desenvolvida (não plenamente) obteve 25% de respostas.

Os dados apresentam que mesmo em disciplinas que são da área de exatas, nas quais os alunos geralmente encontram mais dificuldade para compreender e aplicar os conhecimentos, percebemos, que por meio das atividades práticas propostas e executadas em sala, sempre com acompanhamento de um professor, essa realidade é alterada, ou seja, o aluno demonstrou por meio da pesquisa que conseguiu desenvolver desde os níveis básicos de aprendizagem preconizados por Bloom, que são memorizar e lembrar, alcançando níveis superiores de aprendizagem, pois os percentuais de alunos que por meio da pesquisa assinalaram que tiveram condições de avaliar e decidir por meio dos conteúdos estudados nas disciplinas de Administração Financeira e Gerenciamento de Capitais colocando em prática os conteúdos estudados por intermédio das atividades práticas realizadas em sala. 8

Uma hipótese para a consecução desses resultados é a exigência que os alunos realizem essas atividades em grupo, o que permite trocas e apoio, aonde um encontra dificuldade o outro auxilia e se alguém se mostra desmotivado para finalizar as etapas propostas pelo trabalho os integrantes do grupo apoiam e servem de incentivo para que o outro possa manter-se firme na busca da compreensão e realização das atividades. Outro ponto que merece destaque é em relação à formação checada por meio da prova do Enade 2018. Podemos crer que por meio das atividades propostas no módulo que foram ministradas as disciplinas de Administração Financeira e Gerenciamento de Capitais e realizada a APP ‘Planos de Conta” o aluno tenha desenvolvido a capacidade de Análise e utilização das informações gerenciais; Análise e operacionalização da ação gerencial; Análise de desempenho financeiro dos processos gerenciais e Análise de custos e desempenho contábil e financeiro. Todos esses aspectos compõem o Art. 7º da Prova do Enade 2018.

Assim, rejeitamos o Hipótese 0, e podemos, nesse estudo, dentro das condições observadas apresentar que as atividades práticas presenciais utilizadas como metodologia de ensino, em um curso EAD, com dois encontros semanais contribuem para a assertividade de desenvolvimento dos níveis de conhecimento mais avançados na taxionomia de Bloom.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema híbrido permite ao aluno torna-se um ator coadjuvante do seu aprendizado. As transformações tecnológicas permitem novos acessos e inovações educacionais. Os encontros programados com as atividades dirigidas, permite ao aluno um conhecimento prático, de modo que ele possa atuar no mercado de trabalho com eficiência e eficácia. O sistema híbrido permite uma interação dos alunos e dos professores, oferece flexibilidade e autonomia do tempo. Permite um aprendizado com direcionamento.

A Taxonomia de Bloom apresenta as dimensões de aprendizado. Para avançar nos níveis de conhecimento, a aluno deve dominar as situações básicas. Observou-se, através das pesquisas que as APPs aplicadas no curso de CST de Processos Gerenciais estão trazendo resultados aos alunos. Na prática, verificou-se que o Blended Learning associada a Taxonomia de Bloom trouxe resultados eficientes na aprendizagem dos alunos, atendendo as demandas do Enade do CST. A pesquisa demonstra que o Blended Learning, se mostrou eficiente, e veio para ficar, visto que os alunos podem estudar dentro do seu ritmo, mantendo o networking e a vivência prática.

REFERÊNCIAS

- [1] Barros, D. M. V. Educação a Distância e o Universo do Trabalho. Bauru – SP: EUDSC, 2003.
- [2] Bloom, B. S. et al. Taxonomy of educational objectives. New York: David Mckay, 1956. 262 p. (v. 1)
- [3] Creswell, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [4] Ferraz, A. P. C. M. et al. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- [5] Lopes, M. C. L. P. et al. O processo histórico da educação a distância e suas implicações: desafios e possibilidades. In: Jornada de Estudos e Pesquisas do Histedbr, VII, 2007, Campo Grande - MS. Anais.... Campo Grande/MS: Histedbr, 2007. p. 1 - 20. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1_PDF/O Processo Historico da Educacao A Distancia E Suas Implicacoes.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT1_PDF/O%20Processo%20Historico%20da%20Educao%20A%20Distancia%20E%20Suas%20Implicacoes.pdf). Acesso em: 31 maio 2019.
- [6] INEP. Diário Oficial da União, nº 105, 04.06.2018, Seção 1, p.19. Disponível em: . Acesso em 03 de mai. 2019.
- [7] MEC. Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. 3ª Ed, Disponível em: . Acesso em 03 de mai. 2019.
- [8] Pillon, A. E.; Techio, L. R; Baldessar, M. J. O ensino híbrido (blended learning) como metodologia na educação atual: o caso de uma instituição de ensino superior do norte do estado de Santa Catarina. In: 41ª Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Joinville.
- [9] Steinert, M. E. P.; de Barros, M. P.; Pereira, M. C. O Descompasso Entre Ensino Híbrido e Digital Divide: Docentes de Ciências da Natureza. In Foco. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 17, n. 3, p. 209-215, 2016.

Capítulo 12

Blended Learning e metodologias ativas: Um relato de experiência da Disciplina de Empreendedorismo em EAD

Indiara Beltrame

Aleksander Roncon

Marilza Aparecida Pavesi

Ivan Ferreira de Campos

Resumo: O objetivo deste relato é apresentar a experiência da disciplina de Empreendedorismo ofertada no Curso de Administração, na modalidade Educação a Distância (EAD), com a abordagem pedagógica do Blended Learning e o uso de metodologias ativas como método de ensino voltado à formação de profissionais habilitados para solucionar os problemas da realidade profissional. Esse modelo pedagógico possibilita a integração do ensino híbrido com estratégias pedagógicas embasadas na aplicação de metodologias ativas de aprendizagem por meio de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TEDIC's), de forma a proporcionar as condições para que os acadêmicos assumam o papel de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Quanto à classificação metodológica, este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva, qualitativa e a coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas. Como principais resultados foi possível verificar que atividades criativas e inovadoras são bem recebidas pelos estudantes e, conseqüentemente, aumentam a satisfação e o engajamento dos mesmo nas atividades.

Palavras-chave: Educação a Distância. Empreendedorismo. Metodologias Ativas. Blended Learning. Administração.

1. INTRODUÇÃO

É possível perceber que a educação, no mundo contemporâneo, “parece perceber a necessidade de encontrar novos caminhos, cada vez mais distantes do ensino tradicional” (DELPHINO, 2015, p. 64), pois, conforme Costa, Almeida e Badalotti (2018), um dos maiores desafios da docência, atualmente, é fazer com que os alunos tenham um papel ativo no processo de aprendizagem.

As as tecnologias educacionais são aliadas significativas a serem empregadas em sala de aula, auxiliando no acompanhamento dos alunos e no desenvolvimento dos acadêmicos (LUCIO, 2015, p. 24). Nessas atividades, as tecnologias digitais acompanham os alunos em sala de aula. Com ou sem a permissão dos professores, os alunos jogam, assistem filmes, conversam e interagem nas redes sociais (COSTA; ALMEIDA; BADALOTTI 2018).

O objetivo deste relato é apresentar a experiência da disciplina de Empreendedorismo ofertadas no Curso de Administração, na modalidade EAD, com a abordagem pedagógica do *Blended Learning* e o uso de metodologias ativas como método de ensino voltado à formação de profissionais habilitados para solucionar os problemas da realidade profissional.

Interatividade e conectividade são termos cada vez mais presentes na realidade da sala de aula, uma vez que os dispositivos móveis estão incorporados no dia a dia dos alunos. Nesse contexto, pode-se tirar proveito desses fatores com o conceito de aprendizagem móvel (COSTA, ALMEIDA e BADALOTTI 2018).

Nesse cenário Laruccia, Almeida e Ruiz (2010) ressaltam que a educação a distância tem ocupado um lugar expressivo na sociedade atual, fato comprovado pelo crescimento do número de cursos a distância em nível de graduação e pós-graduação universitária no Brasil. Estima-se que mais de 1,5 milhão de brasileiros optam pelo ensino a distância, correspondendo a 18,6% das matrículas totais. No ano de 2004 eram apenas 60.000, o que correspondia a apenas 4,2% do total atual de alunos nessas modalidades. Entre os anos de 2015 e 2016, no ensino superior, este número cresceu 21,4% e já representava 28% dos novos alunos (MEC/INEP, 2017).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil” (MORÁN, 2015, p.16). Pode-se dizer que, atualmente, o ensinar e aprender deve ocorrer em uma interligação simbiótica e constante entre os mundos que chamamos de físico e digital. Nesse contexto, a educação formal é cada vez mais misturada, *blended*, híbrida, pois essa não acontece apenas no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, nos quais inclui-se os digitais (MORÁN, 2015).

Staker e Horn (2012) definem *blended learning* como um programa de educação formal que mescla momentos em que o aluno estuda os conteúdos e instruções usando recursos *online*, e outros em que o ensino ocorre em uma sala de aula, podendo interagir com outros alunos e com o professor. Na parte realizada *online*, o aluno dispõe de meios para controlar quando, onde, como e com quem vai estudar. Esses autores enfatizam o aspecto formal para diferenciar as situações de aprendizagem que acontecem informalmente (VALENTE, 2014).

A mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é essencial para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. Uma outra mescla, ou *blended*, é a de prever processos de comunicação mais planejados, organizados e formais, com outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, onde há uma linguagem mais familiar, uma espontaneidade maior, uma fluência de imagens, ideias e vídeos constante (MORÁN, 2015).

Conforme Christensen, Horn e Staker (2013), ensino híbrido pode ser entendido como um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo. As metodologias empregadas no hibridismo se utilizam de diferentes abordagens, tais como a construção de mapas conceituais (ou mentais), aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, trabalhos em equipe, estudos de casos, sala de aula invertida, gamificação, entre outras metodologias ativas de aprendizagem (COSTA; ALMEIDA; BADALOTTI, 2018).

Nesse contexto, acompanhando essa tendência de mudança no processo educacional, surgem as chamadas metodologias ativas de aprendizagem, nas quais o aprendizado se dá por meio de problemas e situações reais, os mesmos que os alunos vivenciarão depois, na vida profissional (MORÁN, 2015), colocando o estudante em um papel central no processo de educação, de maneira que os estudantes passam a ter um papel central no processo de construção do seu conhecimento (DELPHINO, 2015).

Nesse sentido, pode-se dizer que Aprendizagem Ativa pode ser entendida como qualquer método de instrução que sobrepõe o papel do aluno ao do professor no processo de aprendizagem. Ou seja, aquelas metodologias que exigem do aluno atitudes de aprendizagem significativa, refletindo sobre o que está fazendo na sala de aula. A aprendizagem ativa se dá quando a ênfase do processo de ensino e aprendizagem está em tornar os alunos comprometidos em articular, aplicar, analisar e avaliar atividades relacionada à realidade da atividade profissional. Nesse cenário, o papel do professor muda, passando daquele que ensina para aquele que faz aprender e que também aprende (DELPHINO, 2015).

O docente passa a não ser a única fonte de informações e conhecimento, mas, este figura como um facilitador e orientador do processo de ensino e aprendizagem (COSTA; ALMEIDA; BADALOTTI, 2018). Nesse contexto, cabe ao professor o *design* de novos caminhos, assim como de atividades individuais e de grupo de forma inovadora e instigante, atuando mais como “um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora” (MORÁN, 2015, p. 27).

Pode-se dizer que é considerável a variedade de métodos de ensino considerados como Aprendizagem Ativa. Pode-se citar como exemplo de métodos ativos, a aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem baseada em projetos, o uso de jogos, aprendizagem baseada na pesquisa, entre outras, enfatizando a resolução de problemas ou as situações significativas de forma coletiva e colaborativa, contextualizadas no mundo real (DELPHINO, 2015).

Não obstante, as metodologias precisam acompanhar os objetivos pedagógicos pretendidos, uma vez que esses objetivos são que os alunos sejam proativos e criativos, precisando experimentar diversas novas possibilidades de mostrarem que têm iniciativa (MORÁN, 2015). Nesse sentido, não é possível ignorar que essas metodologias fazem uso de uma série de técnicas que devem fazer parte do plano de ensino da disciplina e levem em consideração a prática social dos alunos e conseqüentemente da futura atuação profissional (VEIGA, 2008, p. 26).

É possível verificar que existem componentes que são essenciais para o sucesso da aprendizagem, podendo-se destacar, a criação de desafios, atividades criativas, jogos que desenvolvam as competências pertinentes a área profissional que o aluno escolheu, que demandem a busca de informações, que propiciem recompensas estimulantes, que articulem demandas individuais e coletivas, que sejam desenvolvidas em plataformas adaptativas e multimidiáticas, considerando as TDIC's adequadas para cada atividade (MORÁN, 2015).

3. PRODECIMENTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do estudo presente nesse relato adotou-se a seguinte tipologia de pesquisa. Quanto aos objetivos trata-se este estudo se caracteriza como uma pesquisa descritiva realizada por meio de um levantamento bibliográfico, análise documental. Com abordagem do problema trata-se de uma pesquisa qualitativa. A coleta de dados se deu por meio de entrevistas semiestruturadas com a coordenação do curso, o professor da disciplina e com os tutores a distância que acompanharam as atividades dos alunos no AVA, a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso, Plano de Ensino da disciplina e os relatórios dos chats de aulas ao vivo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Administração na modalidade EaD é ofertado de forma semipresencial. A metodologia empregada é pioneira no país e reconhecida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), como referencial para a educação a distância. Os diplomas são iguais aos do ensino presencial e o sucesso profissional dos alunos atesta a qualidade da educação que é oferecida. Esta modalidade é perfeitamente aplicável ao curso de Administração, propiciando flexibilidade de estudo aliada aos benefícios da convivência e aprendizado prático nas atividades presenciais (UNOPAR, 2017).

Atualmente, as abordagens de ensino e aprendizagem inovadoras estão focadas no aluno, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que visam aprender-a-aprender (OECD, 2014). As atividades desenvolvidas são os norteadores do ensino na aprendizagem ativa, as quais transmitem o aluno como ente ativo e atuante na construção do seu próprio conhecimento. Santos e Passos (2016) por seu turno defendem que as metodologias ativas possibilitam uma participação de forma ativa e contributiva, possibilitando ao aluno ter mais autonomia em seu processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, é necessário fazer uso de estratégias que possibilitem ao aluno pensar, ou seja, que ativem o aluno na construção do seu próprio conhecimento (COSTA, ALMEIDA e BADALOTTI 2018).

Catarino et al (2017) destacam que têm surgido várias iniciativas de propostas de práticas pedagógicas alternativas, como a aprendizagem ativa, possibilitando que o aluno atue ativamente na construção do conhecimento. O PPC de Administração foi construído considerando a noção de competência como princípio de organização curricular. Nesse modelo, os conteúdos são meios pelos quais é possível desenvolver as competências, sendo a menor unidade acadêmica, ou seja, são agrupados em competências, compondo as disciplinas para construção da matriz curricular (UNOPAR, 2017).

O modelo adotado intitulado *Kroton Learning System* (KLS), busca a construção de uma formação integral do acadêmico para empregabilidade, desenvolvimento de competências e habilidades aplicadas à realidade profissional, inovação aliada ao uso de novas TIDC, ensino responsável e de qualidade, atratividade para gerar aprendizagem eficiente, integração entre o pensar, o sentir, o agir e o escolher e, oferecer aprendizagem de baixo custo e alto desempenho. Conforme Catarino et al (2017), a metodologia KLS implica na resolução de situação-problema (SP) vinculada à uma situação próxima à realidade profissional, de forma que o aluno já tenha contato com situações que esse poderá vir a enfrentar na sua atuação profissional. A partir dessa, indica-se ao aluno as competências a serem alcançadas, assim como, as ferramentas e procedimentos necessários para desenvolvê-las no decorrer do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia de ensino por competências e habilidades promove o desenvolvimento das competências e aproxima o aluno do mercado de trabalho, proporcionando a resolução de situações-problema próximas à realidade profissional com a mobilização de um conjunto de conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal (UNOPAR, 2017).

Não obstante, existem diferentes formas de combinar as atividades presenciais e a distância, colocando o educando como protagonista em um processo de aprendizagem (CATARINO et al, 2017).

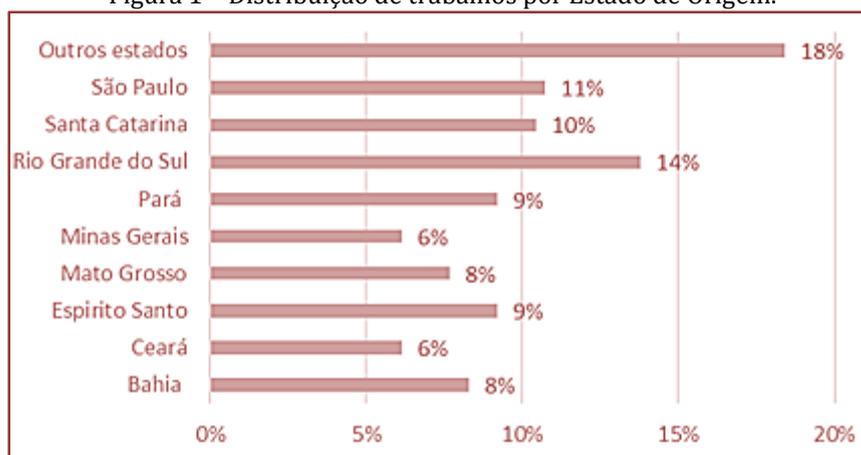
No curso de Administração tem-se, por exemplo, a oferta da disciplina de Empreendedorismo, que vem ao encontro dos objetivos do Curso de Bacharelado em Administração, que busca formar profissionais com sólidos conhecimentos teórico-práticos, comprometidos com a contemporaneidade, a formação humanista e a visão integral e abrangente, bem como, formar profissionais capazes de compreender e atuar no contexto econômico e social em uma conjuntura regional, nacional e internacional; indivíduos aptos a enfrentar os desafios e com o espírito empreendedor, que estejam atentos às inovações, assumindo responsabilidades pertinentes à profissão, sendo comprometidos com a justiça, ética, cidadania e responsabilidade social (UNOPAR, 2017).

Durante o desenvolvimento da disciplina de Empreendedorismo foi desenvolvida uma atividade tendo como base as metodologias ativas, chamada *Pitch* de Negócios.

A atividade consistia na construção, roteirização, gravação, disponibilização do vídeo de um Pitch de Negócios no *Youtube* e envio, por meio de formulário eletrônico, do trabalho desenvolvido para a docente da disciplina. De acordo com Ribeiro (2015), o *pitch* de negócios nada mais é do que uma apresentação rápida do negócio com o objetivo de despertar o interesse da outra parte para o seu produto ou serviço, sejam eles clientes ou investidores.

Foram recebidos cerca de 326 trabalhos, desenvolvidos em grupos, compostos por uma média de 6 alunos por grupo de trabalho, envolvendo um universo de cerca de 2000 alunos. A figura 1 apresenta a distribuição dos trabalhos por estados de origem, com destaque para os Estados de São Paulo e Rio Grande do Sul com os maiores percentuais de envio, 11% e 14% respectivamente.

Figura 1 – Distribuição de trabalhos por Estado de Origem.



Fonte: Arquivo da docente, 2019.

Os *Pitches* recebidos foram analisados por um grupo de professores da área de gestão, que selecionou três trabalhos que foram apresentados na última teleaula da disciplina. Morán (2015, p.18) destaca como componentes fundamentais para o sucesso da aprendizagem, a criação de desafios, atividades, jogos que realmente demande dos alunos as competências necessárias para o desenvolvimento de cada etapa, que solicitam pesquisas, que oferecem recompensas tentadoras, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas (MORÁN, 2015, p.18). O quadro 01 apresenta alguns relatos dos alunos a respeito da atividade.

Quadro 01 - Relatos dos alunos de Administração que participaram da atividade

Grupos	Relato
Grupo 1	Muito interessante a atividade proposta pela professora o que torna a matéria mais atrativa.
Grupo 2	Professora, obrigada por nos proporcionar grande oportunidade de aprendizado com essa disciplina. Amamos a sua aula.
Grupo 3	Somos alunos de Bacharelado em Administração. Ficamos bastante entusiasmados com a proposta do Pitch de Negócios, que nos deu oportunidade de exercitar habilidades em pesquisa, planejamento e marketing, dentre outras. Esperamos que goste do resultado.
Grupo 4	Apreciamos a iniciativa, sendo nossa primeira atividade com esta metodologia de ensino atividade. Acredito que as próximas atividades neste contexto, serão mais aplicadas e elaboradas.
Grupo 5	Muito obrigado, esse tipo de atividade realmente nos permite aprender mais e desenvolver melhor nossas habilidades como administradores.
Grupo 6	Atividade de grande importância na formação de novos administradores, tendo em vista colaborar para aumento do aprendizado ou estudo para abordar o assunto em pauta e também para aprendermos a nos posicionarmos e abordarmos assuntos desta natureza para outras pessoas.

Fonte: Arquivo da docente, 2019.

Costa, Almeida e Badalotti (2018) explicam que é necessário a utilização de estratégias que possibilitem que o aluno desenvolva um senso crítico da realidade, tenha contato direto com situações da sua realidade profissional, e que se torne protagonista da construção do seu conhecimento. Algumas dessas estratégias de metodologias ativas fazem uso de *hardware* e *software* como instrumentos de aprendizagem, tais como: listas interativas, vídeos, videoaulas, dicas de filmes, tutoriais, *e-books*. Instrumentos de aprendizagem que estejam baseadas em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e aproveitem os próprios dispositivos dos alunos (*m-learning*) (COSTA; ALMEIDA; BADALOTTI, 2018).

Nesse sentido, por meio da avaliação dos vídeos foi possível identificar que os alunos conseguiram aplicar os conceitos da disciplina de Empreendedorismo de forma prática, se colocando efetivamente no papel de empreendedores. Importante destacar que a construção da atividade se deu ao longo da disciplina e demandou que os alunos aplicassem vários conteúdos e ferramentas relativas ao planejamento e proposição de ideias empreendedoras. Pode-se afirmar, por conseguinte, que o aluno desenvolve mais efetivamente competências e habilidades, assim como retém mais conhecimentos por meio de práticas colaborativas e interativas de ensino, ou seja, “a melhor forma de aprender é combinando equilibradamente atividades, desafios e informação contextualizada” (MORÁN, 2015, p.17).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao ensino híbrido e as metodologias ativas, muitos desafios e atividades podem ser desenhados, planejados, acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. E os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais.

Nesse relato, cujo objetivo foi apresentar a experiência da disciplina de Empreendedorismo ofertada no Curso de Administração, na modalidade EaD, com a abordagem pedagógica do *Blended Learning* e o uso de metodologias ativas como método de ensino voltado à formação de profissionais habilitados para solucionar os problemas da realidade profissional, foi possível verificar que atividades criativas e inovadoras são bem recebidas pelos estudantes e, conseqüentemente, aumentam a satisfação e o engajamento dos mesmo nas atividades.

Tanto o método de ensino quanto a concepção de um projeto pedagógico, como o exemplo da disciplina de Empreendedorismo, demonstram que é possível a construção de um processo de ensino e aprendizagem que é, ao mesmo tempo, digital e orgânico e está em constante mutação. Práticas como essa podem ser replicadas em outras áreas e cursos, inspirando novas pesquisas e, conseqüentemente, contribuindo com a construção de metodologias ainda mais inovadoras e criativas.

REFERÊNCIAS

- [1] Catarino, C. S. et al. Blended Learning Como Prática Pedagógica nos Cursos de Graduação de Engenharia – Modalidade EAD. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. 23, Florianópolis, 2018.
- [2] Costa, S. E. da; Almeida, D. B. de; Badalott, Greisse Moser. Metodologias ativas na arte de ensinar. In: Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. 24, Florianópolis, 2018.
- [3] Christensen, C.; Horn, M. & Staker, H. Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?. Uma introdução à teoria dos híbridos. Maio de 2013. Disponível em: Acesso em: 01 nov. 2014.
- [4] Delphino, F. B. de B. O papel das aprendizagens ativas na era da sociedade da informação. Anais do Fórum de Metodologias Ativas (MetA). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Perdizes, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2TerFWW>. Acesso em: 01 de mar. de 2019.
- [5] MEC/INEP. Censo da Educação Superior. Brasília. 2017, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/cento-da-educacao-superior>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.
- [6] Morán, J. Mudando a educação com metodologias ativas. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/2df2NUX>. Acesso em: 20 de mar. de 2019.
- [7] Laruccia, M. M.; Almeida, R.; Ruiz, T. T. O Desenvolvimento das habilidades e competências profissionais de um grupo de estudantes de administração. Revista Científica Internacional: Inter Science Place, v. 3, n. 11, p. 142-165, jan./fev., 2010
- [8] Lucio, C. F. Uso de aplicativos para avaliações, feedbacks e exercícios. Anais do Fórum de Metodologias Ativas (MetA). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), Perdizes, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://www.pucsp.br/reunindo-saberes-da-universidade>. Acesso em: 01 de mar. de 2019.
- [9] OECD – Organisation For Economic CO-Operation AND Development. Education at a glance 2014: OECD Indicators. France: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf> Acesso em: 01 de mar. de 2019.
- [10] Ribeiro, L. Pitch: o roteiro para uma apresentação eficaz. Publicado em: 28/07/2015. Disponível em: <https://bit.ly/2FuCPZl> Acesso em: 01 de mar. de 2019.
- [11] Unopar. Projeto Pedagógico do Curso de Administração - EAD. Londrina: Universidade Pitágoras UNOPAR, 2017.
- [12] Valente, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 4/2014, p. 79-97. Editora UFPR.
- [13] Veiga, I. P. A. Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.
- [14] Staker, H.; Horn, M. B. Classifying K–12 blended learning. Mountain View, CA: Innosight Institute, Inc. 2012. Disponível em: <http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2019.

Capítulo 13

O Blended Learning no ensino superior para o desenvolvimento de competências

Mario Vásquez Astudillo

Adriana Moreira da Rocha Veiga

Jiani Cardoso da Roza

Resumo: O trabalho apresenta os resultados do estudo quantitativo da implementação do modelo pedagógico de ensino híbrido ou *blended learning*, denominado MoSal-b, numa disciplina oferecida para 16.553 alunos nos 26 campi de uma universidade chilena. O objetivo é avaliar as dimensões pedagógicas do MoSal-b na aprendizagem percebida pelos alunos das competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais. As novas abordagens visam favorecer a ampliação da aula presencial que é potencializada pela utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. As atividades do presencial e on-line são baseadas na teoria da atividade e projetadas de acordo com a didáticas e as competências da disciplina de ensino, possibilitando assim variadas oportunidades guiadas para desenvolver graus de práticas de autonomia crescente, sendo o aluno um protagonista ativo e o professor um líder mediador e desenhador das situações de aprendizagem. Foi aplicado um questionário on-line à uma amostra de 1066 estudantes distribuídos em todos os campi da universidade. Os resultados constataam um alto grau de aprendizado percebido pelos alunos sobre competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais, bem como uma alta correlação com as variáveis do trabalho acadêmico dos estudantes e também com as dimensões pedagógicas do MoSal-b. As conclusões obtidas apontam uma valorização do professor desenhador de atividades de aprendizagem e líder pedagógico na integração de tecnologia na aprendizagem, uma vez que a tecnologia em si tem pouco valor educativo. Também a necessidade de que os alunos ajustem suas expectativas em relação ao seu trabalho e dos docentes, para que eles assumam um papel ativo de maior autonomia e colaboração nos processos de sua aprendizagem.

Palavras-chave: blended learning, ensino híbrido, ensino superior, competências

1. INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho é avaliar as dimensões de um modelo *blended learning* na aprendizagem percebida pelos alunos de competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais. Apresentamos os resultados da aplicação do modelo pedagógico *blended learning* (*b-learning*) no ensino superior, denominado MoSal-b. O desenho pedagógico do modelo foi iniciado em 2009, o planejamento do projeto e a aplicação de um piloto em 2010, a fim de fazer ajustes no modelo e na validação do modelo durante 2011, aplicado na disciplina Comunicação Efetiva (CE), que visa aprimorar o desempenho acadêmico do aluno por meio do desenvolvimento de estratégias que permitam adequar-se às demandas no campo da Educação Superior, desenvolvendo competências básicas e genéricas que favoreçam a inserção dos estudantes na vida acadêmica e, posteriormente, no campo profissional (DEL RÍO et al, 2013). Durante os anos seguintes, o MoSal-b foi aplicado em disciplinas diferentes, como: Autogestão, Comunicação Efetiva, Fundamentos de Programação, Análise de Projeto Orientada a Objetos, Matemática, Estatística e Seminário de Teses.

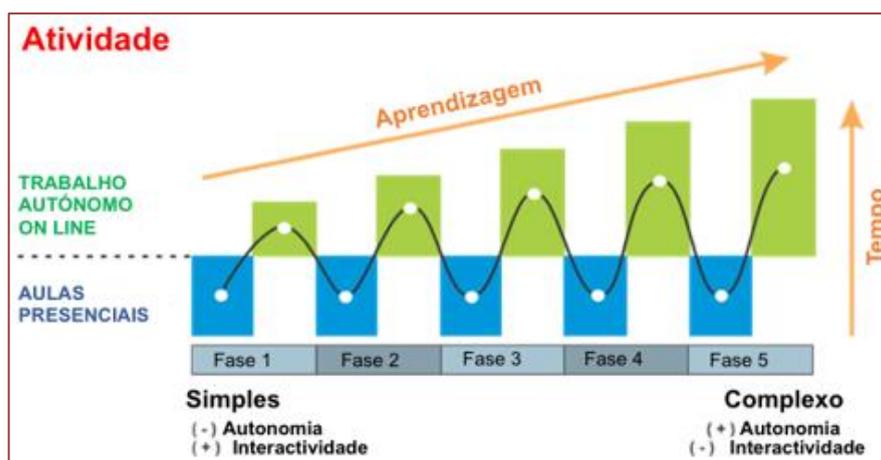
De acordo com Martín-García (2014) e Graham (2014) embora não exista um consenso na definição de *b-learning*, o mesmo reúne algumas características comuns em diversos casos de uso, conforme já observado por Vaughan (2010) que é a combinação ou modo de integração da educação em sala de aula e a distância suportado por TIC, cujos denominadores são: a classe ou a interação física e o suporte *on-line* usando várias tecnologias de geração tecnopedagógica (TURPO, 2014). Os objetivos e os aspectos pedagógicos na integração de desses componentes fazem a diferença entre uma ou outra concepção, o que reflete o multiforme é o modo de *b-learning*, dependendo do uso que dão: os usuários, os professores e os estudantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O *b-learning* é consistente com os valores tradicionais das instituições de ensino superior e tem demonstrado potencial para melhorar a eficácia e eficiência de experiências de aprendizagem significativas integrando ao ensino as melhores práticas da aprendizagem *on-line* (GARRISON, 2008). O MoSal-b implementado foi configurado a partir da integração de diversas teorias que sustentam os elementos do seu desenho didático e da condução pedagógica (Figura 1):

- A organização didática das unidades da aprendizagem esperada em torno das atividades de aprendizagem, cujo fundamento é a teoria da atividade, com base nas apartações sócio-construtivistas de Vygotsky e Leontiev, retomada por ENGESTRÖM (2009, 2010), para desenvolver competências (PERRENOUD, 1999, 2013).
- A extensão da aula presencial através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle (VAUGHAN, 2010, GARRISON, 2008, GRAHAM, 2014).
- A articulação de atividades presenciais e on-line (FINK, 2008).
- A sequência de atividades presenciais e on-line em etapas com um grau crescente de complexidade e autonomia (SALMON, 2004).

Figura 1 – MoSal-b: modelo pedagógico *blended learning*



Fonte: Vásquez, 2017

O primeiro componente do modelo MoSal-b é a organização em torno das atividades de aprendizagem: cada turma é constituída em uma comunidade de aprendizagem que é organizada em torno de atividades e avaliação, tanto presenciais quanto *on-line*, que exigem que os alunos atinjam um resultado para o qual utilizam ferramentas tecnológicas, procedimentais, conceituais, definem padrões e realizam uma divisão de trabalho (ENGESTRÖM, 2009, 2010). Cada atividade é um sistema na qual a cognição, o comportamento e a motivação são integrados e organizados por um mecanismo de auto regulação da aprendizagem voltada a realização de um objetivo consciente (neste caso, as competências definidas no programa da disciplina), ou seja, de uma situação educacional planejada, que para fins de sua análise e intervenção deve ser concebida como um sistema de atividade.

Vários autores concordam que as competências, segundo a síntese oferecida por Cano-García (2008), são uma aptidão ou capacidade de usar e integrar alguns recursos, como conhecimentos, habilidades, atitudes, valores para executar uma tarefa determinada. No contexto do modelo MoSal-b, as competências são concebidas como resultado de uma aprendizagem que demonstra a conquista da capacidade do aluno para realizar com sucesso uma tarefa ou atividade complexa, em um contexto particular através da mobilização de recursos (PERRENOUD, 2013).

Uma atividade complexa é planejada pelo professor, portanto, deve ter competências didáticas para realizar o design e competências de mediador. No contexto do MoSal-b, o papel do professor é primeiramente o de oferecer aos alunos as condições propícias para aprender e criar as oportunidades de praticar os esquemas existentes, ou seja, de analisar a maneira de agir e controlar melhor as operações e a possibilidade de automatizar uma certa parte do que foi aprendido; em segundo lugar, desenvolver novos esquemas, isto é, novas conceituações, novas regras de ação, objetivos e tarefas ainda incomuns. Toda vez que os alunos agem, eles não estão apenas fazendo algo, mas se tornando algo (ENGESTRÖM, 2010).

Com a extensão das aulas presenciais no *MOODLE*, as atividades *on-line* são integradas em uma estratégia de *b-learning*, uma vez que as atividades a distância são formalizadas na modalidade *e-learning*, conseguindo assim uma extensão da aula face a face através da interação e colaboração que ocorre entre os alunos no ambiente virtual. Considerando a visão de Vaughan (2010), os ambientes *b-learning* constituem-se como novos espaços de interação gerados pelas atuais Tecnologias de Informação e Comunicação, facilitando o registro da interação entre alunos, alunos e professor e alunos com o objeto da aprendizagem (competências, aprendizagem esperada, critérios de avaliação).

Por tanto, há necessidade de articulação de atividades presenciais e *on-line* no AVA *MOODLE*: o MoSal-b integra atividades presenciais e a distância. Nas aulas presenciais, os alunos utilizam ferramentas tecnológicas, metodológicas e conceituais que lhes permitem realizar as atividades no *MOODLE*, individualmente ou em equipe, de forma autônoma. O resultado do trabalho *on-line* é apresentado e realimentado pelos demais colegas e pelo professor durante as aulas presenciais, tornando-se assim, gradualmente, uma sessão plenária para a exposição do progresso e dos resultados esperados das atividades.

Um dos aportes centrais de Fink (2008) ao MoSal-b é a necessidade de planejar atividades em sala de aula e a distância. Essas atividades tratam de vários tipos de conhecimento, reservando o conhecimento tácito - que apresenta níveis mais altos de complexidade - para as aulas presenciais, nas quais tem-se a presença e a orientação do professor, tanto na atribuição de tarefas quanto no momento de *feedback* do processo e dos resultados em relação ao conteúdo. Por outro lado, as atividades a distância são voltadas para aqueles conhecimentos simples, que os alunos estão aprendendo a lidar com graus crescentes de complexidade e autonomia. No topo da Figura 1 pode ser visto como o estudante aumenta gradualmente o tempo dedicado às atividades a distância, o tempo é crescente porque o aluno adquire um conjunto de estratégias para o trabalho colaborativo e autônomo.

Para a organização das atividades, foram observadas as perspectivas de Engeström (2010), Vaughan (2010) e Fink (2008). O modelo de cinco fases de Salmon (2004) contribui para o sequenciamento das atividades *on-line* (e-atividade) e face a face em cinco fases, desde as mais simples até as mais complexas (no Quadro 1 apresenta uma sequência simplificada das atividades eletrônicas aplicadas). As duas primeiras fases F1 (acesso e motivação) e F2 (socialização em linha) garantem a motivação para o uso de tecnologias e a integração social e acadêmica dos alunos. As fases intermediárias são destinadas ao processamento e aplicação das informações coletadas pelos alunos: F3 (troca de informação) e F4 (construção do conhecimento). A fase final F5 (desenvolvimento) é de carácter inclusivo, na qual o estudante faz uma análise crítica de todo o seu processo de aprendizado ao longo do semestre ou período acadêmico. O professor, em seu papel de mediador, guia e gera uma prática orientada aos alunos

(andaimes), a fim de gradativamente alcançar uma prática autônoma e a realização de habilidades de autogestão, estabelecendo um ritmo de trabalho aos alunos.

Quadro 1 - Planejamento das e-atividades segundo as Cinco Fases de Salmon

FASES	Nº semana	E-atividades
1. Acesso y motivação	1	E-atividade 1: Enviar mensagem de saudações
	2	E-atividade 2: Apresentação pessoal
2. Socialização em linha	3	E-atividade 3: Teu estilo de aprendizagem
	4	E-atividade 4: Trabalhar em equipe on-line
3. Troca de informação	5	
	6	E-atividade 5: Sites web e bases de dados
	7	E-atividade 6: Seleção grupal de artigos
4. Construção do conhecimento	8	
	9	E-atividade 7: Leitura e sublinhado estratégico dos artigos
	10	
	11	E-atividade 8: Aplicação de organizador gráfico dos artigos
5. Desenvolvimento	12	E-atividade 9: Plano de redação do trabalho
	13	E-atividade 10: Redação do trabalho
	14	
	15	

Fonte: Autores baseado em Del Río, 2013

3. METODOLOGIA

O estudo implementado para avaliar a aplicação do MoSal-b, realizado na disciplina de CE, disciplina transversal integrada em quase todos os cursos na Universidade Tecnológica do Chile INACAP, é do tipo quantitativo; segundo o grau de intervenção, corresponde a um desenho que é *ex-post facto* ou não experimental, pois não há controle sobre as variáveis independente. O desenho é do tipo transversal, isto é, os dados quantitativos foram coletados em um corte temporal. A variável dependente é a aprendizagem percebida pelos alunos em competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais. Já as variáveis independentes foram determinadas com base na teoria da atividade de Engeström (2010), que envolve: a atividade de aprendizagem projetada e executada; professores e alunos como sujeitos participantes; as diferentes ferramentas disponíveis e aquelas usadas por estudantes e professores; a formação e funcionamento da comunidade de aprendizagem; regras e regulamentos existentes na comunidade de aprendizagem e a divisão do trabalho estabelecida nas atividades de aprendizagem.

A população inclui 16.553 estudantes, distribuídos em 26 câmpus, que realizaram a disciplina de CE. A técnica de amostragem é probabilística, atingindo uma amostra de 1.066 alunos. A técnica de produção de dados é um questionário previamente validado, aplicado *on-line*. A divulgação e convite para os alunos responderem foi feita pelos professores da disciplina, por *e-mail* e pela publicação de mensagens no *MOODLE*.

4. RESULTADOS

Para os propósitos deste estudo, a aprendizagem dos alunos foi concebida conceitualmente como a percepção que o sujeito tem sobre o progresso que ele realizou nas atividades de aprendizagem durante o período acadêmico limitado (RICHMOND, 1987, apud TITSWORTH et al, 2015). Neste ponto, dimensionam-se as competências do MoSal-b a partir de competências genéricas associadas a CE em termos de: gerenciamento de tarefas a médio prazo para alcançar as metas individuais; mobilização consciente de recursos pessoais; conhecimentos; habilidades e atitudes para enfrentar possível obstáculos; utilização de ferramentas de TIC para processar e comunicar informações no campo pessoal e acadêmico.

De acordo com os resultados obtidos sobre a competência de aprendizagem percebida: instrumental, tecnológica e interpessoal (Tabela 1), podemos observar uma aquisição homogênea das competências em

torno de 70%, porém aquelas associadas com a organização externa da sala de aula e *on-line*, bem como o trabalho autônomo são as mais baixas.

Tabela 1: Aprendizagem percebida: competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais

Competências	Variáveis	D	I	C
Instrumentais	Organizar melhor tempo fora das aulas	19%	15%	67%
	Avaliar a qualidade das fontes da Internet	17%	12%	71%
	Organizar e participar de atividades em grupo usando a Internet	16%	11%	73%
	Organizar o tempo em linha	17%	13%	69%
Tecnológicas	Usar novas ferramentas tecnológicas	19%	10%	72%
	Usar a plataforma tecnológica	15%	12%	73%
Interpessoais	Trabalhamos cada vez mais autonomamente usando a Internet	17%	14%	69%
	As tarefas online ajudaram a desenvolver minha autonomia usando a Internet	17%	12%	72%
	Percepção de fazer parte de um grupo de aprendizagem, mais do que um estudante solitário	17%	13%	70%
	As ferramentas tecnológicas permitiram trabalhar colaborativamente	17%	12%	72%

Fonte: Autores

D: Discorda, I: Indeciso; C: Concorda

O segundo grupo de resultados apresentados corresponde à correlação entre variáveis instrumentais, tecnológicas, interpessoais e algumas independentes (Tabela 2). Utilizamos o coeficiente de Pearson, cuja interpretação dos valores foi expressa por vários autores em escalas, sendo uma das mais utilizadas a de Sampieri et al. (2006), pela qual nos orientamos para analisar os resultados.

Tabela 2: Correlação de dimensões do modelo MoSal-b e competências do aluno (Pearson)

Dimensões	Variáveis independentes	Variáveis dependentes				
		Instrumentais		Tecnológicas	Interpessoais	
		Organizar o trabalho acadêmico	Organizar o tempo	Usar novas tecnologias	AVA Moodle promove o trabalho autônomo	Trabalhar colaborativamente
Atividade de Aprendizagem	As atividades fora das aulas facilitaram meu aprendizado	0,701	0,75	0,69	0,725	0,719
	O professor tem preocupado que todos participemos das atividades realizadas fora das aulas	0,751	0,758	0,73	0,741	0,747
Ferramentas de suporte	O professor usou o AVA Moodle para apoiar nosso aprendizado	0,783	0,799	0,764	0,766	0,794
	Usando o AVA Moodle no trabalho aumenta minha produtividade acadêmica	0,764	0,8	0,747	0,783	0,784
	As instruções dos sujeitos realizados na disciplina foram úteis para resolvê-los	0,785	0,789	0,742	0,757	0,789
	O professor fez sugestões de indicações para o uso de ferramentas tecnológicas na disciplina	0,8	0,792	0,754	0,772	0,797
Comunidade de Aprendizagem	Eu tive a percepção de fazer parte de um grupo de pessoas que aprendem, mais do que um estudante solitário	0,77	0,731	0,674	0,77	0,753
	Minha intenção é continuar usando este AVA Moodle nos próximos meses	0,749	0,796	0,731	0,77	0,776
Regras e Regulamentos	Considero adequadas as regras do professor que regulam o trabalho no ambiente AVA Moodle	0,798	0,821	0,763	0,788	0,788
	Os grupos de trabalho conseguiram estabelecer suas próprias normas de trabalho	0,784	0,78	0,721	0,801	0,781
Divisão do trabalho	As atividades permitiram definir recomendações gerais para melhor comunicação no AVA Moodle	0,805	0,832	0,772	0,824	0,808

Fonte: Autores

Em todas as dimensões expostas do MoSal-b foi observada uma correlação positiva. Além disso, em várias dimensões há uma correlação mais intensa nas variáveis associadas à participação dos professores em oferecer sugestões e criação de condições pedagógicas para os alunos estabelecendo padrões de trabalho para promover o trabalho colaborativo e o uso de tecnologias (0,808). Por exemplo, quando o professor oferece sugestões para o uso de ferramentas tecnológicas na disciplina e oferece regras que regulam o trabalho no ambiente de produção, o *MOODLE*, impacta positivamente a competência da organização do trabalho acadêmico (0,8).

Outra característica marcante foi a alta valorização ao utilizar o *MOODLE* como suporte a realização de competências instrumentais, tecnológicas e interpessoais, e a continuidade em utilizar esse ambiente pelos alunos (0,77). A produtividade acadêmica aumentou porque o AVA permitiu que os alunos organizassem melhor o seu tempo (0,8) incentivando o trabalho autônomo (0,78), com base em sugestões para o uso de ferramentas tecnológicas no assunto, dadas pelo professor. Por outro lado, o uso do AVA promoveu um sentimento de pertencimento ao grupo e a geração de uma comunidade de aprendizagem (0,77). Na divisão do trabalho da MoSal-b, é importante que o conteúdo contenha recomendações para comunicação no AVA, uma vez que ele afeta a obtenção de competências instrumentais e interpessoais. Além disso, esses resultados demonstram a necessidade de um desenho didático para incentivar as instâncias de alunos a gerar suas próprias normas, pois isso contribuiu para o trabalho autônomo usando o AVA.

4. CONCLUSÕES

Temos desenhado a partir de nossa experiência de aplicação do MoSal-b, desde 2009, um elemento de grande valor educativo. Este estudo em particular é o fortalecimento da figura do professor, e está longe de pensar sobre o seu desaparecimento ou substituição progressiva como efeito da introdução de tecnologias nos processos de formação. O componente tecnológico inerente da estratégia *b-learning* reforça o papel do professor como um desenhador de atividades de aprendizagem, líder pedagógico do *design* instrucional. Estas tecnologias, com fim em si mesmo, não agregam qualidades a educação ou ao ensino, portanto, o professor é fundamental, porque apoia, guia e reforça o sistema de comunicação e interação que dá um sentimento de pertencimento, gera um ritmo de trabalho e fornece um suporte de andaimes como valores intrínsecos da educação (que não têm sido minados pela tecnologia) para alcançar habilidades na realização de um trabalho acadêmico autônomo com o uso de TIC.

A tecnologia amplia a capacidade e intenção pedagógica dos professores. Isso pode ser verificado na avaliação positiva realizada pelos alunos sobre o papel do professor para: direcionar e orientar o uso das tecnologias; promover o trabalho autônomo e colaborativo progressivo. Surge como desafio a necessidade dos alunos em ajustar suas expectativas em relação ao seu papel e ao papel do professor neste contexto, que envolve o entendimento e aceitação do seu papel ativo autodirigido e motivado, para o qual o professor precisa projetar atividades a serem realizadas na sala de aula física e atividades fora da sala de aula, a distância, com auxílio do AVA.

REFERÊNCIAS

- [1] Cano-García, M^a Elena. La evaluación por competencias en la educación superior. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, v. 12, n. 3, p. 1-16, 2008.
- [2] Del Río, Lía et al. Comunicación Efectiva, Manual del Profesor. Santiago do Chile, Vice-reitoria Académica de Pregrado, Inacap, 2013.
- [3] Engeström, Yrjö. Expansive learning. Toward an activity-theoretical reconceptualization, Chapter 4 em Illeris, K. (2009). Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists...In Their Own Words; United Kingdom, Routledge, 2009.
- [4] Engeström, Yrjö. From teams to knots. Activity-theoretical studies of collaboration and learning at work. New York, Cambridge University Press, 2010
- [5] Fink, Dee. Una Guía Auto-Dirigida al Diseño de Cursos para el Aprendizaje Significativo: Universidad de Oklahoma, 2008.
- [6] Garrison, Randy; Vaughan, Norman: Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles and Guidelines, San Francisco, John Wiley and Sons, 2008.
- [7] Graham, Charles. Blended learning systems. Definition, current trends, and future directions, em BONK, C.J.; Graham, C.R., The handbook of blended learning. Global perspectives, local designs. San Francisco. Pfeiffer, 2006.

- [8] Graham, Charles. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. Em BONK, Curtis, *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (págs. 3-21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2005.
- [9] Martín-García, Antonio; Garcia Del Dujo, Ángel; Muñoz-Rodríguez, José. Factores determinantes de adopción de blended learning en educación superior. *Adaptación del modelo Utaut*. Educación XX1, v. 17, n. 2, 2014.
- [10] Perrenoud, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [11] Perrenoud, Philippe. *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes?* Porto Alegre: Penso, 2013.
- [12] Salmon, Gilly: *E-atividades*. Factor clave para una formación en línea activa, Barcelona, Editorial Uoc, 2004.
- [13] Sampieri, Roberto Hernández et al. *Metodología de la investigación*. 4ª ed. México: McGraw-Hill-Interamericana, 2006.
- [14] Titsworth, Scott et al. Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, v. 64, n. 4, p. 385-418, 2015.
- [15] Turpo, Osbaldo, Hernández, María José. La convergencia pedagógica y tecnológica de la modalidad Blended Learning. Em Martín García, Antonio. (Coord.). *Blended Learning en educación superior. Perspectivas de innovación y cambio*. Madrid, Editorial Síntesis S.A., 2014.
- [16] Vaughan, Norman. Designing for a blended community of inquiry. em Joutsenvirta, T y Myyry, L. (eds.) *Blended learning in Finland*. Faculty of Social Sciences at the University of Helsinki, 2010.
- [17] Vásquez, Mario. Aplicación de modelo pedagógico blended learning en educación superior. *Revista DIM*, vol. 14, n. 35, 2017.

Capítulo 14

Formação profissional e desenvolvimento de carreiras na graduação EAD

Camilla de Oliveira Vieira

Élida Patrícia de Souza

Gabriella Paniagua Bizinoto

Silvia Denise dos Santos Bisinoto

Vivian Borges Faquinelli

Resumo: Carreiras é um tema relativamente recente com os primeiros estudos datados em 1970 ganhando repercussão, no Brasil, na década de 1990 com trabalhos de Joel Dutra. Naturalmente, com a expansão desse campo de estudos surgiram várias definições e abordagens sobre a carreira profissional. Partimos da concepção que pensar carreira é pensar em vivências de uma pessoa ao longo de toda a sua vida que possam de alguma maneira influenciar a sua forma de ver o trabalho e de criar experiências que contribuam com sua carreira profissional. Essa ótica, conhecida como as abordagens não tradicionais de carreira, coloca como primordial ao indivíduo o autoconhecimento, o desenvolvimento de competências apropriadas, de modo a lidar com os desafios do mercado profissional, considerando, inclusive, a possibilidade de carreiras para além das fronteiras organizacionais, incluindo ações de empreendedorismo, o vínculo a várias e diferentes organizações, dentre outras possibilidades. É nesse sentido, que os cursos de educação à distância da Universidade de Uberaba socializam por meio deste ensaio o seu programa de formação profissional e desenvolvimento de carreiras. Trata-se de um programa global e longitudinal, capaz de planejar e auxiliar os alunos na ação, na realização e desenvolvimento de suas carreiras na prática, tendo em vista os próprios valores e propósitos. Neste sentido, o que se vê adiante é uma experiência híbrida e exitosa que visa preparar os acadêmicos para as novas configurações de mercado, incluindo a chegada indústria 4.0, oferecendo ferramentas de autoconhecimento, mercado de trabalho e desenvolvimento de habilidades e competências na prática.

Palavras-chave: Carreiras. Educação à distância. Ensino-Pesquisa-Extensão.

1. INTRODUÇÃO

Comumente observa-se um grande número de formandos que após terminarem um curso de graduação sentem-se confusos no que fazer, como fazer, quando fazer e onde fazer. Egressos, que ao se formarem, deparam-se com a imensidão de um mercado que lhes apresenta muitas possibilidades, porém com poucas oportunidades.

Isso acontece porque a construção de uma carreira nem sempre foi uma preocupação para as pessoas. Antigamente, era comum as empresas oferecerem contratos longos e duradouros a profissionais que se mostrassem leais e comprometidos. Essa realidade, contudo, tem mudado nos dias atuais, visto que as organizações não conseguem manter tais vínculos, transferindo a responsabilidade pelo planejamento e desenvolvimento de uma carreira profissional para a própria pessoa.

Palavras como “autoconhecimento”, “autodesenvolvimento”, “aprendizagem contínua” ganharam destaque exigindo das pessoas mais proatividade e autonomia na construção de suas carreiras (Arthur, Hall, Lawrence, 1989; Dutra, 2010). Mais do que buscar conhecimento técnico e uma vaga em uma empresa, é preciso que a pessoa entenda o mercado de trabalho, entenda a si mesma e busque oportunidades de trabalho condizentes a seus valores e propósitos de vida, sob uma concepção mais ampla de trabalho.

Essa busca por autoconhecimento e experiências pode ser dificultada por diversos fatores. Sobre isso, Almeida e Socci (2017) afirmam que há fatores da realidade contemporânea, como globalização, evolução tecnológica, crises econômicas, redução de funcionários e recursos, assim como aspectos ligados à transição da universidade para o mercado de trabalho, relacionados à falta de planejamento de carreira, dificuldades em atuar na área de formação, constatação do distanciamento entre o que foi aprendido na universidade e o que é esperado na prática profissional, crises vocacionais, dentre outros.

É neste sentido que surge a proposta deste trabalho, que tem como foco a formação e desenvolvimento profissional, de maneira global e longitudinal, dos alunos ao longo dos cursos de graduação à distância da Universidade de Uberaba.

2. A PESQUISA NORTEADORA DO PROGRAMA

Para formatar o programa de formação profissional e desenvolvimento de carreira, realizamos uma pesquisa a fim de conhecer:

- As pessoas têm se preparado para a entrada no mercado de trabalho? Se sim, como isso tem sido feito?
- As pessoas sabem o que é planejamento de carreira e elas têm planejado as suas carreiras?
- Como instituições de ensino podem promover o processo de planejamento e desenvolvimento de carreiras?

O objetivo principal desta pesquisa foi conhecer as representações sociais que as pessoas têm acerca de suas carreiras de modo a permitir que elas se conheçam, se preparem, se insiram e permaneçam no mercado de trabalho, tendo em vista os seus propósitos.

Para tanto, realizamos uma pesquisa descritiva, quantitativa, sob a forma de levantamento, realizada junto a estudantes universitários dos cursos de gestão da Uniube, na modalidade a distância, visando, num primeiro momento, a investigação da existência ou não de planejamento de carreira por essas pessoas; e, num segundo momento, a construção de uma proposta de melhoria, pessoal e institucional, quanto ao planejamento e desenvolvimento de carreiras profissionais.

A pesquisa descritiva, segundo Köche (2005, p. 124), é aquela que “estuda as relações entre duas ou mais variáveis de um dado fenômeno sem manipulá-las (...), constata e avalia essas relações à medida que essas variáveis se manifestam espontaneamente em fatos, situações e nas condições que já existem”. Tendo essa definição em vista, pretendeu-se verificar se as pessoas fazem o planejamento de suas carreiras profissionais, buscando descrever como o fazem e de que maneira isso pode ser implantado e/ou aprimorado.

Para descrever o fenômeno estudado foi preciso aprofundar conhecimentos sobre ele e isso ocorreu por meio de uma pesquisa bibliográfica. Conforme Köche (2005, p. 122), a pesquisa bibliográfica é aquela em que “o investigador irá levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para auxiliar a compreender ou explicar o problema objeto da investigação”. Foram consultadas plataformas de pesquisa, nacionais e internacionais, sobre temáticas como mercado de trabalho, carreiras, planejamento e desenvolvimento de carreiras.

Feito o levantamento teórico, partiu-se para a operacionalização da pesquisa, desenvolvida sob a forma de levantamento. Um levantamento, de acordo com Gil (1999, p. 70), é caracterizado “pela interrogação direta de pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Isto é, as pessoas pesquisadas foram questionadas diretamente quanto aos seus modos de planejar uma carreira profissional.

Esse questionamento foi realizado mediante a aplicação de um questionário, via ferramenta eletrônica, junto a alunos dos cursos de gestão da Uniube da modalidade a distância. O questionário foi elaborado a partir do trabalho de Lôbo, Silva e Júnior (2017), com adaptações necessárias, de modo a contemplar questões referentes a dados demográficos, inserção no mercado de trabalho, concepção de carreira, planejamento e desenvolvimento de carreira. Havia questões objetivas e subjetivas, sendo que a maioria das respostas seguiram a escala Likert, de 1 a 5, variando entre 1- discordo totalmente e 5- concordo totalmente (Anexo 1).

O questionário foi disponibilizado aos alunos, mediante um link, e recebeu respostas no período de 03/04/2019 a 14/04/2019. Durante esse período foram constatadas 473 respostas, sendo que dessas, 437 consideradas válidas. Tais dados, já dispostos em planilha do Excel, foram analisados de acordo com a sua natureza. Foram utilizados, basicamente, gráficos, tabelas, porcentagens para a análise dos dados demográficos e também dos dados relacionados ao planejamento de carreiras.

Com essa iniciativa, foi possível contribuir teoricamente na identificação de aspectos ligados ao planejamento de carreira e formação pedagógica para esse fim. E, contribuir na prática com o estudo de fatores ligados à inexistência ou dificuldade de planejamento de carreira, bem como subsidiar a alteração de currículos de cursos técnicos e superiores, tornando os cursos mais modernos e atentos às exigências do contexto atual.

3. RESULTADOS ENCONTRADOS

Os dados demográficos revelam que a maioria dos respondentes é do sexo feminino (60%), com idade entre 31 e 40 anos (33%), casada (51%), com renda familiar entre R\$ 1.001,00 e R\$ 3.000,00 (51%), localizada no estado de Minas Gerais (67%).

A maioria dos pesquisados é estudante de Administração (50%), cursando o 1º período do curso (34%). Vale dizer que foram escolhidos apenas estudantes da modalidade à distância dos cursos de graduação em gestão da Uniube (Administração, Ciências Contábeis, Economia, Gestão Econômica, Gestão Financeira, Gestão Pública, Logística, Processos gerenciais).

Além disso, tem-se que 84% dos pesquisados estão trabalhando atualmente, e dentre esses, 50% estão trabalhando na área do curso atual, atuando em empresa privada e com carteira assinada (54%).

O curso atual foi a primeira opção de curso para 58% da amostra, sendo que 51% do total já possuíam conhecimento na área do curso escolhido. A maioria fez uma pesquisa ou orientação profissional antes de optar pelo curso (62%), sendo que apenas 22% tiveram essa orientação na escola, durante o ensino médio.

A principal motivação para a escolha do curso atual foi a identificação com a área (33%), seguido das oportunidades de emprego na área escolhida (26%) e o desejo de abrir o próprio negócio (13%).

Sobre as iniciativas que a universidade pode ter para trabalhar a formação e desenvolvimento de seus alunos, ficou evidente que a grande maioria dos alunos pesquisados desconhecia ações dessa natureza, no formato atual de seus cursos. Apesar disso, os pesquisados sugeriram uma série de medidas com esse fim, descrita na Tabela 1.

Tabela 1 – Sugestões de ações voltadas para a carreira

Ações sugeridas	Frequência
Programa de estágios/parcerias	51
Palestras/oficinas/workshops sobre carreiras	42
Simulação da atividade/extensão	13
Atividades nos módulos	7
Banco de oportunidade (currículo, estágio, emprego)	6
Feira de conhecimento	5
Visitas técnicas	5
Encontros presenciais	3
Atividades empreendedoras	3
Testes de perfil	3
Mentoria com coach/fórum online	3
Noções de autoconhecimento e mercado	3
Parceria com entidades públicas para capacitar alunos	2
Iniciação científica	2
Visita de especialistas na universidade	2
Incentivo ao intercâmbio	2
Empresa júnior	2
Ebook para alunos	1
Curso de idiomas	1
Atividades voltadas para o controle financeiro	1

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com essa tabela é possível perceber uma preocupação quanto à entrada no mercado de trabalho, mediante programas de estágio e consolidação de parcerias junto às empresas, uma vez que esse item foi o mais citado pelos pesquisados.

Em segundo lugar ficou a busca por maiores orientações e informações quanto ao tema “carreiras”, por meio de palestras, workshops ou oficinas, podendo ser de maneira presencial ou à distância. Esse item foi citado por quarenta e dois dos pesquisados.

Em terceiro lugar ficou a busca por uma vivência prática das atividades previstas na profissão escolhida, de modo a conhecer e direcionar melhor a carreira. Esse item foi citado por treze alunos pesquisados.

Várias outras iniciativas foram citadas, dentre elas, a criação de atividades nos módulos de estudos dos cursos à distância, feira de conhecimento, testes de perfil, banco de talentos, mentoria com coach, noções de autoconhecimento e do mercado de trabalho, etc.

Essas sugestões, de modo geral, subsidiaram a elaboração de um programa de formação profissional e desenvolvimento de carreira na Universidade de Uberaba, descrito a seguir.

4. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA PROPOSTO

Criado em fevereiro de 2019, o programa “Formação profissional e desenvolvimento de carreira” tem como objetivo possibilitar ao aluno matriculado na graduação Uniube-EAD elevar o seu nível de consciência sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, auxiliando-o na elaboração do planejamento estratégico pessoal, na identificação de oportunidades, no desenvolvimento de competências essenciais à profissão escolhida e no uso de ferramentas para a gestão dos resultados pessoais. Para que o programa se estabelecesse frente a uma identidade institucional, alguns princípios foram criados a fim de nortear as ações propostas, quais sejam:

- o autoconhecimento como ponto de partida para o sucesso;
- a importância de um projeto de vida;
- concepção de carreira como um contínuo;
- necessidade da integração da formação em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular;
- ligação dos processos de formação com o desenvolvimento organizacional do mercado;
- integração entre a formação em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação ética dos profissionais;
- integração teoria-prática na formação;
- correspondência entre a carreira pretendida e o que posteriormente o egresso desempenhará no mercado;
- individualização da carreira.

Referidos princípios estão alicerçados em estudos que buscam fatores de influência na construção de uma carreira profissional, visto que a literatura revela aspectos individuais voltados para a orientação vocacional, âncoras de carreira, ciclos de vida, influência da família (Hall, 1976; Schein, 1978; Arthur, Hall e Lawrence, 1989); aspectos organizacionais que abarcam políticas, procedimentos, decisões, incentivos a nível individual, equipe e organização (Schein, 1978; Hall, 1986); e, fatores contextuais compostos pelas influências econômicas, políticas, sociais e culturais (Hall, 1986; Arthur, Hall, Lawrence, 1989; Gunz, Peiperl, 2007).

Levando em conta estes fatores que influenciam a construção da carreira profissional e também as sugestões feitas pelos pesquisados, o conteúdo programático foi proposto de modo a possibilitar aos alunos experiências de diversos aspectos.

A Unidade I denominada “Autoconhecimento” possibilitará ao aluno se questionar: Quem ele é? Qual é o seu propósito de vida? O que está sendo e onde quer estar? O que fará para chegar onde almeja? No que consiste a autorresponsabilidade? Quais os pilares que possibilitam o equilíbrio da vida?

Essa etapa ocorre por meio de atividades dos módulos de ensino, mais especificamente, por meio de uma disciplina intitulada “Comportamento Empreendedor” e também por palestras virtuais, testes de perfil. Como atividade final desta unidade, o aluno se dedica à elaboração do planejamento estratégico pessoal a fim de iniciar o plano de voo de sua vida profissional.

Já na Unidade II, as reflexões sobre “Mercado de Trabalho” permitirão ao aluno identificar em qual mercado está inserido, compreender a diferença entre emprego e empregabilidade, conhecer novas e antigas profissões e perceber quais as possibilidades ele possui nesse cenário quanto a iniciativa privada, os concursos públicos e o empreendedorismo?

Essa etapa ocorre por meio de pesquisa sobre as profissões e por consulta a profissionais renomados no mercado, que descrevem a sua atividade de trabalho e dão dicas aos estudantes. Como atividade final desta unidade é organizada, no polo de apoio presencial, uma mostra de profissões de modo simultâneo e transmitido em tempo real para todos os alunos do país que estiverem desenvolvendo a referida unidade.

Após conhecer a realidade do mercado de trabalho, o aluno é motivado a associá-lo a seu propósito de vida. Na Unidade III, ele entra em contato com estratégias de Marketing pessoal e networking, conhece os desafios das relações humanas no trabalho, desenvolve competências de comunicação e feedback, percebe a importância de trabalhar em equipe e garantir o equilíbrio da inteligência emocional mediante o exercício da resiliência. Mediante atividades de simulação e oficinas, o aluno é preparado para desenvolver as habilidades e competências exigidas pela profissão escolhida e também competências comportamentais como trabalho em equipe, comunicação, negociação, dentre outras.

Na Unidade IV, em que o aluno está há pouco de concluir sua graduação, temáticas importantes serão trabalhadas: Como inserir-se no mercado? Qual a melhor estratégia a ser usada no recrutamento? Como tornar-se atrativo para a empresa alvo? Como preparar-se para concurso? Como tornar-se um empreendedor? Como gerir o tempo e dar conta das finanças pessoais? Como nas outras unidades, as atividades finais desta unidade é a busca por parcerias com empresas para oportunidades de estágio/trabalho e a condução de oficinas/workshops sobre currículo, entrevista de emprego, postura profissional, etc.

Vale dizer que ao longo de todas essas etapas o aluno conta com o ambiente virtual e suas ferramentas para permitir a realização das atividades, além do apoio e orientação de professores tutores para solução de dúvidas. Livros, videoaulas e webconferências ou aulas ao vivo também são recursos utilizados de apoio aos alunos.

Ao propor estas unidades e todas as suas respectivas atividades levamos em conta que apesar das várias influências, o que se sabe é que, recentemente, o tema “carreiras” ganhou dimensões amplas e complexas, especialmente frente à lógica da competitividade. Os empregos passaram a ser criados pelas pessoas, que deixaram de ser executoras e tornaram-se tomadoras de decisões, em esquemas de empregos *just in time* (Malvezzi, 1999; Dutra, 2010; Veloso, 2012).

Nesse ínterim, as pessoas tornaram-se responsáveis pela construção e desenvolvimento de suas próprias trajetórias profissionais, sendo necessário o investimento em autoconhecimento, autodesenvolvimento e formação identitária compatíveis aos seus próprios valores. Nessa nova realidade é frequente a construção das chamadas carreiras não tradicionais, marcadas pela construção de vínculos breves, em diferentes organizações, capazes de oferecer aprendizado e aprimoramento (Arthur, Hall, Lawrence, 1989; Dutra, 2010).

A construção de vínculos, breves ou longos em empresas, tem sido difícil para muitas pessoas devido a fatores contextuais e também da transição universidade-mercado de trabalho. Fatores contextuais relacionados à globalização, evolução tecnológica, crises econômicas, redução de funcionários e recursos. E, fatores da transição da universidade para o mercado de trabalho, relacionados à falta de planejamento de carreira, dificuldades em atuar na área de formação, constatação do distanciamento entre o que foi aprendido na universidade e o que é esperado na prática profissional, crises vocacionais, dentre outros (Almeida e Socci, 2017).

Diante dessas exigências e dificuldades enfrentadas na construção de uma carreira profissional, questiona-se: Estariam as pessoas preparadas para esse novo momento? Quais alternativas de planejamento e desenvolvimento elas teriam? Por que não conciliar o planejamento e desenvolvimento de carreira à formação técnica, possibilitada na graduação?

Neste sentido, a importância desse programa está no preparo das pessoas para o autoconhecimento e desenvolvimento de suas carreiras, já no ensino superior permitindo maior preparo e possibilidade de sucesso na carreira profissional. Além disso, os resultados servirão como base para a IES quanto à reformulação de currículos, tornando-os mais contemporâneos e alinhados às demandas atuais de formação.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, C. G.; Socci, V.. Inserção profissional e carreira de formandos e egressos brasileiros: revisão da literatura. Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 18, n. 1, p. 81-92, jun. 2017.
- [2] Arthur, M. B.; Hall, D. T.; Lawrence, B. S.. Handbook of career theory. [S.l.]: Cambridge University Press, 1989.
- [3] Dutra, J. S.. Gestão de carreiras na empresa contemporânea. São Paulo: Atlas, 2010.
- [4] Dutra, J. S.; Veloso, E.. Desafios da gestão de carreira. São Paulo: Atlas, 2013.
- [5] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [6] Gunz, H.; Peiperl, M.. Handbook of career studies. Toronto: Sage Publications, 2007.
- [7] Hall, D. T.. Careers in organizations. Califórnia: Goodyear Pub, Pacific Palisades, 1976.
- [8] Career development in organizations. London: Jossey-Bass, 1986.
- [9] Köche, J. C. Pesquisa científica: critérios epistemológicos. Petrópolis: Vozes, 2005.
- [10] Lôbo, R. J. S.; Silva, F. E.; Júnior, E. P. L. Planejamento de carreira dos graduandos em Administração. Métodos e Pesquisa em Administração, v. 2, n. 2, p. 34-46, 2017.
- [11] Malvezzi, S. Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos. In: Boog, G. G. Manual de Treinamento e Desenvolvimento. Abtd. São Paulo: Makron Books, 1999.
- [12] Schein, E. H.. Career Dynamics: matching individual and organizational needs. Massachussets: Addison-Wesley, 1978.

ANEXO 1

Carreira profissional: expectativas e planejamento

Prezado (a) aluno (a), Esta pesquisa tem por objetivo analisar as estratégias de planejamento de carreira e as expectativas profissionais dos alunos (as) da Universidade de Uberaba (Uniuibe). Para tanto, precisamos de sua contribuição preenchendo este questionário, que pode ser respondido em até 5 minutos.

Por favor, não é necessário se identificar.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Perfil

1. Idade
2. Estado civil
3. Sexo
4. Qual é a renda mensal bruta de sua família (incluindo você)?
5. Em qual cidade e estado você reside atualmente?
6. Qual é o seu curso?
7. Qual etapa está cursando atualmente?
8. Qual o seu curso?

Informações sobre a ocupação atual

9. Você trabalha atualmente?
10. Seu atual cargo/emprego tem relação com o curso que você faz?
11. Qual a área/cargo na (o) qual você trabalha?
12. Qual é o seu vínculo com a organização?

Escolha da carreira na área do curso

13. O seu curso atual foi a sua primeira opção?
14. Você já possuía algum conhecimento na área de seu curso atual antes de iniciá-lo?
15. A escola onde você cursou o Ensino médio promoveu alguma atividade para te ajudar na escolha da carreira?
16. Qual foi a principal motivação para a escolha de uma carreira na área de seu curso atual?
17. A sua Universidade tem algum programa ou incentivo voltado para o planejamento de sua carreira?

Carreira

18. O que é carreira para você?
19. O que é planejamento de carreira para você?
20. Você verá a seguir uma série de afirmações sobre carreira. Por favor, indique em que medida você concorda com cada uma delas. (Marque apenas uma opção).
21. Ingressei no meu curso atual tendo claro qual seria minha trajetória profissional
22. Os professores me estimulam a pensar no meu futuro profissional
23. Minhas experiências profissionais foram o mais importante fator para o estabelecimento dos meus objetivos de carreira.
24. É desnecessário planejar a carreira, pois o bom profissional tem lugar garantido no mercado
25. As oportunidades apresentadas pelo mercado de trabalho definiram minha carreira
26. Sinto-me seguro (a) acerca do meu conhecimento sobre planejamento de carreira
27. Tenho conhecimento de métodos e técnicas de planejamento de carreira
28. O planejamento individual de carreira auxilia significativamente na obtenção de sucesso profissional
29. As decisões tomadas em relação a minha carreira foram realizadas de forma intuitiva
30. Já utilizei métodos/instrumento, para a promoção de um maior autoconhecimento sobre meus aspectos pessoais e profissionais (necessidades, desejos, objetivos)
31. O autoconhecimento é um fator necessário e importante para o gerenciamento de carreira
32. Conheço os recursos da Universidade para orientação de carreira (planejamento de carreira e orientação vocacional)
33. Meus interesses pessoais costumam estar alinhados a meus planos profissionais
34. Sonho em ter uma carreira que me dê a liberdade de fazer o trabalho à minha maneira e no tempo por mim programado
35. Segurança e estabilidade são mais importantes para mim do que liberdade e autonomia
36. Estou sempre procurando ideias que me permitam iniciar meu próprio negócio
37. Me sentirei bem sucedido em minha carreira apenas quando estiver ocupando um cargo elevado em alguma organização
38. Sinto-me plenamente realizado em meu trabalho quando sou capaz de empregar minhas habilidades e talentos especiais

(Continuação)

Anexo 1

Expectativas profissionais

39. Eu tenho metas profissionais definidas e um plano para alcançá-las
40. Foi por meio do meu curso atual que construí minhas expectativas profissionais
41. Minha expectativa é ter realização em minhas atividades futuras
42. Minha expectativa é ter um bom ganho financeiro em minhas atividades futuras
43. Minha expectativa é ter qualidade de vida em minhas atividades futuras
44. Minha expectativa é ser reconhecido (a) na minha área de atuação
45. Minha expectativa é conciliar vida pessoal e profissional
46. A realização profissional é a mais importante realização na vida de uma pessoa
47. Ter dinheiro é fundamental para uma carreira bem-sucedida
48. Espero mudar de emprego
49. Espero seguir carreira na organização em que estou
50. Espero encontrar um emprego
51. Qual das ações a seguir você pretende realizar logo após o fim do seu curso?
 - a) Fazer um curso de especialização
 - b) Prestar concurso público
 - c) Mudar de cidade buscando melhores oportunidades
 - d) Fazer um curso de idiomas
 - e) Fazer outro curso de graduação
 - f) Fazer um curso de mestrado
 - g) Abrir negócio próprio
 - h) Fazer intercâmbio para aprimoramento profissional
 - i) Mudar de país em busca de novas oportunidades
 - j) Buscar oportunidades internas na atual empresa
 - k) Buscar ajuda profissional para orientação de carreira
 - l) Buscar oportunidades externas na atual empresa
 - m) Fazer seleções para trainee
 - n) Outro
52. Enumere os itens abaixo de 1 a 10 em ordem de prioridade considerando seu projeto profissional:
 - a) Satisfação pessoal
 - b) Realização profissional
 - c) Qualidade de vida
 - d) Salário/ ganhos financeiros
 - e) Reconhecimento pelos projetos
 - f) Conciliar vida profissional e pessoal
 - g) Status do cargo
 - h) Mudar de país
 - i) Mudar de cidade
 - j) Sucesso profissional

Capítulo 15

Construção do conhecimento com alunos de curso superior nas aulas online

Ana Paula de Oliveira Bernardino

Elaine Cristina Coleti de Toledo

Henrique Catai

Selvino Fachini

Thiago Saboya

Resumo: O número de cursos e estudantes no ensino a distância é crescente nos últimos anos, nas instituições de ensino no Brasil. Um ponto de grande importância no ensino a distância está na existência de aula online. Este artigo apresenta uma pesquisa empírica sobre a aplicação das aulas online (ao vivo) com estudantes de uma IES privada, situado na cidade de São Paulo. O texto é construído a partir de um relato de experiências de cinco professores do ensino a distância, aliados com o uso de materiais e artigos que discutem o uso de tecnologias no ensino a distância. Na análise dos dados, foi relatado pelos docentes que por meio da online é possível perceber o envolvimento dos estudantes na dimensão afetiva e na construção coletiva de conhecimentos. Além de constatar uma maior interação entre os participantes, por conseguinte, melhorando o desempenho dos discentes.

Palavras-chave: EAD, Aula, Online, Tecnologia, Grupo.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade analisar as aulas em formato *online*, também denominadas conferências, como suporte no processo de ensino e aprendizagem na Educação a Distância. O contato com o estudante é sempre um momento importante de diálogo, troca de ideias, esclarecimentos de dúvidas em relação à disciplina e o mais importante, é um momento em que os estudantes compartilham experiências, saberes que são fundamentais no processo de construção do conhecimento. A aula *online* é sempre um diferencial pedagógico e uma aproximação ente dois atores importantes na construção do aprendizado – docente e discente. É um momento em que o estudante se torna protagonista e tem a possibilidade de compartilhar com o docente e colegas saberes sobre a disciplina, utilizando-se dos recursos de mídia como: microfone, *chat*, *webcam* em seu ambiente individual de estudo, tornando o ambiente de aprendizado colaborativo. Neste artigo, serão colocadas experiências vivenciadas com estudantes no ambiente virtual durante as aulas *online* na Educação a Distância.

2. METODOLOGIA

O procedimento metodológico para produção do estudo teve como base inicial a leitura de textos de autores como Souza (2019), Bauman (2015), Behar (2013), Moran; Masatto; Beherns (2015). Seguida da leitura, um grupo de docentes procedeu a análise do conjunto de disciplinas oferecidas em cursos de graduação e pós-graduação (*latu sensu*) no EaD. Para tal ação, foram selecionadas três aulas online de cinco docentes para coleta de informações no período de fevereiro a abril de 2019. Nessas disciplinas os docentes desenvolveram ações que estão descritas no decorrer do artigo e envolvendo a denominada aula online, seguida de avaliação quanto aos resultados obtidos.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Em um recente passado, foi publicado o primeiro vídeo no YouTube. Foi exatamente no dia 23 de abril de 2005 (Souza, 2019). Algo inédito, acontecido no início do nosso século, dando início uma nova perspectiva para o ambiente virtual. Se pensarmos com base na visão de Bauman (2015) a respeito da denominada modernidade líquida, é um fato que o novo século apresenta uma liquidez de conceitos e ideias. Tal observação produz uma sensação de fugacidade e transitoriedade, trazendo consigo a uma percepção que o tempo passa muito rápido, refletindo em todas os setores da sociedade e na forma como o indivíduo mantém seus relacionamentos sociais, afetivos, culturais e profissionais.

Nesse caminho, é inevitável que tais efeitos advindos de mudanças tecnológicas, culturais, sociais e econômicas determinem novas formas de trabalhar a educação. No campo do ensino e aprendizagem a maneira de elaborarmos a construção do conhecimento é drasticamente afetada pelo uso de novas tecnologias. Se na sala de aula – presencial – o contato entre discente e docente é realizado de forma síncrona e com uma troca de informações em tempo real, no ensino à distância a visão era de um distanciamento físico e a inexistência de um espaço para debate e troca de conhecimentos.

Essa visão do ensino à distância passa por mudanças, pois as tecnologias utilizadas nas disciplinas permitem que o discente elucide suas dúvidas por meio de contatos síncronos com o professor, nesse caso a denominada aula *online*. Tal ambiente oportuniza uma nova relação entre docente e discente, por conseguinte, os estudantes percebem que a atitude passiva está sendo superada gradativamente. Sentar na sala, confinado em quatro paredes, esperando o professor com instância do conhecimento para aprender, hoje é algo inusitado. O ambiente virtual foi determinante na superação da passividade para uma ação ativa por parte do estudante. As informações estão num clique do mouse, chegam de forma dinâmica e muito mais atraentes do que as formas tradicionais de pesquisas.

Esperar alguém para aprender no contexto atual, é parar no tempo e no espaço. O acesso a informação foi facilitado com o advento das novas tecnologias. Dessa maneira, um estudante pode buscar dados, textos, livros, imagens de acordo com as suas necessidades pessoais, acadêmicas e profissionais. Se o aprendizado tornou-se mais eficiente e assertivo em relação aos objetivos propostos, cabe ao docente e as instituições de ensino superior dedicadas ao EaD, um repensar na maneira como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

No cenário brasileiro presenciamos uma curva ascendente do uso das novas tecnologias e sua aplicação no cotidiano educacional focado no ensino superior. Como dito por Nascimento e Silva (2018) “a disseminação de instituições educacionais na modalidade Educação a Distância (EaD) tornou-se uma realidade brasileira”. Sucessiva de enorme relevância identificar as melhores práticas educacionais e apropriadas ao modelo EaD.

Precisamos olhar a tecnologia como um meio, uma ferramenta essencial para a construção de um aprendizado sem limites de fronteiras e de idade. Ela não pode ser vista como a solução das deficiências na educação, mas um instrumento que ajuda a promover a equidade e a qualidade no ensino mediado por um excelente professor.

É nesta proposta que a aula *online* se efetiva como um espaço de educação, modificando paradigmas tradicionais, em que o professor não é o detentor de conhecimentos. A partir de uma temática ou de um conteúdo de estudo, os estudantes buscam ou pesquisam informações e no momento da aula *online* todos estão no mesmo patamar, cada participante tem a possibilidade de oportunizar novas experiências em relação a proposta de estudos. E todas estas experiências vivenciadas pelos estudantes podem ser compartilhadas na aula *online* tornando este momento rico em conhecimentos. É um momento de superação do mundo individual e de construção de um ambiente coletivo, com troca de experiências, ouvindo e compreendendo posições dos colegas de sala e estas contribuições são fundamentais na construção do aprendizado.

Um curso oferecido em EAD, somente com textos e atividades avaliativas e um fórum de dúvidas em que o professor ou o tutor responde é perpetuar o conhecimento fragmentado. A aula *online* é essencial para superar a fragmentação do conhecimento, torná-lo coletivo, contextualizado e produtivo para a turma e a sociedade.

Substituir uma aula *online* por uma aula gravada é perder toda uma possibilidade de retorno de aprendizado dos estudantes, troca de experiência e de sociabilidade, tornando o ambiente virtual de educação em uma atividade artificial, individualizada e desmembrada.

Para que este processo de construção cooperativa do conhecimento se efetive, algumas práticas são essenciais antes da realização da aula *online*, são elas:

1º - O professor deve discutir com os estudantes por meio de *chat* ou fórum alguns temas e destacar os mais relevantes no momento da aula *online*.

2º - Estabelecer uma ordem dos temas junto com os estudantes para que eles se sintam digitalmente ativos no processo da aprendizagem.

3º - Organizar a participação dos estudantes para que a aula *online* possa transcorrer de forma organizada e produtiva.

4º - O professor deve ser o mediador em todo o processo e intervir o menos possível permitindo aos estudantes liberdade de se expressarem.

Desta forma, a aula *online* se torna um momento importante de construção da autonomia, competências intelectuais e também digitais, porque os estudantes, durante a aula *online* tomarão decisões de participação potencializando o aprendizado através da interação com os colegas e o docente. É neste sentido que é derrubado, o conceito popular de que a educação a distância é algo individualizado, sem a possibilidade de interação e cada um faz de acordo com o seu ritmo. No entanto, os estudantes de educação a distância, precisam de uma dedicação maior, autodisciplina no sentido de dar-se um horário de estudo, conciliando vida pessoal e profissional. Pois o comprometimento com os estudos, requer tempo, muitas vezes mais do que a modalidade presencial (Behar, 2013).

Neste contexto, o estudante não é visto como massa, mas como sujeito ativo e participativo utilizando-se das tecnologias para evidenciar seus conhecimentos. Ele se sente pertencente ao grupo acadêmico, cada um com sua individualidade de aprender e de se expressar por meio da interação e participação com a utilização de recursos digitais. Esta participação permite que todos se sintam reais no processo educativo. Sem a aula *online*, não seria possível esta interação e reciprocidade. É neste sentido que Behar (2013, 47) assevera:

Na EAD, a interação é entendida como uma “ação entre” os participantes de uma tecnologia digital, geralmente uma ferramenta, recurso e/ou AVA, em que o diálogo entre eles é realizado por meio de sistemas de comunicação (fórum, *chat*, *e-mail*, etc.), o que pode envolver colaboração e cooperação, sendo esta especialmente importante para a construção de conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual.

Desta forma o estudante enxerga a aula *online* como um momento de virtualidade importante no processo pedagógico e na construção do conhecimento. A qualidade se efetiva pelo alto rendimento coletivo, e isto só é possível pelo encontro das informações com a participação de todos. Nestes encontros cada estudante compartilha o que pesquisou, estudou e produziu com os colegas. Assim, eles se interessam mais pelo ambiente virtual e no domínio das tecnologias em manusear software, microfone, câmera durante a aula *online*.

Segue abaixo um exemplo de aplicação da aula *online* com a participação ativa dos estudantes por meio do *chat* e muitos utilizam o microfone para compartilhar o que pesquisaram em relação ao tema proposto:

Aula online realizada no dia 22/03/2019

The screenshot shows a virtual classroom interface. The main content area displays a slide titled "TEORIA DA AFETIVIDADE DE WALLON" with the following text:

- ✓ Para ele, as emoções infantis deveriam ser consideradas no processo educativo, por se tratar de um ato cognitivo
- ✓ A inteligência, apesar de possuir influência dos componentes genéticos, é desenvolvida por meio da afetividade
- ✓ Wallon chega a propor que o professor identifique quais seriam as formas de dar afeto às crianças

To the right of the slide is a chat window with the following messages:

- trankilo
- Tudo ok
- Sim, tudo claro!
- Essa reputa essa criança podera ter algum bloqueio?
- é importante consideramos a idade da criança e sempre conversarmos com ela, tentar entender os estímulos que antecederem essa resposta
- na fase dos 3 aos 6, é a fase na qual a criança começa a fazer muitas perguntas, a fase da curiosidade
- a mordida é uma linguagem que a criança utiliza para comunicar algo que ela está sentindo...
- boa noite
- conversar com os pais é muito importante para fazer um trabalho eficaz, esses autores nos auxiliam muito na prática

In the bottom right corner, a video feed shows the professor wearing a headset and speaking.

A imagem apresentada é singular, pois apresenta o professor no exato momento em que aborda um tema, além de trocar mensagens e debater com os discentes. O resultado disso é a quebra de um paradigma no que pensamos distanciamento físico, pois a aula *online* aproxima o docente e discente no que é de maior importância no ensino superior, o debate e a construção do saber.

Nessas aulas a interação acontece de forma horizontal. Diferente de uma aula presencial, que por natureza, ao entrar na sala, o professor se caracteriza como uma instância de poder (vertical). Neste sentido, a aula *online* substitui com maior ênfase a sala física, porque permite o estudante agir e decidir com autonomia. Todos participando de maneira natural e espontânea, por não utilizarem um roteiro imposto pelo professor, mas o roteiro é construído de forma prévia e compartilhada com os estudantes no espaço virtual utilizando *chat*, fórum, mensagem de voz e outros mecanismos tecnológicos de contato.

Na aula *online* ocorreram situações que identificam a elaboração de saberes coletivos, já que o estudante envia arquivos e links pelo *chat*. O professor abre o arquivo e pode debater em conjunto com os outros discentes. Esse procedimento permitiu que todos os participantes navegassem pelo link enviado, além da leitura dos textos enviados por um colega. Essa contribuição síncrona é modelar quanto a relevância da aula *online*, uma vez que o discente torna-se um protagonista em determinada aula.

Como visto na imagem acima, nas aulas *online* o professor compartilha, um Power Point do conteúdo que será ministrado, com os estudantes. Assim, podendo trabalhar uma aula expositiva ou até mesmo mais colaborativa (através de *chats*, *cam* e áudios). Nas disciplinas como finanças, por exemplo, o professor tem a oportunidade de usar o Power Point com seus exemplos de cálculos e atividades e utilizar uma ferramenta que pode “desenhar” em sua apresentação de Power Point, demonstrando de uma melhor forma como desenvolver um determinado cálculo de matemática financeira ou até mesmo de contabilidade.

Outra forma de uso da aula *online* é o professor compartilhar a tela de navegação, aproveitando a presença dos estudantes para apresentar itens relevantes de um site e como usufruir das informações contidas no link. Nesse caminho, o professor proporciona ao estudante uma oportunidade de aprender como coletar informações em um determinado site, localizar informações relevantes para tomada de uma decisão profissional e acadêmica, orientação na inscrição em um determinado evento, além de outras situações que ocorreram por meio de tal compartilhamento de tela.

Soma-se a essa reflexão que a maior parte dos estudantes participaram utilizando o *chat*, desenvolvendo as habilidades da escrita, outros utilizaram o microfone, desenvolvimento da oralidade e habilidades de raciocínio lógico, porque todas as informações, reflexões devem ser compartilhadas de forma instantânea desenvolvendo as habilidades sensoriais, intuitiva e racionais (Moran; Masatto; Beherns, 2015).

O desenvolvimento das habilidades sensoriais, intuitiva e racionais durante a aula *online* permite que o estudante tenha um olhar sob a ótica do professor, no sentido de proporcionar ao discente a efetividade de participação com todos os colegas. O participar do estudante é percebido como em primeira pessoa – EU – e não na terceira pessoa – ELE – como ouvinte. Todos, durante a aula *online*, são personagens responsáveis que protagonizam a ação do conhecimento.

A maneira como é desenvolvida a aula *online* é possível analisar o envolvimento dos estudantes na dimensão afetiva. Constata-se uma maior afetividade entre os participantes melhorando o desempenho do grupo. As relações afetivas que se estabelecem marcam a qualidade das interações, porque os participantes fazem uma autoavaliação de seus conhecimentos com o objetivo de proporcionar o melhor para o grupo. A capacidade de criação e de pesquisa aumenta como consequência da aproximação afetiva dos estudantes e também com o professor. Torna-se um espaço de convivência, envolvendo relações humanas, com a finalidade de potencializar o aprendizado nas relações entre aluno-professor, professor-aluno e aluno-aluno.

Esse fator de aproximação fruto da aula *online* também constitui uma quebra de paradigma, já que o estudante consegue travar um diálogo dinâmico e simultâneo com o docente. Esse nível de entrelaçamento e troca de ideias são fatores diferenciais proporcionados por uma aula *online*, situação que não ocorre em aulas gravadas e postadas previamente em disciplinas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Universo digital, ensino à distância, redes sociais, inteligência artificial e tantos outros termos resultam de um avanço na tecnologia que alterou a forma como a sociedade, de forma geral, mantém seus relacionamentos sociais, econômicos, culturais.

Esse cenário vislumbra no campo educacional, principalmente no ensino superior, uma abertura de possibilidades na relação ensino e aprendizagem com as quais docentes e discentes não estão previamente preparados. Quer dizer, não há um padrão e metodologia a ser seguida de maneira absoluta, já que vivenciamos um contínuo processo de inovação e possibilidades de desenvolver uma aula.

Se, como dito no decorrer desse texto, a aula presencial constituía um único momento de relação síncrona entre docente e discente, isso não é mais certeza. O surgimento de tecnologias com as quais um grupo de estudante pode dialogar, em tempo real, com o docente, abre um leque de possibilidades para reprodução no ambiente virtual da sala de aula presencial. A fronteira que havia entre a presença física e a presença virtual no ensino superior é reconfigurada por meio da aula *online*.

Como demonstrado em diferentes partes desse artigo, a aula *online* permite o diálogo entre os diferentes atores, transfere e altera o centro do conhecimento e informação, estabelece novas formas de relação emocional e social, além de proporcionar uma nova atitude do estudante, deixando uma condição de passivo e receptor de informação para uma participação ativa e construção coletiva do conhecimento.

No que concerne ao lado docente, a aula *online* é um vasto campo de oportunidades para novas práticas de ensino e aprendizagem. Do lado do discente, observaremos uma tendência crescente do estudante como um protagonista na produção do conhecimento.

Por fim, é salutar a realização de novas investigações científicas que apresentem diferentes formas de aplicação da aula *online*, além de diferentes maneiras de envolvimento do estudante no ensino a distância.

REFERÊNCIAS

- [1] Bauman, Z. Modernidade Líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2015.
- [2] Behar, Patrícia Alejandra. Competências em Educação a Distância. Editora Penso. Porto Alegre, 2013.
- [3] Moran, J.M; Masetto, M.T; Behrens, M.A. Novas tecnologias e Mediação Pedagógica. Papirus Editora. São Paulo, 2015.
- [4] Nascimento, F. E. M.; Silva, D. G. Educação Mediada por Tecnologia: inovações no processo de ensino e aprendizagem - uma revisão integrativa. Abakos, Belo Horizonte, v. v. 6, n. 2, p. 72-91, maio 2018.
- [5] Pereira, G.C.; Magalini, L. M. Videoaulas em Primeira Pessoa: suas Características e sua Contribuição para a EaD. Disponível em: < <http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/download/475/256>>. Acesso em: 25 Mar. 2019.
- [6] Souza, R. Primeiro vídeo do YouTube foi publicado há exatamente 13 anos. Disponível em: < <https://canaltech.com.br/curiosidades/primeiro-video-do-youtube-foi-publicado-ha-exatamente-13-anos-112186/>>. Acesso em: 10 Abr. 2019.

Capítulo 16

Formação de professores para atuação em Educação a Distância: Experiência em uma Instituição de Ensino Superior com Foco em Saúde e Gestão

Ana Maria Rodrigues dos Santos

Sheilane Maria de Avellar Cilento Rodrigues de Britto

Resumo: O presente relato apresenta a iniciativa de uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado do Rio de Janeiro com o objetivo de capacitar seus docentes para atuarem como professores-tutores nas unidades curriculares ministradas nas modalidades de ensino híbrido e a distância. Os resultados indicam que os professores sentem a necessidade de entender melhor como utilizar o Moodle, ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição. As dificuldades ficam mais evidentes quando os saberes desenvolvidos são utilizados em situações de prática, o que leva a Instituição a desenvolver novas ações educacionais de formação continuada.

Palavras-chave: Formação de professores para EAD, Moodle, educação a distância, mediação pedagógica

1 INTRODUÇÃO

A legislação oficial e as políticas públicas no Brasil têm estimulado, cada vez mais, a educação a distância – EAD. A nova portaria do MEC, nº 1.428 de 28 de dezembro de 2018, determina que os cursos de graduação presenciais podem ofertar até 40% das aulas a distância considerando a carga total do curso, embora não se aplique aos cursos na área da saúde e engenharias. Nestes casos, prevalece o estabelecido anteriormente, ou seja, podem oferecer até 20% (vinte por cento) da carga total do curso, desde que atendam aos requisitos da Legislação Educacional. Consequentemente, há uma grande expansão na oferta de cursos nesta modalidade, demandando a capacitação de docentes e profissionais para atuarem em atividades realizadas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Massetto (2003) chama a atenção para mudanças essenciais no âmbito da formação de professores, que devem focar: o processo de ensino, o incentivo à pesquisa, a parceria entre professor e aluno e o perfil do docente. Neste sentido, é essencial que o docente saiba explorar as novas redes de comunicação interativa planejando e desenvolvendo atividades que possam ser aplicadas nos AVAs, fazendo uso das novas tecnologias de informação e comunicação, valorizando o aprendizado colaborativo e diferentes estilos de aprendizagem.

Qualquer que seja a modalidade de ensino, a concepção do conhecimento deve ser transdisciplinar, orientada para a resolução de problemas, processual e focada no aluno; as informações a serem utilizadas devem vir de todas as fontes; o papel do docente deve ser o de facilitar o aprendizado do aluno; ao aluno cabe o papel de ser o responsável por sua aprendizagem, construtor de conhecimento, dotado de sentido; a avaliação deve ser continuada e autêntica (SANCHO, 2008). Portanto, é preciso que haja uma educação que priorize as dimensões intelectuais do aluno, possibilitando que ele desenvolva habilidades de pesquisa, seja reflexivo, autônomo e responsável por sua aprendizagem, sem no entanto, negligenciar das competências comportamentais, bem como os valores, as habilidades e as atitudes.

1.1 OBJETIVO

Neste cenário, este artigo busca apresentar, a partir de um relato de experiência, a iniciativa de uma Instituição de Ensino Superior no interior do Estado do Rio de Janeiro em capacitar seus docentes para atuarem como professores-tutores nas unidades curriculares ministradas na instituição nas modalidades de ensino híbrida e a distância.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EAD NO ENSINO SUPERIOR

O grande desafio dos docentes para uma educação de qualidade está em integrar todas as dimensões que permeiam o ser humano. A docência como um todo deve levar em consideração o mundo e a cultura do aprendiz para que possa atender aos anseios, curiosidades e questionamentos destes, diminuindo as lacunas existentes entre o mundo do professor (aqui compreendendo também as instituições) e o mundo do aluno (MORIN, 2000).

A internet se utiliza de um processo de distribuição e difusão de informações, com infinitas possibilidades e caminhos a percorrer, que exigem cada vez mais o uso dos sentidos, permitindo um maior envolvimento, em termos educacionais, entre alunos e docentes. Têm-se uma sociedade caracterizada pelo “movimento, dinamismo, abertura, interatividade e complexidade, que requer processos pedagógicos também dinâmicos, abertos, flexíveis e criativos” (PORTO, 2003, p. 105), o aprendizado deve ser contínuo, permanente, dialógico e participativo, possibilitando ao aprendiz relacionar-se com a realidade que a ele se apresenta.

Refletir sobre o que é o saber neste contexto e, principalmente, quais as melhores formas de ensinar e aprender, torna-se essencial.

No Ensino Superior o professor deve estar consciente de que é necessário explorar as redes de comunicação interativa, capacitar-se para utilizar uma pedagogia que contemple diferentes estilos de aprendizagem e possibilitar uma aprendizagem de cooperação em rede em que “comunicar não é simplesmente transmitir, mas disponibilizar múltiplas disposições à intervenção do interlocutor”, que participa por meio da interação e intervenção na mensagem (SILVA, 2006, p. 69). Neste âmbito, o conhecimento é construído por meio de interações, diálogos, transformações e enriquecimentos entre professores e alunos, em que ambos ensinam e aprendem.

De fato, o professor está diante de uma nova realidade, uma nova cultura, um novo aluno, fazendo-se necessário um novo olhar, caso contrário, estaremos diante de professores que reproduzirão nas atividades a distância, os mesmos métodos que utilizam em suas aulas presenciais, resultando na insatisfação de professores e alunos, bem como um sentimento de impossibilidade de uso das tecnologias que se inserem nos ambientes virtuais de aprendizagem. Neste sentido, para ser docente em cursos e unidades curriculares com carga horária a distância necessário que se faça a distinção da mediação docente na sala de aula presencial e na sala de aula virtual, o que justifica cada vez mais a necessidade de formação específica para atuação nesta modalidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM EAD

No contexto em que se insere a EAD, a educação deve ser vista como um sistema que transforma por meio do diálogo e cujos fundamentos interativos “representam as transações locais traduzidas pelas relações entre educador e educando, educando e seu contexto, escola e comunidade” (MORAES, 2007, p. 150) e que levam à construção do conhecimento, demandando um docente cujo perfil muda de especialista e transmissor do conhecimento para mediador da aprendizagem.

Segundo Masetto (2003), o principal foco de mudança encontra-se na própria ação do professor, em que docente e aluno tornam-se parceiros e coparticipantes do mesmo processo. Há, portanto, a necessidade de uma formação em que se repense as competências básicas para realização da docência no ensino superior. Na mediação, além da competência pedagógica e técnica, o mediador deve desenvolver: competências socioafetivas, estabelecendo relações interpessoais com os alunos, favorecendo a criação de um ambiente propício à aprendizagem; competências que o levem a organizar seu tempo, bem como a gerenciar as atividades e procedimentos do curso; e competências tecnológicas que orientem a inclusão do aluno no ambiente virtual de aprendizagem.

O termo competência aqui mencionado, apóia-se na descrição de Perrenoud e Thurler, que se referem a uma aptidão para enfrentar um conjunto de situações análogas, mobilizando, de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (PERRENOUD; THURLER, apud MASETTO, 2003, p. 25).

Assim, tem-se um cenário em que o docente necessita desenvolver saberes, conhecimentos, habilidades específicas, valores e atitudes para atuação de forma mais eficaz e efetiva.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO EM EAD

A atenção para o desenvolvimento docente nesta Instituição de Ensino é uma constante há muitos anos. Anualmente, os professores participam de dois momentos previstos no calendário escolar, a semana de desenvolvimento docente que ocorre antes do início de cada período letivo, organizada pelo Núcleo Pedagógico (NUPED).

Desde 2009, quando um grupo de professores da instituição desenvolveu um ambiente virtual de aprendizagem para apoio ao ensino presencial, fazem parte desta semana oficinas de capacitação para apresentação e instrumentalização do professor para utilização dessa nova ferramenta no processo de aprendizagem.

Em 2016, com a criação da Coordenação de Educação a Distância, a realização de oficinas/cursos relacionados ao uso de tecnologia foi intensificada, tendo sido abordados os seguintes temas: mitos e verdades da educação a distância, a EAD na Instituição ferramentas digitais na educação, uso de vídeos na educação, produção de vídeos para educação, uso do ambiente virtual de aprendizagem, EAD e suas implicações pedagógicas e formação em mediação pedagógica para EAD. Essas ações educacionais ocorreram na modalidade híbrida ou a distância.

Em 2018, foi implantado o Moodle, substituindo o AVA anterior que não mais atendia as necessidades atuais da instituição (emissão de relatórios, mais atividades interativas, usabilidade mais amigável, dentre outras) sendo necessário capacitar os professores para essa nova ferramenta.

No primeiro semestre deste ano, foram realizadas sete oficinas com a participação de 101 profissionais, sendo 95 docentes e seis técnico-administrativos.

A adesão ao Moodle foi bastante significativa, o que motivou a Coordenação de Educação a Distância a oferecer o curso de Formação em Mediação Pedagógica para EAD em 2018.2.

O curso tem como objetivo capacitar docentes para atuarem como professores-tutores, desenvolvendo competências em que possam:

- mediar situações de aprendizagem com a utilização de estratégias adequadas à modalidade a distância;
- avaliar a aprendizagem a partir da participação dos alunos em cursos a distância.

O curso, que está na sua segunda edição, com três turmas em andamento, já tendo finalizado cinco turmas, é organizado na modalidade híbrida, com 96 horas a distância e 5 horas presenciais, totalizando 101 horas.

São realizados três encontros presenciais, sendo que o primeiro é uma aula inaugural, onde é apresentado o plano do curso e a forma de participação que se espera de cada participante.

Os encontros presenciais ocorrem em mais de um horário, possibilitando a maior participação dos professores, posto que os seus horários na instituição são muito variados. E ainda é dada a possibilidade de agendamento individual, caso não seja possível participar em nenhum horário disponível.

A etapa a distância ocorre no Moodle, com duração de 4 meses.

No curso são discutidos aspectos epistemológicos, metodológicos e legais que fazem parte do contexto da educação a distância no Brasil. Da mesma forma, são abordados saberes, competências e desafios da Educação e da docência em ambientes virtuais de aprendizagem, além dos processos de avaliação mais adequados para esta modalidade de ensino.

O curso teve como autoras e designers didático a coordenadora de Educação a Distância e uma integrante da equipe que também atua como professora-tutora. Além dessa professora, nesta edição, quatro integrantes do Núcleo de Educação a Distância - NEAD atuaram como professores-tutores.

Importante ressaltar que o curso recebeu total apoio da Coordenação Geral de Ensino, que definiu a obrigatoriedade dessa certificação para todos os professores que ainda não haviam participado de cursos de formação em tutoria/mediação pedagógica. Para tanto, solicitou-se que aqueles que possuíam certificação enviasse para a Coordenação de EAD a devida comprovação. E esses professores puderam participar do curso como ouvintes.

A seguir, são apresentados os resultados das primeiras turmas, realizadas em 2018.2.

5 RESULTADOS ALCANÇADOS

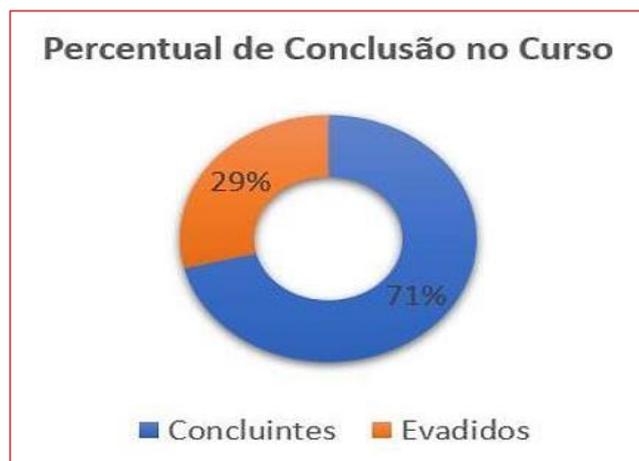
Efetuaram a inscrição no curso noventa e dois professores de diferentes cursos de graduação sendo distribuídos em cinco turmas. Sessenta e quatro professores concluíram o curso com sucesso, o que representa 71% dos que iniciaram a formação.

A seguir é apresentada a distribuição dos professores participantes por curso de graduação. Percebe-se que houve a participação, também, de uma integrante do Núcleo Pedagógico (NUPED) que não exerce função docente e de professores que atuam em eletivas oferecidas para mais de um curso. É apresentado, também gráfico com o percentual dos concluintes x evadidos.

Figura 1 - Distribuição dos professores-participantes por curso



Figura 2 - Percentual de alunos que concluíram o curso



Dentre as razões para a evasão constatou-se: falta de tempo de alguns professores e licença maternidade.

Seguem algumas observações em relação aos professores que participaram do curso:

- A maioria dos professores se mostrou muito receptiva ao uso da modalidade a distância em sua prática docente, mas muitos deles desconheciam o que significava a EAD.
- Alguns já atuam na modalidade a distância em outras instituições e na FMP/Fase utilizam o ambiente virtual de aprendizagem para o ensino presencial, híbrido ou EAD.
- Alguns professores comentaram que os alunos da modalidade presencial se mostram desinteressados em participarem de atividades a distância por terem dificuldades no ambiente. Solicitaram que houvesse uma capacitação ou criação de um módulo de ambientação.

Em relação ao curso de formação, alguns professores reportaram terem gostado muito e solicitaram que fossem oferecidas oficinas ao longo do ano para que pudessem se aprimorar em algumas ferramentas do ambiente, como, por exemplo, o questionário. Segue um depoimento enviado pela plataforma:

Professora do curso de Odontologia (via FMP FASE EaD) <ead@fmpfase.edu.br>

Olá,

Assisti ao vídeo, já que não pude ficar até o final do encontro presencial no dia 29/11. Ficou excelente! Concordo com tudo que foi falado! Para mim foi esclarecedor e motivador. Gostaria de reforçar a ideia de oficinas para treinamento de ferramentas para professores.

Muito obrigada e parabéns! Bjs.

De forma a entender um pouco melhor sobre o perfil do docente, dentre as atividades propostas, solicitou-se que eles registrassem suas expectativas em relação ao curso. A seguir têm-se uma amostra de algumas das respostas:

“Com essa excelente oportunidade oferecida aqui, espero, além de aprender a utilizar o Moodle como docente responsável por um curso, aprender as diferentes técnicas para ensino a distância. Organizar e gerenciar uma disciplina a distância certamente é bem diferente de uma disciplina presencial, portanto espero, ao final do curso, ser capaz de “caminhar com minhas próprias pernas” pelo ambiente virtual”.

“Minhas expectativas neste curso são de aprender e aprimorar minhas atividades de educação à distância. Quero aprender a explorar bem os recursos disponíveis, tornando o ambiente agradável para a aprendizagem dos alunos”.

“Minhas expectativas em relação ao curso são grandes, sabemos que os profissionais que atuam na educação necessitam sempre de novas ferramentas para lidar com os alunos, e atualmente, a tecnologia faz parte do cotidiano das pessoas. Para tal, faz-se necessário o aprimoramento dos métodos de ensino. A educação a distância é um método nunca utilizado por mim, encaro-a como uma benéfica novidade que me dará a oportunidade de estar a par de um dos avanços importantes na educação. Vale ressaltar, contudo, que a minha expectativa maior está centrada na mediação pedagógica como inovação no campo da minha aprendizagem na formação de futura professora-tutora”.

Percebe-se nos depoimentos acima o anseio dos docentes em saber utilizar corretamente as ferramentas que ele tem disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem, além de torná-lo mais atrativo e motivador para os alunos. Isto denota o quão importante é a capacitação para esta modalidade de ensino.

De forma a identificar se essas expectativas foram atendidas, ao final do curso, foi elaborado questionário final de avaliação do curso que, dentre outras perguntas, aborda esta questão. Segue o resultado:

Figura 3 – Resposta dos professores em relação ao alcance das expectativas



Seguem algumas justificativas em relação à resposta dada:

Consegui entender melhor a plataforma e suas funções, assim como inserir materiais, realizar feedback e montar um tópico/ atividades com melhor qualidade.

Agora me sinto apta a administrar um curso pela plataforma. Claro que com o uso, novas dúvidas irão aparecer. Mas me sinto mais segura e sei como e onde buscar informações seguras caso precise. Achei a iniciativa de montar esse curso excelente! muito obrigada.

Para mim que não conhecia a plataforma foi ótimo. Tive oportunidade de criar atividades e entender melhor como funciona.

Imagino que por falta de tempo meu mesmo não pude explorar tanto quanto gostaria.

A proposta do curso é muito interessante e enriquecedora. A divisão do curso em etapas permitiu melhor entendimento do assunto e aproveitamento para a prática nas disciplinas, com os alunos. O curso facilitou e aumentou a minha criatividade com o uso do ambiente virtual com os meus alunos.

Foi esclarecedor e trabalhou com ferramentas que não conhecia antes, embora já utilizasse o Moodle.

Tive a sorte de ter uma tutora atuante e presente que explicou as atividades e interagiu estimulando a participação de todos.

As respostas apresentadas denotam que a formação a partir do curso contribuiu positivamente para o desenvolvimento e implementação das unidades curriculares que ministram nesta Instituição, pois além do conteúdo apresentado o momento da prática possibilitou que eles compreendessem melhor o funcionamento do AVA e como utilizar seus recursos e atividades de maneira a motivar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa.

Diante da demanda solicitada para oferta de mais oficinas, algumas ações neste sentido já foram implementadas em 2019.1, com a realização de uma oficina sobre as ferramentas do Moodle e outra sobre Feedback em EAD, ambas ofertadas na semana de desenvolvimento docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se, a partir dos relatos apresentados, que formação para atuação como professor-tutor é essencial. Deve haver uma conscientização do que é ser docente nesta modalidade, e os primeiros resultados denotam uma mudança em sua atuação a nível pedagógico e no manuseio dos recursos e atividades oferecidos pelo Moodle. Por outro lado, há sinalizações de que ainda é preciso reforçar esta utilização, demandando novas ações no curso, com novas propostas de atividades e também com a oferta de oficinas e cursos complementares.

O momento da prática fez com que os professores pudessem vivenciar na prática saberes construídos e atuar mais colaborativamente. Os primeiros resultados deixam claro que há uma maior interação com outros professores e com a coordenação, o que facilita a resolução de problemas encontrados no desenvolvimento das unidades curriculares.

Por fim, ressalta-se que uma formação apropriada leva o professor-tutor a compreender qual é o seu papel como educador e, desta forma, a ter um maior comprometimento com a educação.

REFERÊNCIAS

- [1] MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.
- [2] MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2000.
- [3] PORTO, T. M. E. A comunicação na escola e a formação do professor em ação. IN: PORTO, T.M.E. (org.) Redes em construção: meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003.
- [4] SANCHO, M. J. Para promover el debate sobre los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Barcelona: Cedecs, 2008.

Capítulo 17

O uso de aplicativos como ambiente de aprendizagem virtual no Ensino Superior

Mateus de Sousa Valente

André Luís Silva de Paula

Humberto Patrick Lacerda Ribeiro

Roberto Silva Araújo Assis

Resumo: Atualmente, os dispositivos móveis se tornaram o principal meio de acesso à internet. A maioria dos brasileiros a utilizam, exclusivamente, pelos celulares e tablets. Aqueles que o fazem por computador, também usam os dispositivos móveis no seu dia a dia para acessar a internet. Sendo assim, qualquer que seja o serviço ou produto que queira garantir inclusão, acesso, flexibilidade e mobilidade, possui uma versão para dispositivos móveis, um aplicativo. Com a educação não é diferente. Os alunos nas modalidades presencial e de Educação a Distância (EAD) buscam cada vez mais informações pela internet. Uma das principais ferramentas de apoio à formação dos alunos no ensino superior é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um conjunto de ferramentas acadêmicas que auxilia no estudo. Na busca por um ensino inclusivo, e que gera engajamento e motivação, deve-se procurar ser o mais atualizado possível em relação às novidades tecnológicas que os alunos se habituem a utilizar. E isso inclui a maneira como os alunos utilizam as ferramentas acadêmicas. A maior parte do acesso à informação hoje se dá pelos celulares e tablets, sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar o desenvolvimento da ferramenta AVA Uniube On-line, um aplicativo para smartphones que permite acesso às ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem da universidade para alunos das modalidades presencial e EAD.

Palavras-chave: Ensino a Distância; Ambiente Virtual; Mobile, Aplicativo.

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, a internet é uma das maiores fontes de informação disponíveis. Ela surgiu no auge da Guerra Fria, na década de 1960, a partir de pesquisas militares, algumas universidades e institutos estadunidenses, que criaram uma rede capaz de interligar computadores. Chamada de ARPA NET (*Advanced Research Projects Agency Network*), pretendia facilitar o compartilhamento de informações e dados, em caso de um ataque nuclear promovido pelos soviéticos.

Como inúmeras invenções que se originaram a partir de meios militares, a ARPA NET, precursora da Internet, cresceu e se tornou popular após ser usada para fins não-militares. A partir da década de 1980, a Internet (recebeu esse nome após se separar da área militar e ser aplicada na área civil), ganhou um enorme espaço no mundo, trazendo consigo inovações que marcaram a história, mudaram nossa cultura e tornou nosso cotidiano completamente diferente desde o surgimento dela (CASTELLS, 2003).

Dentre essas inovações, os destaques da Internet foram: a criação de um novo paradigma de comunicação, a democratização da informação e a reestruturação de produtos e serviços. Pode-se exemplificar a comunicação instantânea, como o *Skype*, as redes sociais como o *Facebook*, a enciclopédia digital Wikipédia e os novos serviços como a *Netflix* (WAZLAWICK, RAUL SIDINEI, 2016).

São exemplos atuais para a data em que este artigo foi escrito, porém são sucessores de serviços que, ao longo do tempo, evoluíram tanto do mundo material e não digital quanto da própria Internet. Pode-se dizer que os comunicadores instantâneos e as ligações por Voip, substituem ou tornaram-se concorrentes dos meios tradicionais de comunicação, como o telefone, rádio e televisão. Também as enciclopédias, os livros e jornais se tornaram concorrentes diretos de muitos *sites*, fazendo com que os modelos de negócio incluíssem a internet como meio indispensável pouco tempo após invenção dela.

A internet é um privilégio das últimas gerações do homem contemporâneo, é o maior repositório de informações acessíveis às pessoas de qualquer parte do mundo. Dois fatores tornaram a internet tão diferente das outras invenções humanas: o primeiro é o curto período em que ela necessitou para ser usada por milhões, e o outro é a capacidade de tornar o mundo conectado e acessível. O acesso à internet hoje pode ser considerado a maneira mais eficiente de tornar alguém incluído na sociedade moderna e globalizada.

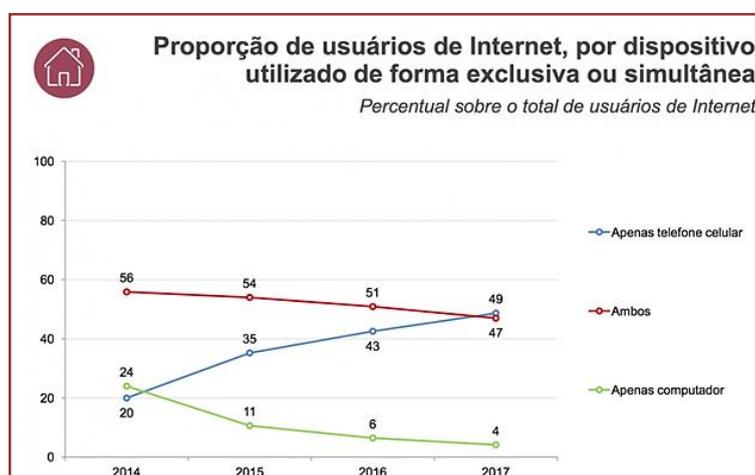
Para exemplificar, a eletricidade (1873), atingiu 50 milhões de usuários somente após 46 anos desde que os primeiros aparelhos elétricos surgiram; o telefone (1876), 35 anos; a televisão (1926), 26 anos; o microcomputador (1975), 16 anos; o celular (1983), 13 anos (BALDESSAR, 2005). Já a internet, levou apenas quatro anos, desde a criação de uma estrutura mundial, para atingir 50 milhões e hoje é acessada por mais de três bilhões (TRACTO, 2017). Esses números mostram o quanto importante é a internet e o quanto ela é significativa na promoção do acesso a produtos, serviços, informações, comunicação, entre outras inovações.

Um dos maiores atributos da internet, no entanto, é a capacidade de promover melhorias sociais e de educacionais. Visto que estão intimamente ligadas ao acesso à informação, é possível romper barreiras sociais e a inclusão digital pode ser compreendida como a democratização da informação. Estar conectado significa igualdade em termos de acesso à informação (SILVEIRA, 2003).

Igualmente importante ao advento da internet, são as ferramentas que permitem o acesso dela. Comumente usada através de microcomputadores, atualmente, não é esse mais o principal meio. Tudo o que a internet proporciona só estará disponível a partir de um equipamento ou dispositivo que permite seu acesso. Um estudo feito pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC) no Brasil, apresenta os dados do gráfico 1. Pode-se notar que os usuários que acessaram a internet em 2017 apenas pelo celular, é praticamente a metade, e que essa parcela é ligeiramente maior do que aqueles que a utilizam em ambos (celular e computador), sendo quase 12 vezes maior do que quem acessa apenas por computador.

É possível concluir, com isso, que a maioria dos brasileiros acessam a internet, exclusivamente, pelo celular, e que a outra grande parte acessa por meio do computador e celular, simultaneamente, isto é, qualquer meio de comunicação que pretende interagir com os brasileiros, por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) tem que estar preparado para disponibilizar conteúdos por meio dos *smartphones*. Caso contrário, a amplitude de atuação da empresa ficará comprometida, pois não estará atingindo a maior parcela da população.

Gráfico 1 - Acessos mensais no primeiro ano do aplicativo



Fonte: CETIC, 2017

Apesar disso, buscar a maior amplitude de acesso não é a única vantagem ao preparar o conteúdo para dispositivos móveis, principalmente na educação. Mais, especificamente, para elucidarmos os assuntos abordados neste artigo a educação do ensino superior. Em um panorama em que o ensino superior no Brasil cresce nas últimas décadas, e a rápida evolução tecnológica coloca um grande desafio nas universidades.

Ela tem que ter a capacidade de inserir um profissional com uma formação sólida e que, ao mesmo tempo, tenha um perfil criativo, dinâmico e que esteja apto a desempenhar um importante papel em meio à um grande desenvolvimento tecnológico. Isso pode ser possível por meio de metodologias ativas e o uso de tecnologia em sala de aula. Nesse contexto, o uso de aplicativos se torna um grande aliado do professor (COSTA, 2017).

Além disso, grande parte dos cursos oferecidos pelas universidades contemplam a modalidade de Ensino a Distância.

Esses dois desafios contam com o AVA, Ambiente Virtual de Aprendizagem, que consiste no conjunto de ferramentas e recursos tecnológicos resultantes da evolução das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC's). É o AVA que permite acesso e a troca de informações entre alunos, professores, coordenadores e todos aqueles responsáveis pelo andamento dos cursos em uma universidade.

Os ambientes virtuais proporcionam mais interatividade e uma maior capacidade de mediar o processo de ensino-aprendizagem a distância. Principalmente, considerando-se que este ambiente está conectado à internet. Sendo assim, este trabalho se propõe a descrever o projeto de criação do aplicativo do AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade de Uberaba. O objetivo principal é tornar o AVA acessível para a maior parte dos alunos e permitir que eles naveguem, a qualquer momento, por meio de um *smartphone*.

2. OBJETIVOS GERAIS

Proporcionar flexibilidade e portabilidade aos estudos via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), facilitando a forma do aluno aprender, estudar e interagir com os recursos virtuais disponíveis para sua aprendizagem.

Incluir e tornar acessível a informação, uma vez que a maioria dos acessos à internet são provenientes dos dispositivos móveis. Facilitar o acesso ao ambiente virtual, tornando-o disponível o tempo todo e em qualquer lugar que tenha acesso à web.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Apresentar o aplicativo AVA Uniube *On-line* para alunos do presencial
- Apresentar o aplicativo AVA Uniube *On-line* para alunos da EAD
- Apresentar o aplicativo AVA Uniube *On-line* para professores da EAD

2.2. JUSTIFICATIVA

O uso de *smarth devices*, principalmente dos celulares e tablets, é cada vez mais popular e, muitas vezes, é o único meio acesso à internet usado pelo aluno. Quando o uso não é o único meio, ele ainda representa o mais popular no cotidiano, justamente pela portabilidade que apresenta.

Considera-se que o celular é um “computador de bolso”, apto a ser o meio de acesso aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), tanto em recursos de *hardware* como em questão de usabilidade, o que permite aos alunos consultas a informações importantes no dia a dia acadêmico deles.

A criação de um aplicativo que representa o Ambiente Virtual de Aprendizagem para dispositivos móveis, permite que o aluno possa estudar a qualquer hora, em qualquer lugar. Também representa maior inclusão para aqueles alunos que não possuem computadores, mas acessam a internet via celulares e tablets (SILVEIRA, 2003).

Permitir o acesso ao AVA, por meio de dispositivos móveis, garante facilidade, agilidade, inclusão, flexibilidade e conforto aos alunos, o que gera um resultado positivo com relação ao engajamento e motivação dele, elementos extremamente necessários para que alunos tenham um bom desempenho nas atividades acadêmicas.

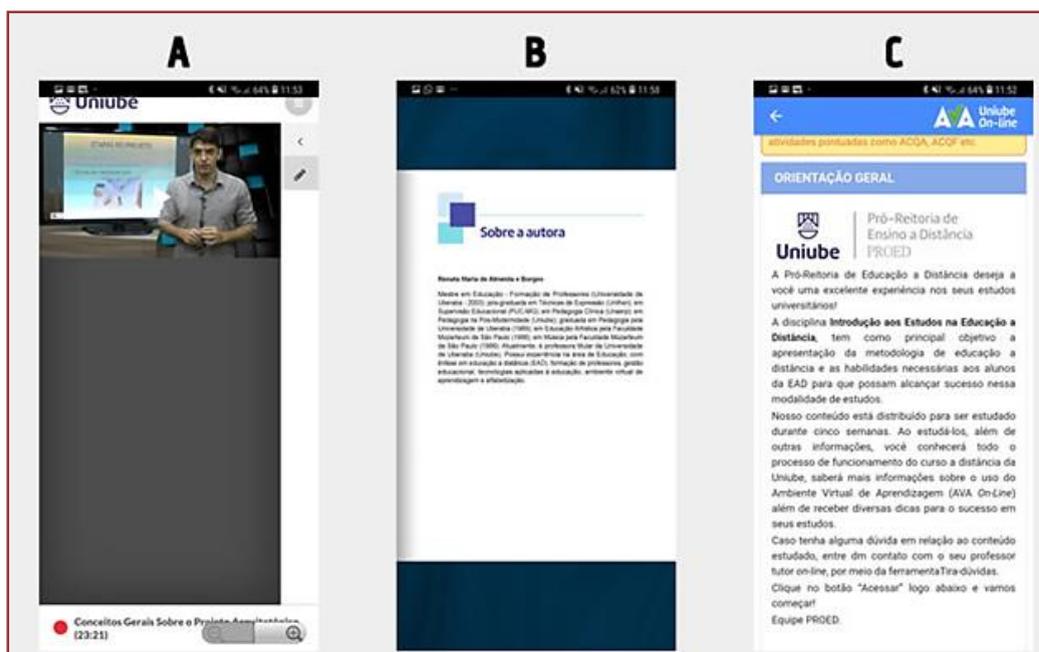
A criação deste aplicativo representa para a Universidade uma atualização e alinhamento com as mudanças da contemporaneidade. Uma vez que os hábitos mudam e devem ser observados, constantemente, para que a maneira como o aluno interaja com seus estudos seja sempre a mais atual possível.

2.3. MÉTODOS E FERRAMENTAS

AVA Uniube *On-line* é a personificação do Ambiente Virtual de Aprendizagem da Uniube em uma versão de aplicativo mobile. Estão presentes uma série de ferramentas que permitem que o aluno estude pelo seu celular, consulte as informações pertinentes à formação dele, como currículo, notas, frequência, componentes entre outros.

Para exemplificar, na figura 1, pode-se observar as ferramentas auxiliares de estudo, que incluem videoaulas (figura 1 A) por *stream*, orientações de estudo (figura 1 C) e livros de bibliotecas virtuais (figura 1 B).

Figura 1 - As ferramentas de auxílio ao estudo.

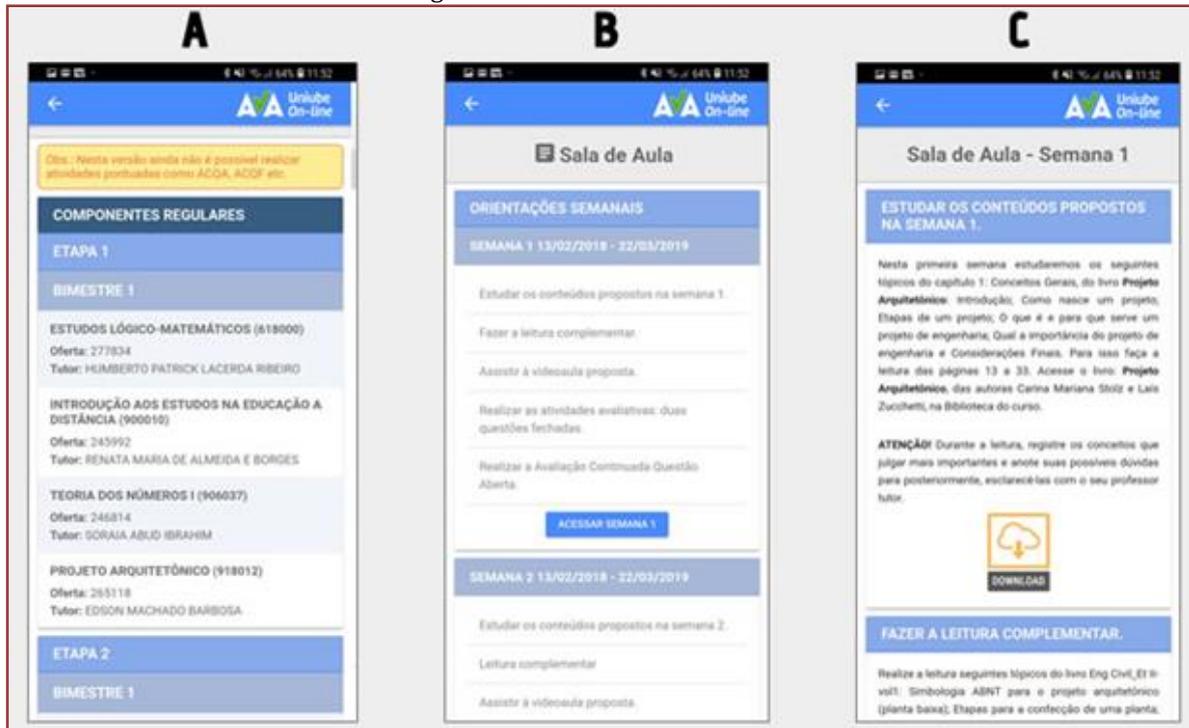


Fonte: Produzido pelos autores

As atividades de estudo, as leituras complementares, os vídeos, entre outras ferramentas, estão disponíveis em uma sala de aula virtual (figura 2), que contém os componentes cursados e informações sobre eles (Figura 2 A), e em cada um, as semanas de estudo (figura 2 B) seguidas das orientações de estudo (Figura 2 C). Esses recursos são reflexos da versão do AVA já existente *on-line*, disponível para web.

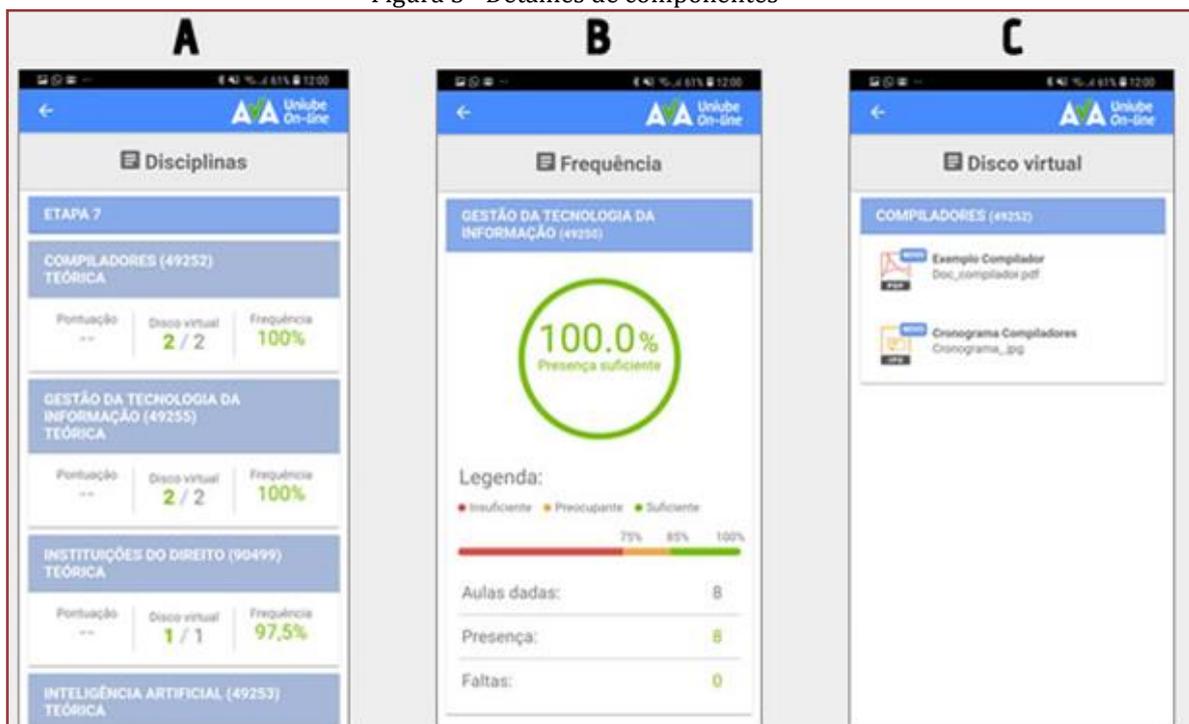
Através desses mecanismos, o aluno pode estudar o conteúdo dos componentes. Além disso, os alunos da EAD e do presencial podem acessar as informações dos componentes (Figura 3 A), nota, frequência (Figura 3 B) e os arquivos disponibilizados por professores e tutores (Figura 3C).

Figura 2 - Sala de aula virtual



Fonte: Produzido pelos autores

Figura 3 - Detalhes de componentes



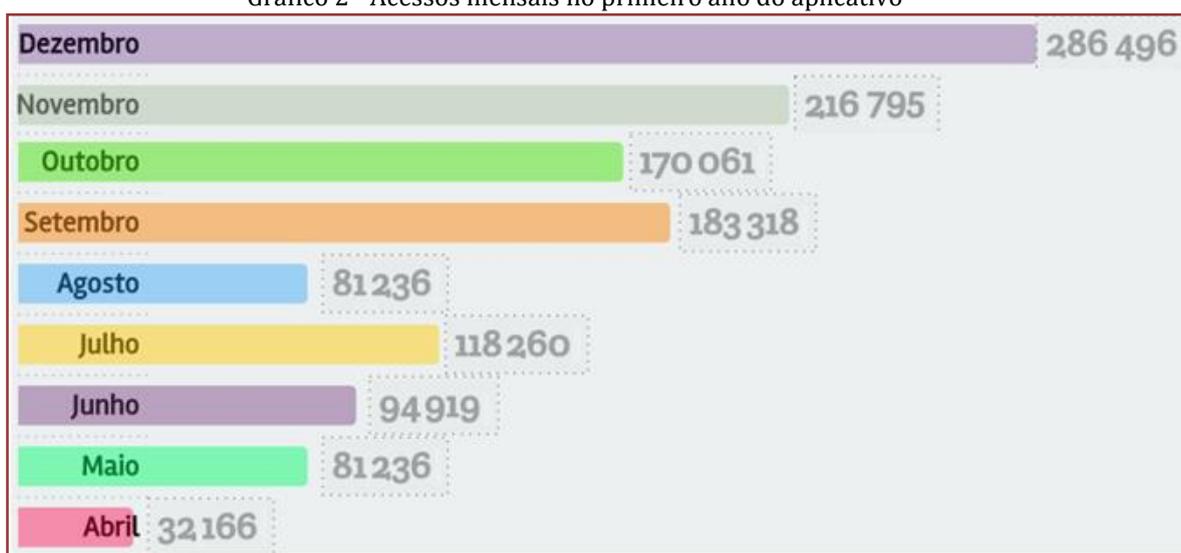
Fonte: Produzido pelos autores

Além de permitir facilidade no acesso às ferramentas de auxílio ao estudo e informações acadêmicas, a permissão da distribuição de arquivos e mídias virtuais, faz com que o uso do aplicativo se caracterize como mais sustentável, uma vez que evita que recursos naturais sejam usados em folhas impressas, tintas, entre outros recursos referentes aos métodos de estudos mais tradicionais.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Desde que o aplicativo foi lançado, em abril de 2018, ele teve ampla aceitação dos alunos. A universidade conta com cerca de 31 mil alunos e, desses, 20.730 usam regularmente o aplicativo. O gráfico a seguir (Gráfico 2) ilustra a quantidade de acessos mensais em 2018, o que permite mensurar o crescimento do uso do aplicativo ao longo do tempo.

Gráfico 2 - Acessos mensais no primeiro ano do aplicativo



Fonte: Produzido pelos autores.

Os dados mostram a tecnologia é bastante aceita pelos alunos, também que, atualmente, para a obtenção de um maior alcance, flexibilidade e mobilidade, é necessário que se tenha um aplicativo de Ambiente de Aprendizagem virtual dedicado ao *mobile*.

4. CONCLUSÃO

Por fim, possibilitar que o AVA seja acessado pelos alunos, via dispositivos móveis, garante a eles mais flexibilidade, em relação aos horários e locais, o que promove uma maior interação com o AVA. Isso assegura que eles tenham mais facilidade e agilidade ao acessar as informações importantes para estudos. Ao trazer essas características ao ambiente virtual, isso permite que os alunos possam desempenhar melhor as atividades acadêmicas.

Além disso, o ambiente virtual pode ser acessado por mais pessoas, por mais tempo e em lugares distintos, afinal são características definidas pelo próprio acesso à informação, via dispositivos móveis.

Outro fator importante é que, ao permitir que os arquivos sejam visualizados e compartilhados via aplicativo, o uso de recursos, como a impressão de papéis, é reduzido e torna o ensino mais sustentável. Pois os recursos tornam-se virtuais e o uso de papel, tinta e grafite, é substituído por arquivos e aplicativos de anotações.

REFERÊNCIAS

- [1] Tracto. Quantas pessoas tem acesso a internet no mundo. Disponível em: <<https://www.tracto.com.br/quantas-pessoas-tem-acesso-a-internet-no-mundo/>>. 2017. Acesso em: 17 de março de 2019.
- [2] Baldessar, M.J. Jornalismo e tecnologia: pioneirismo e contradições: um breve relato da chegada da informatização nas redações catarinenses. Encontro Nacional da Rede Alfredo de Carvalho, 3., 2005, Novo Hamburgo. Anais... Novo Hamburgo, 2005. CD-ROM.
- [3] Castells, Manuel. A era da informação: Economia, Sociedade e Cultura. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- [4] Silveira, Sérgio Amadeu da. Inclusão Digital: Software Livre e Globalização Contra Hegemônica. Software livre e Inclusão digital. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.
- [5] Cetic. Tabelas de proporções, totais e margens de erro amostral para download. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores>>. 2017. Acesso em: 17 de março de 2019.
- [6] Wazlawick, Raul Sidinei. História da computação. 1. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

Capítulo 18

Estudo de plataformas on-line para o ensino das ciências

Herbert Gomes Martins

Daniele Luciana Chaves de Oliveira Pontes

Márcio dos Santos Viola

Monica Cristina da Silva Andrade

Tatiana Chagas Pina

Resumo: A partir da disciplina “Educação a Distância e Modelos Flexíveis de Aprendizagem” oferecida no currículo do curso de Mestrado Profissional em Ensino das Ciências de uma universidade do estado do Rio de Janeiro, os alunos inscritos investigaram plataformas educacionais disponíveis on-line. Quatro foram selecionadas e sobre elas foi realizado estudo exploratório como parte das atividades acadêmicas previstas no plano de ensino. Ao final, o grupo mediado pelo professor responsável concluiu que cada uma das opções selecionadas oferece funcionalidades que podem ser consideradas vantajosas para o aprimoramento do ensino de ciências, e que a expansão das plataformas educacionais pode ser uma oportunidade sobretudo de democratização do acesso ao conhecimento, mas que ao mesmo tempo apresenta desafios para alunos e professores, à medida que os coloca em permanente estado de aprendentes.

Palavras-chave: plataforma educacional; ensino; tecnologias

1 INTRODUÇÃO

Plataformas educacionais virtuais são recursos tecnológicos para o desenvolvimento de cursos ou módulos de formação na Web mais amplamente usados na comunicação da Web 2.0, e serve para melhorar a experiência de ensino e aprendizagem. Optou-se por estudar as plataformas virtuais gratuitas que não estivessem limitadas ao conceito de um ambiente virtual de aprendizagem, e que estivessem mais próximas do que se pode considerar como recurso educacional aberto. As plataformas escolhidas foram Coursera, Veduca, Khan Academy e Biblioteca Mundial da Ciência. O interesse em explorar plataformas on-line advém da hipótese de que sua apropriação no processo de ensino aprendizagem - seja no ensino presencial ou a distância - pode promover ganhos para todos os envolvidos. Este trabalho se propõe a divulgá-los, tarefa que se torna necessária à medida que a expansão de sua disponibilidade é crescente. Bielschowsky (2018) apurou em levantamento realizado com base nos microdados do censo de educação superior 2005-2016, que o número de matrículas no ensino superior dobrou no espaço de uma década, e 40% desse crescimento foi nos cursos em EaD. Segundo pesquisa da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais coordenada por Abramovay (2015), aproximadamente 70% dos jovens brasileiros utilizam a internet como fonte de estudos. Acredita-se que há conexões entre o crescimento de praticantes da EaD, bem como de usuários da internet para fins educacionais e a expansão das plataformas educacionais, seja na forma de AVA ou de repositórios virtuais.

1.1 OBJETIVOS

Os objetivos do trabalho são:

- Explorar as características de quatro plataformas educacionais on-line e sua funcionalidade;
- Identificar o seu potencial para o ensino de ciências, notadamente nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

As plataformas educacionais livres podem ser classificadas como recursos educacionais abertos o que “...envolve ambientes on-line capazes de disponibilizar, para uma parte muito ampla da população, material essencial para a aprendizagem” (LITTO, 2014, p. 305-306), incluindo cursos (inteiros ou em módulos), objetos de aprendizagem e comunidades on-line de aprendizagem.

A virtualização do ensino é uma quebra de paradigmas, se comparadas às formas como os processos de ensino e aprendizagem se davam no passado recente e como elas ocorrem na atualidade. De fato, passamos das restrições de tempo, espaço e fontes de conhecimento para a “pedagogia da abundância” (WELLER, 2011) reflexo de uma formação social que parece ter alcançado o ápice da riqueza material, dos recursos científicos e tecnológicos, e aperfeiçoado sobremaneira as formas de difundi-los. A virtualização do ensino contribui para que se desenvolva o que Lévy (2003) classificou de inteligência coletiva, ou seja, uma nova forma de pensamento sustentável através de conexões sociais que se tornam viáveis pela utilização das redes abertas de computação da internet.

O movimento de Open Source promove a disponibilidade da produção científica e a customização de ambientes fazendo com que laboratórios, bibliotecas, professores e instituições possam estar disponíveis em diferentes tempos e espaços e que a aprendizagem colaborativa seja uma tendência cada vez mais presente.

Neste aspecto, destaque deve ser dado aos recursos educacionais abertos (REA), categoria a que se vinculam as plataformas pesquisadas. Recurso é um guarda-chuva semântico no qual se abrigam diferentes materiais para o ensino-aprendizagem e para a pesquisa tais como livros, aulas, aplicativos, vídeos e streaming. As plataformas escolhidas têm similaridades entre si pelo fato de apresentarem algumas das características necessárias para um REA relacionadas por Litto (2014): Conteúdo para a aprendizagem, ferramentas para a produção de materiais, recursos de implementação. Essa categorização será contextualizada ao final deste trabalho com a finalidade de explorar o potencial das plataformas educacionais on-line estudadas para o ensino das ciências, razão pela qual este trabalho se justifica, pois é através do ensino de ciências desde as séries iniciais, que se pode fazer um convite ao aluno para “pensar, teorizar, elaborar, provar, experimentar, comprovar e discutir hipóteses, enfim, como uma forma que permita ao jovem estudante satisfazer sua curiosidade satisfatória e aguçadamente, e é de grande

importância porque, ao mesmo tempo, lhe permite reconhecer-se como um agente ativo da construção de seus conhecimentos” (BARBOSA E CARVALHO, 2004, P. 316).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O Programa de Ensino das Ciências (PPGEC), espaço institucional da investigação, foi criado há 12 anos e oferece o mestrado profissional que é uma modalidade de pós-graduação stricto sensu voltada para a capacitação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento. A disciplina “Educação a distância e modelos flexíveis de aprendizagem” faz parte da proposta original aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e sua propositura surgiu da interação do professor titular da cadeira com a comunidade – acadêmica, de praticantes e fornecedores de soluções - reunida nos eventos da ABED, e tem ajudado vários alunos no desenvolvimento de produtos educacionais voltados para a temática das tecnologias, seja na forma de artefatos, programas, guias, experiências didáticas e outras propostas de intervenção no processo de ensino e aprendizagem com escopo na autonomia e na flexibilidade nos estudos.

Quatro alunos de mestrado matriculados na disciplina Educação a Distância e Modelos Flexíveis de Aprendizagem aceitaram o convite para, como parte dos requisitos de aprovação, escolherem uma plataforma educacional on-line gratuita cada um para, sobre ela, realizar estudo exploratório com foco no potencial para agregar valor ao ensino das ciências. O professor não interferiu na escolha. Apenas forneceu um “framework” da pesquisa que constituía em: apresentação geral da plataforma, histórico de sua implantação, principais funcionalidades e potencial para melhorar o ensino das ciências. O estudo compreendeu acesso à literatura sobre o tema e experiência de uso da plataforma escolhida. O critério de escolha foi dar preferência às mais populares nas comunidades dos próprios alunos, de maneira que a pesquisa fosse articulada com as unidades do programa da disciplina e, até onde fosse possível, com o objeto de pesquisa dos respectivos projetos de dissertação. Por esse motivo, dois alunos participantes da pesquisa optaram por pesquisar plataformas relacionadas com MOOCs. Por terem diferenças entre si, como recursos de interatividade, perfil das IES parceiras e incorporação do Youtube para ampliar a flexibilidade de tempo, entendemos que as duas plataformas, apesar da semelhança conceitual, possuem requisitos diferenciados entre si, como ficará evidenciado no resultado dos estudos. A partir dele foi criado um quadro analítico com as principais características de cada plataforma, a partir da categorização proposta por Litto (2014), e a ela outras categorias foram adicionadas.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A seguir, serão expostos os resultados do estudo exploratório realizado com as quatro plataformas educacionais on-line pesquisadas. Foram privilegiados os seguintes aspectos: breve histórico de criação, proposta educacional, acesso, funcionalidade e conteúdo na área das ciências (matemática, química, física e biologia).

4.1 PLATAFORMA COURSERA

É uma plataforma que proporciona acesso universal a uma educação que se propõe ser de ótima qualidade, com o objetivo de tornar o mundo um lugar onde qualquer pessoa, em qualquer lugar, pode transformar sua vida acessando a melhor experiência de aprendizado mundial. Ela oferece cursos on-line, disponibilizados no formato sob demanda ou em períodos específicos a critério da instituição provedora, que em geral são universidades parceiras. Estes cursos utilizam a metodologia de Cursos On-line Abertos Massivos (MOOC). Cada curso é como um livro didático interativo, com vídeos pré-gravados, testes e projetos. Os MOOCs são uma realidade bem recente. As primeiras iniciativas surgiram em 2012 através de startups promovidas por universidades renomadas que se interessaram em alargar a experiência acadêmica/universitária para espaços além do campus.

A Coursera foi um caso típico desse tipo de plataforma aberta. Em 2012, dois professores da Universidade de Stanford, na Califórnia, tiveram o desejo de compartilhar seus conhecimentos com o mundo. Daphne Koller e Andrew Ng fundaram a plataforma que já em setembro de 2012, anunciou parceria com mais 17 universidades. Em fevereiro de 2013 anunciou parceria com mais 29 universidades, das quais 16 são de fora dos Estados Unidos. No decorrer deste tempo, universidades e faculdades de diversos países já se associaram a esse ambiente de ensino – inclusive no Brasil. Empresas de tecnologia também se associaram, como IBM e Google, com algumas certificações especializadas nesta área.

Dentre as funcionalidades da Coursera destaca-se a facilidade de acesso, pois qualquer pessoa com conexão de Internet pode criar uma conta e matricular-se nos cursos que abrangem áreas diversas, desde humanidades, como história, até biologia, química, física, matemática, engenharia e computação. A maioria dos cursos é oferecida em inglês, e possui legendas em diversos idiomas, algumas incluindo também o português. O sistema do Coursera lembra por email quando o curso está para se iniciar. As informações como data de início, duração em semanas, descrição e tópicos abordados ficam disponíveis na página de matrícula e na apresentação do curso. Durante sua duração, a plataforma disponibiliza vídeoaulas, semanalmente e de forma gradual. Os slides que o professor apresenta durante as aulas também são disponibilizados em formato PDF. Uma considerável quantidade de textos, também fica disponível, alguns de leitura obrigatória e outros complementares para enriquecimento do conhecimento. Incluem também muitos fóruns de discussão, o que permite colaboração entre os alunos e os instrutores. É necessário completar todos os exercícios, bem como efetuar as avaliações e obter uma nota (normalmente superior a 70%) para conseguir a aprovação. A maior parte dos cursos é gratuita, mas o aluno pode optar por pagar uma taxa para obter um certificado de aprovação autenticado.

A plataforma, além de ser acessada pelo site, está disponível também através de aplicativos mobile, tanto para o sistema IOS (Apple) quanto os embarcados com o sistema Android, possibilitando ainda a gravação dos conteúdos para posterior acesso off-line. Estas características proporcionam alto grau de flexibilidade e mobilidade para a ferramenta. A Coursera possui 33 milhões de usuários, disponibiliza mais de 3.300 cursos, sendo mais de 250 especializações 12 cursos de graduação em parceria com mais de 150 universidades distribuídas em 27 países.

4.2 PLATAFORMA VEDUCA

O Veduca foi a primeira plataforma brasileira que ofereceu MOOCs. Foi criada em 2012, por Carlos Souza, Marcelo Mejlachowicz, Eduardo Zancul e André Tachian com objetivo de proporcionar uma educação mais democrática e acessível, ofertando cursos em parceria com universidades e instituições brasileiras reconhecidas publicamente em suas áreas de atuação para ampliar o conhecimento em diferentes assuntos, aumentando desta forma o ingresso das pessoas no mercado de trabalho.

O acesso aos cursos é gratuito, mas a certificação é paga, o que fornece acesso à tutoria, fóruns, chats, materiais complementares, quizzes orientações para solução de estudos de caso e elaboração de TCC. Para ingressar em um dos diversos cursos é necessário realizar a inscrição no site do Veduca e fazer a matrícula no curso escolhido. Feita a matrícula, o aluno tem acesso ao conteúdo, às vídeoaulas, as atividades sugeridas e aos materiais complementares disponibilizados pelos professores das instituições parceiras. Ao término do curso, o aluno é submetido a uma avaliação como requisito obrigatório para a sua conclusão. O Veduca também oferece cursos exclusivos para empresas como Votorantim e Instituto Natura, e de capacitação para clientes. Em 2019, a plataforma passou a disponibilizar conteúdo no Canal do Veduca no YouTube, em formato mais dinâmico, atendendo ao público que deseja capacitação rápida e de qualidade com uso maior de streaming. Entre os temas selecionados inicialmente para o Canal Veduca estão Física Básica, Estatística e Matemática Financeira

4.3 PLATAFORMA KHAN ACADEMY

A plataforma se apresenta como uma ONG educacional. Salman Khan deu início a ela em 2005 como um projeto despretensioso para ajudar os primos que apresentavam dificuldades em matemática. O propósito do criador é usar as tecnologias para revolucionar o campo da educação fornecendo-a com alta qualidade para qualquer pessoa, de forma gratuita e simples de ser utilizada. A KA posiciona-se como um empreendimento sem fins lucrativos que sobrevive através de doações e financiamentos. Essa plataforma disponibiliza uma coleção de vídeos e textos em vários campos do conhecimento, inclusive matemática, física, química e biologia. Os alunos contam também com uma aba para pesquisas específicas.

A plataforma apresenta uma estrutura extremamente funcional, que pode ser utilizada por indivíduos de várias culturas diferentes, com conhecimentos básicos de informática, pois o direcionamento é simples em cada etapa e os estudantes são estimulados por vários desafios que lhes são apresentados. Além de vídeos, textos e exercícios, utiliza a estratégia de ensino por games, apreciada pelos alunos, onde a cada momento podem receber medalhas e suas respectivas pontuações. Devido a capacidade de traduzir conceitos complexos em tutoriais fáceis, a plataforma é atualmente utilizada como recurso didático importante, com mais de 3,8 milhões de visitas únicas/mês.

Para resolver a questão da quantidade elevada de acessos, Khan escolheu o Google App Engine, serviço de Cloud Computing no modelo de entrega PaaS, como sua hospedagem e plataforma de desenvolvimento de aplicações. Esse serviço fornece uma plataforma para o desenvolvimento, suporte e entrega de aplicações e serviços disponíveis através da internet e hospedados nos data centers do Google.

4.4 BIBLIOTECA MUNDIAL DA CIÊNCIA

A Biblioteca Mundial da Ciência (World Library of Science – WLoS) é um empreendimento global que nasceu em 2014 da iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura voltada para o desenvolvimento da educação, ciência e cultura. Desenvolvida em parceria com o Nature Education e a Roche, a WLoS é uma plataforma on-line gratuita na área de educação científica que visa favorecer acesso aos estudantes do mundo todo, possibilitando o alcance das informações mais atuais na área de ciências, oportunizando o compartilhamento de experiências e aprendizagem significativa, por meio de debates com especialistas através de um ambiente de compartilhamento de ideias. A plataforma disponibiliza ebooks e artigos em formato digital com assuntos que despertam a curiosidade e interesse pela pesquisa, onde também se identificou materiais de matemática, química, física e biologia em diferentes formatos digitais. Por meio do compartilhamento de ideias, ela se torna um facilitador da aprendizagem garantindo que diversas pessoas dos mais variados países tenham acesso a conteúdos atuais, bem como manter contato entre si, por meio de fórum, debate e contato individual, pois a plataforma oferece a opção de comunicação por meio de mensagens com pessoas que possuem o mesmo interesse.

Todas as informações são digitais, o que é mais um facilitador, tendo por finalidade instigar estudantes e professores pela busca de informações pertinentes ao convívio social e em relação ao meio, partindo do princípio da descoberta e investigação. Dentre as funcionalidades se destaca a disponibilização de material de qualidade, para todos, sem custo ou complicação para acesso às informações. A oferta é por meio de conteúdo multimídia avançado e conta com o apoio de grandes pesquisadores no que diz respeito à seleção e oferta de vasto material. Se propõe apresentar conceitos científicos complexos de forma clara e inovadora, promover o compartilhamento de ideias, troca de experiências de forma dinâmica e ativa, favorecendo a interação com o outro na garantia de uma educação com formação de qualidade. Apesar de ser uma experiência recente a WLoS possui um acervo digital com mais de 300 artigos, 25 ebooks e mais de 70 vídeos, publicados por editoras especializadas em ciências. Considerando as características estudadas das quatro plataformas on-line, propôs-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Quadro analítico				
Propriedades	WLoS	Khan	Coursera	Veduca
Acesso	Gratuito	Gratuito	Gratuito	Gratuito
Ambiente	Web	Web	Web	Web
Principal Ferramenta para a produção de materiais ¹	Ebooks	Vídeoaula	MOOCs	MOOCs
Interatividade	Fóruns e mensagens	Games	Fóruns	Fóruns, chats, tutoria e quiz.
Chancela acadêmica	Pesquisadores parceiros	Não	Universidades parceiras	Universidades parceiras
Certificação	Não	Não	Sim	Sim
Integração de mídias	Sim	Sim	Sim	Sim
Conteúdo para a aprendizagem ²	Sim	Sim	Sim	Sim
Recursos de implementação	Software de compartilhamento de experiências	Google App Engine	Softwares compatíveis com IOS e Android	Canal no Youtube Canal do Veduca

Fonte: Autores

5 RECURSOS INSTRUCIONAIS

5.1 CONTEÚDO DE CIÊNCIAS

Em suma, ao analisar os objetivos propostos nas plataformas versus a categorização proposta, ficou evidente que elas contribuem para a promoção da aprendizagem significativa no ensino das ciências e nos impõem a necessidade crescente de uma ação reflexiva e crítica da realidade.

Observa-se, por exemplo, que o acesso, por ser gratuito, coloca as quatro plataformas estudadas como altamente acessíveis. O fórum é um recurso de interatividade comum a todas, enquanto que os recursos de implementação parecem apostar em funcionalidades de compartilhamento entre usuários.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As plataformas educacionais livres podem ser classificadas como recursos educacionais abertos e a expansão de seu uso está relacionada com o crescimento da EaD e da busca por modelos abertos e flexíveis de aprendizagem.

Parece que uma nova plataforma educacional on-line surge a cada dia, aumentando o desafio de conhecê-las e maneja-las, tanto para professores como para alunos. Procurou-se, neste trabalho, evidenciar plataformas cujo conteúdo para a aprendizagem contemplasse matemática, física, química ou biologia numa tentativa de oferecer caminhos para a inovação no ensino das ciências, um campo do conhecimento que acumula conhecidas carências no nível geral de aprendizagem dos alunos. Ao analisar um grupo delas, este trabalho confirmou que a crescente e abundante disponibilização de conhecimentos nos coloca em situação de aprendentes, seres em permanente processo de aprendizagem (Fernandéz, 1990), onde o desafio é tornar-se sujeito dela, de forma mais consciente, crítica e responsável.

REFERÊNCIAS

- [1] ABRAMOVAY, Miriam. (Coord.). Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? Brasília-DF: Flacso, OEI, MEC, 2015.
- [2] BARBOSA LIMA, M. C. e CARVALHO, A. M. P. de Exercício sobre o “Sarilho” nas primeiras séries do ensino básico: análise da discussão”. *Enseñanza de las Ciencias*. V. 22, n. 2, 2004, p. 313-322.
- [3] BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo. Qualidade na educação superior a distância no
- [4] Brasil: onde estamos, para onde vamos? *EaD em Foco*. 2018; 8(1).
- [5] FERNANDÉZ, Alicia. *A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1990.
- [6] LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- [7] LITTO, Fredric Michael. Recursos educacionais abertos. In: LITTO, Fredric Michael e FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014, pp. 304-309.
- [8] WELLER, M. A pedagogy of abundance. *Revista española de pedagogia*. Año LXIX, nº 249, mayo-agosto 2011, pp. 223-236.
- [9] YUAN, L.; POWELL, S. *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Bolton, UK: CETIS/University of Bolton, 2013.

Capítulo 19

Avaliações discursivas e hermenêutica filosófica: A fecundidade de uma Aplicação Pedagógica de Gadamer na EAD

Guilherme Fonseca de Oliveira

Lia Márcia Kugeratski de Souza Marin

Resumo: O artigo foi originalmente publicado no 25º Congresso Internacional de Educação a Distância e apresenta uma proposta de investigação científica que pretende adotar conceitos desenvolvidos pelo filósofo alemão Hans-Georg Gadamer para a elaboração e correção das avaliações discursivas da FAEL (Faculdade Educacional da LAPA), sustentando a hipótese de que esses conceitos, a partir de uma concepção de diálogo vivo que os inspira, se transforma numa ferramenta fecunda em favor da aprendizagem. Num primeiro momento, são apresentadas as singularidades da metodologia adotada pela FAEL no que diz respeito às suas avaliações discursivas. Num segundo momento, são apresentados conceitos gerais da hermenêutica filosófica e se explica a razão pela qual se entende que são conceitos amplos e de inegável aplicabilidade prática. Num terceiro momento, relacionam-se esses conceitos gadamerianos a fim de tentar implementar uma espécie de “hermenêutica da escuta”, como prática efetiva de revisão das próprias pré-compreensões por parte dos discentes, e como isso poderia se efetivar no âmbito das avaliações discursivas. Pela própria natureza de “investigação científica”, ainda em fase de planejamento, o encerramento se dá em considerações finais, com o intuito de se levar adiante o que se sustenta neste trabalho para a prática educacional da instituição a qual estão vinculados os subscritores, ao menos no âmbito dos cursos de Gestão Ambiental e Gestão Pública, nas disciplinas em que os autores trabalham.

Palavras-Chave: Gadamer; hermenêutica filosófica; avaliação discursiva; EaD

1 - INTRODUÇÃO

Hans-Georg Gadamer exerceu profunda influência no pensamento filosófico do século XX, em especial no estudo da hermenêutica, sendo considerado pai e maior expoente da chamada hermenêutica filosófica. A influência da compreensão dos traços fundamentais da hermenêutica filosófica, como propostos em *Verdade e Método*, livro do próprio Gadamer, transcende o âmbito da filosofia para conceder bases para o próprio fenômeno compreensivo: eis o ponto em que é possível dialogar hermenêutica e educação: educação pressupõe compreensão e Gadamer fornece as bases do próprio *compreender*.

A hermenêutica filosófica gadameriana está pautada sobre a ideia do diálogo. A intersubjetividade inerente ao diálogo surge como ferramenta eficaz no que diz respeito à construção do conhecimento, pois pressupõe escuta e horizontalidade. Gadamer, de fato, prezará pelo reconhecimento da alteridade no fenômeno da compreensão. Logo, uma proposta de educação que considere seriamente Gadamer jamais será autoritária, mas sempre apta a reconhecer o universo pré-compreensivo de cada ser humano.

Como objeto da pesquisa a ser elaborada, pretende-se adotar a hermenêutica filosófica como “hermenêutica da escuta”, para se apropriar de ferramentas conceituais da teoria gadameriana para uma aplicação prática no âmbito metodológico de elaboração e correção das avaliações discursivas dos cursos da FAEL, tudo a fim de dar substrato teórico para uma prática pedagógica viva e aberta à fala do aluno, levando em consideração as peculiaridades da Educação à Distância.

Em outras palavras, almeja-se (re)pensar a função das avaliações como meio de efetiva compreensão por parte dos alunos e não mera ferramenta de atribuição de nota, o que implica numa postura de deferência por parte dos professores e tutores em relação ao aluno - que se pretende levar a cabo na FAEL. Em síntese, na esteira da proposta de pesquisa que é sintetizada neste artigo, cabe(rá) aos educadores considerar as experiências pré-compreensivas dos alunos e ter em mente que também é seu papel propiciar um diálogo autêntico que possibilite a constante revisão de suas próprias pré-compreensões e também dos alunos, podendo, assim, separar as pré-compreensões ditas autênticas das inautênticas¹.

2. OBJETIVOS

Constitui o objetivo geral deste artigo apresentar uma investigação científica a fim de analisar a metodologia adotada pela FAEL em suas avaliações discursivas e, a partir desta ferramenta, tentar explorar a viabilidade prática dos conceitos da chamada hermenêutica filosófica para otimizar a aprendizagem discente no âmbito da Educação à Distância.

Para alcançar esse objetivo geral, passa-se pela persecução desses objetivos específicos: i) apresentar a singularidade da metodologia da FAEL no que diz respeito às avaliações discursivas e mostrar a razão pela qual se acredita que são terreno fecundo para exploração dos conceitos gadamerianos; ii) apresentar a razão pela qual se sustenta que a hermenêutica filosófica pode otimizar a aprendizagem; e iii) explorar em que sentido acredita-se que essa teoria pode se concretizar no âmbito prático das avaliações discursivas.

3. SOBRE AS AVALIAÇÕES DISCURSIVAS: A SINGULARIDADE DA FAEL

Num geral, o sistema de avaliação proposto pela FAEL apresenta coerência, possibilitando tanto a apropriação/produção do conhecimento, quanto a sua aplicação. Para tanto, contempla reflexões sobre estudos de casos, resoluções de exercícios, elaboração de projetos e outras formas didáticas de se avaliar, visando possibilitar ao aluno o aprendizado crítico, participativo e criativo, fazendo com que ele se coloque diante de reflexões sobre situações práticas que serão futuramente vivenciadas em sua atuação profissional.

¹ Em verdade, toda a construção elaborada neste trabalho tem a pretensão de pensar que os seres interpretantes são sempre seres lançados no mundo, são seres-no-mundo, em determinado horizonte temporal. Dessa forma, surge a necessidade de um constante autopolicimento por parte dos intérpretes para que se vejam dessa forma, e jamais como sujeitos aptos a significar o mundo a partir de suas pré-compreensões inautênticas (ou não testadas intersubjetivamente a partir do diálogo).

Quanto à avaliação discursiva, que é o método de avaliação que importa a este projeto, o objetivo maior deste modelo avaliativo é desenvolver no aluno sua competência de escrita, aliada a capacidade de pesquisa, por este motivo a avaliação discursiva é considerada uma produção textual que envolve pesquisa, elaboração e reelaboração de conceitos e construção de texto.

Adota-se, inclusive, metodologias distintas de aplicação da avaliação discursiva em se tratando de alunos “calouros” ou “veteranos”, considerando assim a singularidade de cada fase de aprendizagem para o aluno.

Para calouros (alunos matriculados até o 4º período do curso), a avaliação online é bimestral e o aluno deverá responder 01 (uma) questão discursiva no ambiente virtual de aprendizagem. Neste caso, o acadêmico terá 2 (duas) oportunidades de realização da avaliação. Deverá responder a mesma questão nas duas tentativas, sendo que, após postar na primeira tentativa receberá orientações do professor avaliador, para aperfeiçoar suas respostas e melhorar seu desempenho na segunda tentativa. Será considerado o melhor desempenho como nota da avaliação, ou seja, prevalecerá a maior nota obtida em uma das tentativas.

Quanto aos veteranos (alunos matriculados no 5º período em diante), a FAEL propõe uma avaliação diferenciada, considerando que neste momento o aluno já tem condições de manifestar e desenvolver competências que possibilitem a ampliação de seu aprendizado. Essa avaliação é composta por questões interdisciplinares, compreendendo os assuntos tratados durante o curso até aquele momento específico, havendo uma articulação entre saberes e as temáticas já trabalhadas. Objetiva o reconhecimento da conexão entre disciplinas e atualidades da área. O acadêmico deverá realizar a avaliação no ambiente virtual de aprendizagem, com seu próprio login e senha, sem a necessidade de presencialidade no polo. A Avaliação discursiva online bimestral é interdisciplinar e será composta por 2 (duas) questões discursivas e 5 (cinco) questões objetivas.

Dito isso, acredita-se que a singularidade das avaliações discursivas da FAEL, observando a metodologia ora descrita, constitui terreno fértil para a implementação da hermenêutica proposta por Gadamer como modelo pedagógico – ou, pelo menos, terreno fértil para que se instigue uma hermenêutica da escuta, seja por parte do professor, seja por parte do próprio aluno.

A seguir serão expostas as bases da hermenêutica pensada por Gadamer e as razões pelas quais se acredita sejam aplicáveis à educação, em especial à EaD.

4. UMA RESENHA SOBRE A HERMENÊUTICA FILOSÓFICA DE GADAMER

A história da hermenêutica é extensa, mas a brevidade e o caráter metodológico deste trabalho não dão espaço para a exposição de toda uma tradição de pensamento, pelo que restringiremos a análise da hermenêutica na perspectiva de Gadamer e tomando como base da investigação o seu trabalho e o seu referencial teórico (de Gadamer).

A conceituação de hermenêutica que nos interessa aqui surge a partir de Heidegger - que, ao tratar do problema ontológico, voltou-se para o método fenomenológico do seu mentor, Edmund Husserl, e empreendeu um estudo fenomenológico da presença do ser-no-mundo. A hermenêutica não se referiria à ciência ou às regras da interpretação textual e nem mesmo a uma metodologia para a interpretação das ciências do espírito; antes, a hermenêutica sugeriria uma explicação fenomenológica da própria existência humana. A análise de Heidegger indica que a “compreensão” e a “interpretação” são modos fundantes da existência humana. Assim, a hermenêutica heideggeriana do *Dasein*, transforma-se também em hermenêutica, especialmente na medida em que apresenta uma ontologia da compreensão. Gadamer, por sua vez, põe a hermenêutica numa fase linguística com a afirmação de que “um ser que pode ser compreendido é linguagem”. A hermenêutica seria um encontro com o ser através da linguagem. A hermenêutica se colocaria, então, no centro dos problemas filosóficos de hoje; não se poderia fugir às questões epistemológicas e ontológicas, pois, a própria compreensão torna-se epistemológica e ontológica (Palmer, 1999, p. 51-52).

Em Heidegger, que constituiu o ponto de partida de Gadamer, a hermenêutica passa a significar uma fenomenologia da existência. Deixa-se de falar na compreensão num sentido de propriedade para se concebê-la como modo de existência, elemento constitutivo do próprio *Dasein*. Em Gadamer, finalmente, surge uma crítica radical ao pensamento científico-espiritual do século XIX, tornando-a uma hermenêutica filosófica, que passa a investigar o fenômeno da compreensão em si mesmo, isto é, passa a ter como finalidade explicitar o que ocorre na operação fundamental do compreender (Pereira, 2006, p. 17).

Para Gadamer, a analítica existencial articulada por Heidegger demonstrou convincentemente que a compreensão é um modo de ser *próprio* do ser humano. Tem-se hermenêutica porque o ser humano é hermenêutico, finito e histórico; portanto, marcado por sua experiência de mundo. Assim, a pergunta fundamental é: que significa para a compreensão e autocompreensão do ser humano notar-se carregado por uma história, a qual tem acesso como linguagem dada pela tradição? A empreitada gadameriana é tentar explicitar a historicidade da compreensão como forma originária do “ser-no-mundo” (Oliveira, 2006, p. 225-226).

Gadamer entende que é uma ilusão pretender afastar preconceitos (ou pré-compreensões) do exercício da compreensão através de métodos, como que para possibilitar uma objetividade às ciências do espírito. A questão mais crítica da hermenêutica trata do seguinte: como se pode, enquanto se pode ter consciência delas, diferenciar as verdadeiras pré-compreensões das falsas, isto é, das pré-compreensões que conduzem a mal-entendidos? Se existisse um critério único, todos os problemas da hermenêutica estariam resolvidos. E a ambição por um critério que, de uma vez por todas assegurasse objetividade às ciências do espírito, foi a depoente metafísica do historicismo (Grondin, 1999, p. 186-188).

Para discorrer sobre isso, é necessário discorrer sobre o círculo hermenêutico: Gadamer inicia pela descoberta de Heidegger, da estrutura ontológica do círculo hermenêutico. No círculo, cada compreensão é condicionada por uma motivação ou um preconceito. Os preconceitos valem de certa forma como “condições de compreensão”. Dessa forma, a historicidade não é uma limitação, mas um princípio de compreensão (GRONDIN, 1999, p. 186). O círculo hermenêutico há de surgir como meio de constante revisão dos próprios preconceitos; contudo, isto não necessariamente importa na negação dos próprios preconceitos, mas, somente, um manter-se aberto à leitura daquilo que te interpela e demanda interpretação. Aqui, os pré-conceitos legítimos hão de se confirmar e os ilegítimos hão de ser rejeitados. Em síntese, o círculo hermenêutico surge como um exercício de constante deferência à linguagem, ao texto, ao que é falado. Em sentido análogo, diz Eros Grau:

Quem deseja compreender um texto realiza sempre um *projetar*. Aparecendo no texto um primeiro sentido, o intérprete imediatamente projeta um sentido todo. Este sentido manifesta-se apenas porque aquele que lê o texto o faz desde determinadas expectativas, por sua vez relacionadas a algum sentido determinado. A compreensão do texto consiste na elaboração desse *projeto prévio*, que deve ir sendo constantemente revisado, com base no que vai resultando conforme se avança na penetração de sentido. Mas toda revisão do primeiro projeto se apoia na possibilidade de antecipar um *novo projeto de sentido*. É possível que vários projetos de sentido conflitem entre si, até que se possa univocamente estabelecer a unidade de sentido: a interpretação começa sempre com conceitos prévios que se deve progressivamente substituir por outros mais adequados [...] Isso não implica que o intérprete deva abandonar todas as suas opiniões prévias sobre o conteúdo do texto ou todas as posições próprias; porém, simplesmente, que *esteja aberto para a opinião do texto*: quem deseja compreender um texto tem de estar, em princípio, disposto a deixar-se dizer algo por ele. Uma consciência formada hermeneuticamente tem de se mostrar receptiva desde o princípio à *alteridade* do texto (2014, p. 68-69).

Para encerrar este ponto, é importante mencionar que só será possível compreender a proposta desta investigação científica se se tomar como base que o pensamento gadameriano que já se estrutura sobre as bases propostas pelo giro-linguístico pragmático² ocorrido no século XX, que tem muito claro a ideia de que tudo o que se compreende só se compreenda pela e na linguagem, de modo que nada escapa à linguagem e tudo é texto.

5. A “ESCUITA” ESPERADA: HERMENÊUTICA FILOSÓFICA APLICADA À EAD

Na experiência hermenêutica de compreender um texto, a aplicação significa fazer o texto falar novamente, mas a partir do horizonte do intérprete: tem-se um Tu falando com o intérprete. Ao contrário de uma tradição de pensamento anterior a Gadamer, o Eu escuta o outro e está aberto a suas reivindicações. Isto significa, pois, reconhecer que é preciso deixar que o Tu possa realmente dizer algo. Nesta relação, enfim, vê-se uma relação apropriada com o texto.

² Sobre o giro linguístico-pragmático, ver: Oliveira, Manfredo Araújo de. Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

O intérprete, assim, deve escutar o que o texto, enquanto parte da tradição, pode dizer: o intérprete deve se abrir para uma nova experiência (Schmidt, p. 2014, p. 161-162). Em sentido análogo, diz o próprio Gadamer:

A estreita relação que se mostra entre perguntar e compreender é a única que dá sua real dimensão à experiência hermenêutica. Aquele que quer compreender pode deixar em suspenso a verdade do que tem em mente. Ele pode ter retrocedido desde a intenção imediata da coisa à intenção de sentido como tal, e considerar esta não como verdadeira, mas simplesmente como algo com sentido, de maneira que a possibilidade de verdade fique em suspenso. Esse pôr-em suspenso é a verdadeira essência original do perguntar. Perguntar permite sempre ver as possibilidades que ficam em suspenso. Por isso, se é possível compreender uma opinião à margem do próprio opinar, não é possível compreender a questionabilidade desligando-nos de um verdadeiro questionar. Compreender a questionabilidade de algo já é sempre perguntar. Para perguntar não pode haver um comportamento em potencial, servindo apenas como teste comprobatório, isso porque perguntar não é pôr mas experimentar possibilidades. Aqui, a partir da essência do perguntar torna-se claro o que o diálogo platônico demonstra na sua realização fática. Quem quiser pensar deve perguntar. Quando alguém diz “aqui caberia uma pergunta”, isto já é uma verdadeira pergunta, disfarçada pela prudência e cortesia (Gadamer, 2014, p. 488-489).

Diante disso, nota-se a centralidade do diálogo na proposta de Gadamer; contudo, para alcançar o desiderato deste artigo, neste momento cumpre relacionar a ideia de diálogo tal como vislumbrada por Gadamer à Educação. Neste ponto, o empreendimento de Hans-Georg Flickinger é salutar, pois, como aluno do próprio Gadamer, dedicou um livro inteiro à tentativa de fazer conversar a proposta gadameriana e a Educação.

Todo processo educativo tem caráter eminentemente social. Desde a relação entre pais e filhos até o ensino institucional, os indivíduos cooperam entre si. Na visão de Gadamer, o diálogo destaca-se como o espaço por excelência da experiência social. Ao que interessa pedagogicamente, o modelo de diálogo apresentado por Gadamer apresenta as seguintes características: i) disposição, por parte dos interlocutores, de se entregar a um processo social aberto; ii) reconhecimento mútuo da autonomia; iii) capacidade de ouvir; iv) interdependência no sentido de se aceitar que somente em conjunto se chega a um resultado construtivo; e v) renúncia a quaisquer verdades últimas (Flickinger, 2014, 80-83).

Ainda com Flickinger, aponta-se mais um aspecto que exige respeito da prática pedagógica: o saber criado ao longo do diálogo vivo é sempre um saber provisório; portanto, um saber sem verdades últimas e que deve se submeter constantemente às condições da práxis. A fonte desse saber é o campo de atuação concreto, com seus desafios e variáveis. Dessa forma, não bastará ser bem formado para corresponder aos desafios profissionais. De fato, por melhor que seja a formação técnico-material do profissional em questão, na área social da educação cada situação traz consigo características específicas, nas quais não será possível a aplicação de regras e técnicas meramente abstratas. Assim, o profissional capaz será aquele apto a submeter as normas à realidade, sabendo reagir aos desafios concretos (2014, p. 94-95).

Não obstante, esses desafios são um pouco mais complexos quando a educação se dá por intermédio da EaD. A compreensão radical só pode surgir do diálogo autêntico, que se dá pela abertura de si para o outro e para a tradição, a partir de uma “conversa” em que os envolvidos se deixem levar pelos caminhos da linguagem, sem se deixar impedir pelas suas pré-concepções e preconceitos. Essa abertura, no entanto, pode ser dificultada no âmbito da EaD se não houver uma estrutura e uma postura institucional séria nesse sentido, além do comprometimento docente e discente na busca da real compreensão.

Este constitui o ponto-chave desta investigação científica: acredita-se que a singularidade da proposta metodológica das avaliações discursivas da FAEL, bem como a postura de “escuta” que se pretende adotar no âmbito da elaboração e correção dessas avaliações (tanto em questões de conteúdo quanto em questões práticas), com feedbacks pormenorizados e incentivo a novas tentativas de resolução de questões, em observância às instruções dos professores e tutores, pensa-se ser possível grande ganho em aprendizagem.

Trata-se, em essência, de adotar as características do modelo de diálogo de Gadamer acima transcritos (apresentados por Hans-Georg Flickinger) e incorporá-los de maneira radical dentro do processo de elaboração e correção das avaliações discursivas. Acredita-se, pois, na possibilidade de elaboração de questões de conteúdo prático que permitam ao aluno trazer a sua realidade para o contexto da educação, relatando muitas vezes a sua realidade regional e sendo incentivado a falar. Trata-se, em verdade, de conceber as bases para o diálogo autêntico, que se acredita possa ocorrer também no sistema de avaliação e não somente nas demais ferramentas do ambiente virtual aprendizagem.

Quanto à postura docente nesse contexto, é imprescindível que professores e tutores tenham com clareza que a sua postura deve ser diferenciada. O trabalho do professor necessariamente deve levar em conta a distância existente entre docente e discente. Assim, é imprescindível o comprometimento por parte do docente em instigar o aluno a revisar seus “pré-conceitos inautênticos”, isto é, suas impressões que não se confirmam na realidade. E, no âmbito específico dessa investigação, deve se pensar como levar isso adiante em elaboração e correção de avaliações – questões e respostas que permitam um diálogo autêntico.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia adotada para elaboração do presente trabalho é dedutiva, já que almeja deduzir regras gerais de postura para os educadores a partir da obra desenvolvida por Gadamer, que deverão ser aplicadas no âmbito das avaliações discursivas, seja quanto à elaboração das questões, seja quanto à correção e o conseqüente feedback dado ao aluno. No entanto, é importante dizer que essas “regras” não são fechadas; por outro lado, são “regras” essencialmente contextuais e pragmáticas, que devem se guiar pela escuta.

A partir dos conceitos elaborados por Gadamer, almeja-se (re)pensar o processo de aprendizagem levando em consideração a linguisticidade do mundo e que a verdadeira compreensão pressupõe a consciência do universo pré-compreensivo daquele que estuda – universo esse que, em última instância, sempre vai se estruturar em linguagem.

Neste caminho, os educadores têm a função de fornecer as condições favoráveis para o compreender dos alunos, a partir da redação adequada das questões (inclusive e principalmente de conteúdo prático) e da sensibilidade de avistar no processo de correção da resposta dos alunos “o que há de não-dito naquilo que é dito” - como diria Gadamer - auxiliando assim a brotar nos alunos o que se pode chamar de uma compreensão autêntica.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A própria adoção de um Planejamento de Pesquisa já pressupõe que não é possível encerrar este texto em conclusões. Neste primeiro momento, trata-se apenas de apresentar a metodologia específica da FAEL no que diz respeito às avaliações discursivas e apresentar a proposta de investigação científica no sentido de adotar os pressupostos de diálogo que inspiram a hermenêutica filosófica de Gadamer e aplicá-los à EaD.

Os subscritores deste trabalho, sob supervisão direta e com apoio da coordenação dos cursos de Gestão Ambiental e Gestão Pública da FAEL, pretendem explorar um pouco das ideias aqui partilhadas em sua realidade institucional. Em verdade, acredita-se que de alguma forma esses conceitos já são vivenciados e reproduzidos em toda a estrutura pedagógica da instituição, mas não sob a perspectiva teórica específica deste trabalho. Nesse sentido, a inovação do trabalho e o seu objeto parecem se justificar.

De toda forma, certos de que ainda não é possível apresentar conclusões contundentes, os autores se comprometem a relatar em trabalhos futuros as experiências da adoção consciente da hermenêutica filosófica de Gadamer no âmbito da elaboração e correção das questões discursivas da FAEL, nos moldes relatados neste artigo.

REFERÊNCIAS

- [1] Flickinger, Hans-Georg. Gadamer & a Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014 (Coleção Pensadores & Educação).
- [2] Gadamer, Hermenêutica em retrospectiva. Tradução: Marco Antônio Casanova. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- [3] Verdade e método. Tradução: Flávio Paulo Meurer. 14ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- [4] Grau, Eros Roberto. Por que tenho medo dos juízes (a interpretação/aplicação do direito e os princípios). 6. ed. refundida do ensaio e discurso sobre a interpretação/aplicação do direito. São Paulo: Editora Malheiros, 2014.
- [5] Grondin, Jean. Introdução à hermenêutica filosófica. Tradução: Benno Dischinger. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 1999.
- [6] Lawn, Chris. Compreender Gadamer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- [7] Oliveira, Manfredo Araújo de. Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- [8] Palmer, Richard e. Hermenêutica. Rio de Janeiro: Edições 70, 2011.
- [9] Pereira, Rodolfo Viana. Hermenêutica filosófica e constitucional. 2ª ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

Capítulo 20

Aplicando o conhecimento: O uso de laboratório de contabilidade no Ensino a Distância

Samuel de Oliveira Durso

Carolina Moreira Otsuru

Resumo: O presente estudo possui como objetivo relatar como uma Instituição de Ensino Superior (IES) sediada na cidade de São Paulo construiu uma disciplina que utiliza um laboratório contábil no contexto da graduação em Ciências Contábeis EAD. Nos últimos anos, habilidades voltadas para tecnologias e sistemas de informação têm sido demandadas dos profissionais da área contábil, gerando a necessidade de trabalhá-las durante a graduação. Para os cursos da modalidade de ensino a distância, a utilização de laboratórios virtuais mostra-se necessária para cumprir as demandas práticas do curso. Não obstante, ao implementar a prática de laboratório no EAD, alguns dificultadores podem estar presentes em decorrência das barreiras existentes quando da utilização de um novo software. As dificuldades comuns do ensino de laboratório nos cursos presenciais podem ser potencializadas quando transportadas para o âmbito do ensino a distância. O presente relatório de experiência inovadora, portanto, visa divulgar uma prática que tem se mostrado exitosa na IES analisada, contribuindo para a qualidade da formação dos futuros contabilistas.

Palavras-chave: Métodos de Ensino, Ciências Contábeis, Graduação EAD, Laboratório Virtual.

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos aconteceram mudanças significativas na contabilidade e na legislação brasileira, principalmente após a convergência ao padrão internacional de contabilidade e com a criação do Sistema Público de Escrituração Digital, ambos em 2007 (ALMEIDA; MEDEIROS, 2017). Essas mudanças resultaram em um novo formato para a contabilidade dentro das organizações e, conseqüentemente, alterou o perfil do profissional contábil, demandando novas habilidades (MARIN; LIMA; CASA NOVA, 2014). Passou-se a exigir do contador um perfil mais analítico que permita acompanhar o processo de informatização que atualmente vive a contabilidade.

Aliado a isso, tem-se, nos últimos anos, um crescimento dos cursos de Ciências Contábeis ofertados na modalidade a distância. De acordo com dados do Ministério da Educação (2019) existem atualmente 190 cursos de ciências contábeis ofertados na modalidade EAD, os quais apresentam, em conjunto, 334.606 vagas autorizadas (uma média de 1.761 vagas por curso). Desse montante, 69 cursos ainda não iniciaram a atividade, compreendendo um conjunto de 78.211 vagas autorizadas. A graduação presencial em Ciências Contábeis, por sua vez, apresenta um total de 1.709 cursos ativos, compreendendo um total de 238.798 vagas autorizadas (uma média de 140 vagas por curso). Desse montante, 222 cursos ainda não iniciaram as atividades, o que corresponde a 36.172 vagas autorizadas. Diante do exposto, é razoável supor, portanto, que no médio prazo, o número de profissionais contabilistas atuantes no mercado formados pelo ensino EAD ultrapasse aos formados pela graduação presencial.

O oferecimento de disciplinas que possibilitem integrar os conhecimentos aprendidos ao longo do curso Ciências Contábeis com a prática em sistemas eletrônicos se faz necessário para que os futuros contabilistas possam enfrentar os novos desafios da atuação contábil. Tanto nos cursos EAD quanto presenciais, uma disciplina que permite realizar essa integração é conhecida genericamente como Laboratório Contábil. A Resolução CNE/CES 10 de dezembro de 2016 que estabelece a estrutura curricular do curso de Ciências Contábeis considera obrigatória, no conjunto de disciplinas de formação teórico-práticas, a utilização de laboratório de informática utilizando softwares atualizados para contabilidade.

Apesar das disciplinas de laboratório estarem consolidadas nas grades curriculares dos cursos presenciais, introduzi-las no EAD tem se mostrado desafiador para diversas áreas do conhecimento. Nesse contexto, o objetivo desse relato de experiência é relatar como uma Instituição de Ensino Superior (IES) sediada na cidade de São Paulo construiu uma disciplina que utiliza um laboratório contábil no contexto da graduação em Ciências Contábeis EAD, visando desenvolver importantes competências para futura atuação profissional de seus discentes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. A FORMAÇÃO DO CONTABILISTA

No Brasil, mudanças na legislação e nos tributos têm sido constantes. Nesse cenário, tanto os contabilistas atuantes em escritórios de contabilidade quanto os atuantes em empresas precisam lançar mão de softwares que possam transmitir informações precisas e corretas acerca da posição financeira e patrimonial das entidades para as quais trabalham (ANDRADE et. al, 2015). Além disso, hoje, o uso da informática é um fator determinante para a atuação contábil, uma vez que ela possibilita automatizar tarefas e, conseqüentemente, melhorar da prestação de serviços na área (ANDRADE et. al, 2015). As empresas estão investindo cada vez mais em sistemas avançados e, com isso, os profissionais da área contábil precisam aprimorar seus conhecimentos constantemente.

No século XXI, novas habilidades e conhecimentos passam a ser decisivos para o sucesso profissional dos contabilistas. Uma formação de qualidade deve, portanto, pautar-se no desenvolvimento dessas competências, preparando os discentes para os atuais e futuros desafios da profissão. A preocupação com a formação do contabilista e com o *gap* existente entre o mundo profissional e acadêmico tem sido pauta de pesquisa nacionais e internacionais (AHADIAT; MARTIN, 2015; HOWCROFT, 2015; KAVANAGH, DRENNAN, 2008; MARIN; LIMA; CASA NOVA, 2014).

Estudo realizado por Carmo, Gomes e Macedo (2015) com 506 discentes do curso de Ciências Contábeis de seis IES no Brasil mostra que os futuros contabilistas creditam valor às competências relacionadas com a tecnologia e sistemas de informação. Henning (2018), por sua vez, identificou que tanto o mercado de trabalho quanto coordenadores de curso de Ciências Contábeis da região metropolitana de Porto Alegre identificam a formação discente em tecnologia da informação como sendo importante para a atuação profissional na área contábil. Contudo, ao analisar as disciplinas da grade curricular das graduações dessa

mesma região, o autor constata que poucas são aquelas que focam no desenvolvimento de competência voltadas para a tecnologia e sistemas de informação.

Além de preparar os discentes para a atuação no mercado de trabalho, a utilização de softwares contábeis na estrutura curricular de cursos de graduação se mostra importante, ainda, para que os discentes possam integrar os conhecimentos aprendidos em disciplinas anteriores, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo.

3. MODELO DA DISCIPLINA DE LABORATÓRIO

3.1 OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

A disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão é oferecida para o quinto período do curso de graduação em Ciências Contábeis na modalidade a distância. A primeira oferta da disciplina ocorreu no segundo semestre de 2018. A disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão tem o objetivo de integrar os conhecimentos de Contabilidade estudados nos semestres anteriores do curso de Ciências Contábeis à prática em sistemas eletrônicos. Para isso, é utilizado como ferramenta para aplicação prática na disciplina o software “Account - Contabilidade Didática”®. Todos os discentes matriculados na disciplina na IES analisada recebem uma licença do programa para ser instalada em seu próprio computador. Além disso, para os discentes que preferirem, a sede da IES e seus polos possuem dispositivos equipados com a licença do software que podem ser utilizados no decorrer da disciplina.

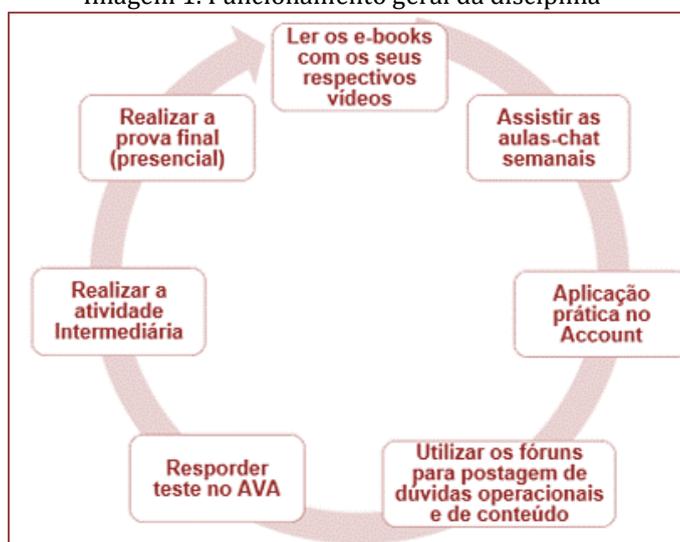
O Account é um sistema didático para o ensino da contabilidade que utiliza a informática como ferramenta didática da Ciência Contábil. Ele é também uma boa alternativa aos softwares de contabilidade profissionais utilizados nas empresas e escritórios de contabilidade, que executam automaticamente todas as tarefas que deveriam ser pensadas e elaboradas pelos alunos.

Diante disso, o Account é uma ferramenta que apresenta uma metodologia para o ensino de contabilidade que propõe ao aluno exercitar o raciocínio contábil, uma vez que nenhum procedimento é realizado automaticamente dentro do programa. Isso possibilita ao estudante aprender como se chegar a resultados que em outros softwares são processados automaticamente pelo sistema, tendo contato, então, com todo o processo contábil.

3.2 FUNCIONAMENTO DA DISCIPLINA

A disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão apresenta uma estrutura pautada em sete etapas que visam proporcionar ao discente um aprendizado significativo. A Imagem 1 apresenta o funcionamento geral da disciplina.

Imagem 1. Funcionamento geral da disciplina



Os próximos tópicos tratam sobre cada um dessas sete etapas em detalhe. É importante frisar que elas acontecem de forma continuada ao longo de todo o semestre, com exceção da atividade intermediária, que é realizada na metade no semestre, e da prova final, que é realizada no encerrar do período letivo.

3.2.1 MATERIAL DE APOIO

A disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão conta com e-books produzidos especificamente pelo professor responsável pela disciplina para os discentes do curso. Ao todo, são disponibilizados ao longo do semestre 10 e-books com os tópicos tratados na disciplina. Esses materiais representam o primeiro contato do discente com os conteúdos ministrados pelas disciplinas. Os e-books apresentam texto com explicações em profundidade sobre os tópicos abordados pela disciplina e, ainda, cerca de 3 a 5 vídeos com aplicações práticas desses tópicos no laboratório de contabilidade (Account) com duração de aproximadamente 5 minutos cada vídeo.

É importante frisar, ainda, que os materiais de apoio não encerram os conteúdos discutidos ao longo do semestre. Os discentes são incentivados a buscar outras fontes de informações para complementar o material produzido pelo docente. Para isso, cada e-book apresenta, ainda, leituras obrigatórias que são representadas por capítulos de livros disponíveis na Biblioteca Virtual da IES, artigos científicos, teses, dissertações ou textos técnicos disponíveis na internet.

Essa estratégia de múltiplas fontes pedagógicas visa possibilitar aos discentes autonomia e profundidade em seu processo de aprendizagem. Vale destacar, ainda, que os e-books podem ser baixados do ambiente virtual, permitindo que os discentes consigam realizar sua leitura em outros ambientes fora do AVA, se assim desejarem.

3.2.2 AULAS-CHAT SEMANAIS

As aulas-chat acontecem em tempo real possibilitando aos alunos uma interação direta com o professor. As aulas na disciplina de laboratório de contabilidade e gestão foram ministradas em uma frequência semanal. As aulas-chat ocorrem, obrigatoriamente, fora do horário comercial e possuem uma hora de duração. Por meio da aula-chat semanal, o professor da disciplina realiza o aprofundamento do conteúdo já iniciado pelos e-books. É importante destacar, ainda, que os materiais de apoio são disponibilizados aos discentes com uma semana de antecedência, para que eles possam participar da aula-chat tendo realizado a leitura prévia do material.

É importante destacar que a participação ao vivo da aula-chat não é obrigatória para o discente, apesar de ser altamente indicada, uma vez que, para o discente, ela representa uma grande oportunidade de troca de ideias com o docente responsável pela disciplina. Caso o discente não tenha disponibilidade para assistir a aula-chat ao vivo, contudo, não haverá prejuízo para o processo de ensino aprendizagem, uma vez que todas as aulas-chat ficam gravadas logo após a sua conclusão. Assim, o discente que não participou ao vivo da aula-chat poderá assistir à gravação no momento que desejar e, caso tenha dúvida, poderá utilizar o fórum específico para isso, conforme destacado no tópico 3.2.4.

O acesso às gravações das aulas-chat ministradas ao longo do semestre, assim como aos e-books preparados para a disciplina, permanece com o discente até a conclusão da sua graduação. Tanto as aulas-chat quanto os e-books podem ser baixados pelos discentes, permitindo-lhes acessar o conteúdo ministrado em outros contextos além do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

3.2.3 APLICAÇÃO PRÁTICA NO ACCOUNT

Na disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão os discentes desenvolvem no Account a aplicação prática de conteúdos que envolvem todo o processo contábil, espelhando a rotina do profissional atuante na Contabilidade. Os alunos realizam no sistema desde o cadastro da empresa e escrituração dos fatos contábeis até o processo final de encerramento do exercício social, passando, ainda, pela elaboração das demonstrações contábeis.

Para a aplicação prática dos conteúdos, são disponibilizados exercícios para os discentes desenvolverem no sistema, executando diversos comandos que simulam as operações do processo contábil. Como estratégia pedagógica, inicialmente, cada comando do sistema é trabalhado em separado para que os estudantes possam assimilar os conteúdos da disciplina. Em um segundo momento da disciplina, os conteúdos são condensados e o discente consegue visualizar sistemicamente todo o processo contábil. É

necessário frisar que vários dos conteúdos trabalhados em outras matérias. Dessa forma, a disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão, além de trabalhar importantes habilidades voltadas para tecnologia e sistema de informação, possibilita que os discentes apliquem de forma integrada os conhecimentos contábeis previamente adquiridos durante o curso.

Adicionalmente, o Account permite, ainda, que o professor da disciplina acompanhe todo o processo de aprendizagem do discente, durante a execução das tarefas do exercício, uma vez que o sistema registra todos os acertos e erros cometidos pelos estudantes no percurso de resolução das atividades. A identificação das principais dificuldades e fragilidades percebidas pela turma permite ao professor da disciplina, portanto, aplicar medidas corretivas visando a melhoria do processo de ensino aprendizagem.

3.2.4. FÓRUM DE DÚVIDAS

O AVA da disciplina apresenta um fórum de dúvidas operacionais e um fórum para dúvidas de conteúdo. As dúvidas operacionais são aquelas relacionadas com questões técnicas pertinentes aos e-books, gravações das aulas-chat, visualização de testes, cômputo de notas, problemas com o calendário virtual, dificuldades com a instalação do software, entre outras. Já as dúvidas de conteúdo representam os questionamentos relacionados com o conteúdo das disciplinas, propriamente dito. Este segundo caso, portanto, compreende as dúvidas de entendimento que os estudantes apresentam no decorrer do semestre em função do processo de ensino aprendizagem.

3.2.5. TESTES PERIÓDICOS NO AVA

Essa atividade avaliativa compreende, em seu conjunto, 20% da nota final do discente no semestre. Ela representa exercícios de múltipla escolha que são aplicados ao final de cada tema tratado nos e-books mencionados no item 3.2.1. Todos os testes são realizados via AVA e apresentam feedbacks instantâneos após a sua realização. Os testes periódicos apresentam uma característica formativa e tem como benefício possibilitar que o discente identifique, após a finalização de um determinado conteúdo da disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão, o que foi fixado e aquilo que ainda precisa de maior dedicação. Cada teste aplicado pela disciplina ao longo do semestre fica disponível para os discentes durante 15 dias corridos, permitindo que o estudante ajuste a sua agenda para a realização da atividade.

3.2.6. AVALIAÇÃO INTERMEDIÁRIA

A avaliação intermediária corresponde a 30% da nota final do discente e possui prazo de realização de até 21 dias. Nessa atividade avaliativa, o discente precisa demonstrar os conhecimentos adquiridos até a meados do semestre por meio da utilização do laboratório de contabilidade (Account). Na atividade intermediária é solicitado aos discentes que desenvolvessem diversos comandos do processo contábil. Cada execução representa a simulação de uma etapa do processo contábil. A junção de todos os comandos permite ao discente ter visão sistêmica do conteúdos aprendidos ao longo do curso de graduação em disciplinas como Contabilidade Geral, Contabilidade Intermediária e Contabilidade Societária, por exemplo.

3.2.7. AVALIAÇÃO FINAL

Essa atividade avaliativa corresponde a 50% da nota final do discente no semestre e é realizada presencialmente na sede da IES ou em algum de seus polos de educação a distância. É importante destacar que, em função das exigências e características da IES, a avaliação final não é realizada no Account, mas sim em meio físico (papel). Isso se deve ao fato de existir uma padronização para essa atividade avaliativa, considerando todas as disciplinas que o discente cursa ao longo do semestre. Os discentes realizam para a disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão (e todas as demais matérias que cursam ao longo do semestre) seis questões de múltipla escolha, com 5 opções cada, e uma questão dissertativa.

3.3 FEEDBACK DOS DISCENTES

O software Account, antes de ser aplicado na disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão da IES analisada, foi utilizado como teste pela em um curso de férias ministrado em janeiro de 2018 pelo mesmo

professor que, posteriormente, ministrou a disciplina de Laboratório. Esse curso de férias foi ofertado de forma gratuita a todos os discentes do curso de graduação em Ciências Contábeis EAD da IES. Esse curso teve como objetivo aplicar os conceitos de Contabilidade Geral por meio de um laboratório contábil. A Imagem 2 apresenta os feedbacks dos discentes que realizaram esse treinamento.

Imagem 2: Feedback curso de férias utilizando Account

Discente	Comentário
1	O curso foi esclarecedor, nos aproximando da realidade da manipulação de software para o exercício contábil, aplicando na prática os conceitos aprendidos nas disciplinas. A orientação da professora tutora foi satisfatória e hoje me sinto apto a manipular o software.
2	Em algumas situações houve um pouco de confusão, mas a professora sempre se mostrou disposta buscar soluções para o questionamento, no meu caso foi a primeira vez de contato com um sistema contábil, então senti um pouco de dificuldade.
3	Eu achei que durante o curso a maior dificuldade foi em conseguir/saber mexer no Account. O manual não possui uma explicação boa e, por causa disso, dificilmente foi aplicar e entender os conceitos de Contabilidade
4	Acredito que a maior dificuldade foi avançar com uma ferramenta nova sem uma prévia experiência. Houve muita dificuldade no primeiro exercício, mas que ao longo do curso, foi sendo superada. Como sugestão, acho que o primeiro exercício deveria ser feito em conjunto, on-line, professor x aluno, para que nos seguintes só surjam dúvidas pontuais e de conceito, mas não de execução da ferramenta.
5	Deveríamos ter mais matérias utilizando este recurso, só assim poderemos ficar <i>expert</i> no módulo.
6	Achei a ferramenta um pouco complexa, principalmente, quando tínhamos que estornar, mas no geral gostei bastante do curso e acredito que desenvolvi os conceitos aprendidos em aula.
7	Pela minha experiência em Escritório de contabilidade as coisas fluíram bem!!
8	Já utilizei alguns sistemas diferentes, mas de maior porte (ERP conhecidos do mercado) e talvez por isso não tenha sentido dificuldades.
9	Gostei do programa e me ajudou a entender bastante coisa.

Tendo em vista os feedbacks apresentados pelos discentes, é possível ver que houve uma boa aceitação do software Account, que posteriormente foi utilizado pela disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão. Discentes que já possuíam contato com algum ERP (*Enterprise Resource Planning*) ou com escritórios de contabilidade declararam maior facilidade com o programa utilizado durante o curso. Entre os principais pontos críticos, alguns discentes destacam a complexidade do Account (o que também reflete a realidade dos softwares contábeis adotados no mercado). É importante destacar que o próprio aprendizado do docente durante o curso de férias mostrou-se importante, posteriormente, quando da oferta da disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão. Os *feedbacks* relacionados com as dificuldades no primeiro contato foram fundamentais para a estruturação da disciplina.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência teve como objetivo descrever como uma IES sediada na cidade de São Paulo construiu uma disciplina que utiliza um laboratório contábil no contexto da graduação em Ciências Contábeis EAD. Conforme discutido, tem crescido o número de cursos de graduação na modalidade a distância na área contábil, demandando esforços no intuito de assegurar a qualidade da formação de egressos. No caso da IES analisada, utilizou-se um software educacional pago denominado Account que simula um sistema contábil usual do mercado.

Além de estar em linha com as diretrizes curriculares do MEC para o curso de Ciências Contábeis, a disciplina de Laboratório de Contabilidade e Gestão, descrita nesse relato, permite que os discentes do EAD desenvolvam importantes habilidades relacionadas à tecnologia e sistema de informação, requeridas pelo mercado nos dias de hoje, além de possibilitar a integração de diversos conhecimentos aprendidos durante o curso de graduação. Com o presente relato, espera-se ser possível que outras IES que ofertam o curso de Ciências Contábeis consigam implementar no contexto de sua graduação práticas de laboratório contábil que sejam exitosas, contribuindo para a qualidade da formação dos profissionais contábeis.

REFERÊNCIAS

- [1] Ahadiat, N.; Martin, R. M. Attributes, preparations, and skills accounting professionals seek in college graduates for entry-level positions vs. promotion. *Journal of Business and Accounting*, v. 8, n. 1, p. 179-189, 2015.
- [2] Almeida, G. T.; Mdeiros, L. M. Percepções em relação ao profissional contábil: investigação comparativa com estudantes ingressantes e concluintes. *Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ*, v. 22, n. 1, p. 104-121, 2017.
- [3] Andrade, C. T.; Almeida, G. A.; Souza, A.; Rosas, F. R. A informatização na contabilidade. *Revista de Trabalhos Acadêmicos –Universo Juiz de Fora*, v. 1, n. 01, p. 1-11, 2015.
- [4] Carmo, L. M.; Gomes, M. Z.; Macedo, M. A. S. Análise da importância das competências em tecnologia e sistemas de informação para a formação de contadores sob a perspectiva de gênero. *Sociedade, Contabilidade e Gestão*, v. 10, n. 3, 155-172, 2015.
- [5] Hennig, T. R. Competências requeridas do contador pelo mercado de trabalho na Região Metropolitana de Porto Alegre – RS. Dissertação de Mestrado, Universidade do Vale dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Ciências Contábeis, Rio Grande do Sul, 2018.
- [6] Howcroft, D. Graduates' vocational skills for the management accountancy profession: exploring the accounting education expectation-performance gap. *Accounting Education*, v. 26, n. 5-6, p. 459-481, 2017.
- [7] Kavanagh, M.; Drennan, L. What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectations. *Accounting & Finance*, v. 48, n. 2, p. 279-300, 2008.
- [8] Marin, T. I. S.; Lima, S. J.; Casa Nova, S. P. C. Formação do contador – o que o mercado quer, é o que ele tem? Um estudo sobre o perfil profissional dos alunos de ciências contábeis da FEA-USP. *Contabilidade Vista & Revista*, v. 25, n. 2, p. 59-83, 2014.
- [9] Ministério da Educação – MEC. Cadastro nacional de cursos e instituições de educação superior – cadastro e-MEC. 2019. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 de abril de 2019.

Capítulo 21

Iniciação científica na modalidade do Ensino a Distância: Experiências e discussões

Rafael Misael Vedovatte

Vanessa Germanovix Vedovatte

Márcio Ronald Sella

Katielly Tavares dos Santos

Resumo: Este trabalho tem como objetivo discutir, por meio de relatos de experiência, projetos de iniciação científica no modelo ead desenvolvidos em diferentes instituições do Brasil, com o intuito de apresentar diferentes metodologias aplicadas. Diante disso, serão tratadas as potencialidades e dificuldades encontradas nesses projetos para o desenvolvimento e implementação da iniciação científica em cursos de modalidade ead em instituições de ensino superior.

Palavras-chave: Iniciação Científica, Educação A Distância, Metodologias

1. INTRODUÇÃO

Conhecimento é uma ferramenta significativa para ter poder, independência e acesso a novas oportunidades de trabalho, além de oferecer uma visão inovadora do mundo. A modalidade EaD corresponde aos crescentes preocupações com a democratização do ensino. O ensino a distância é caracterizado por tecnologias que permitem a aproximação entre estudantes e instituições de ensino superior de diversas partes do Brasil, por meio de recursos cada vez mais aprimorados.

A Educação a Distância surgiu como alternativa tanto para alunos dos grandes centros não têm disponibilidade de estudar em horários fixados em uma grade pré-definida muitas vezes em horário comercial, quanto para os moradores de regiões afastadas das instituições de ensino superior (IES). Para que não tem muitas opções de horários para estudar, o Ead permite que este público tenha acesso ao ensino, de acordo com sua disponibilidade de tempo. Por outro lado, muitos estudantes que dependeriam de muito tempo de transporte, viagens ou até ter que mudar de cidade para cursar uma graduação, conseguem ter acesso ao ensino de qualidade pelo Ead.

A flexibilidade para definir horários e a autonomia para o estudo são bastante atraentes. Elas não significam, no entanto, mais facilidade. Especialistas e alunos observam que disciplina e organização são fundamentais no ensino a distância, uma vez que o bom aproveitamento da aprendizagem depende ainda mais do estudante.

Cursos a distância normalmente tornam as turmas mais heterogêneas, o que representa, ainda, uma oportunidade de troca de experiências com diversos grupos de pessoas. Uma mesma turma pode ter alunos que acabaram de passar no primeiro vestibular, outros ingressando no mercado de trabalho, e também estudantes que estão cursando segunda ou terceira graduação, com carreiras consolidadas, em busca de aprimorar conhecimentos.

A iniciação científica é o primeiro contato do estudante já na sua graduação com o universo da pesquisa científica. Segundo Ebert et al. (2015), a Iniciação Científica (IC) é parte importante da construção da aprendizagem do estudante. Fundamental a toda a IES, a pesquisa e a extensão, desenvolver projetos de pesquisa para estudantes de graduação é fundamental para consolidação de um modelo atrativo e funcional. De acordo com o autor, estudantes que adotam práticas diferenciadas de ensino, desempenham melhor do que aqueles estudantes que mantêm a aprendizagem baseada em aspectos convencionais. A integração entre ensino e pesquisa promovida pela IC é efetiva, pois permite

"A construção de uma via de mão dupla entre ensino e pesquisa, vai além de estabelecer entre eles uma relação de interdependência: também aporta um novo significado ao ensino de graduação, ao visualizar a sala de aula como mais um espaço de construção do conhecimento" (Breglia, 2002, p.64).

Nessa perspectiva, a implementação da IC nas universidades corresponde à possibilidade de aproximar e fortalecer as relações entre teoria e prática. As experiências demonstram que aqueles que vivenciam a investigação científica, assim como participam de atividades de extensão e monitoria, são capazes de desenvolver um conhecimento acadêmico aprofundado e buscar uma inserção profissional qualificada depois de formados, ou almejar dar continuidade na pesquisa quando ingressar cursos de pós-graduação, lato ou stricto sensu.

Apesar do crescimento das atividades de IC no Brasil, não são encontrados muitos estudos que abordam a temática; mais escassos ainda, são os que dizem respeito à IC desenvolvida na modalidade Ead. Diante disso, o presente estudo visa realizar uma reflexão da condição atual da iniciação científica desenvolvida em Ead, com base em pesquisas e relatos que abordaram o tema e as experiências em IES de diferentes regiões do Brasil.

2. OBJETIVOS

O presente artigo tem como objetivo trazer relatos e discussões sobre aplicação da iniciação científica no âmbito do EaD.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo recorreu ao procedimento bibliográfico para demonstrar a situação presente da iniciação científica na modalidade Ead, bem como explicando suas características. A pesquisa bibliográfica refere-se ao levantamento do registro disponível, decorrente de estudos anteriores, a fim de colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto. A pesquisa bibliográfica abrange todo material já tornado público em relação ao tema de estudo, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, até comunicações orais (GIL, 2002).

Assim, a partir da identificação do problema, essa pesquisa levantou livros, teses e artigos como as principais fontes sobre o tema. Para o aprofundamento sobre o conteúdo e a identificação dos assuntos, utiliza-se catálogos das bibliotecas, bibliografia

das leituras, identificando a relevância ou não de determinada obra para o tema por meio de resumos, índices e prefácios. Diversos artigos científicos foram encontrados na internet, por meio do Portal de Periódicos da Capes, buscando palavras-chave. A principal vantagem da pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2002), reside no fato de permitir ao investigador a ampla cobertura de uma gama de fenômenos e é indispensável nos estudos históricos. "Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados se não com base em dados bibliográficos" (GIL, 2002, p. 45).

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

Suguimoto et al. (2017) propuseram um modelo de iniciação científica para o Ead, no qual eles comentam as experiências de implementação em determinada IES.

"As Atividades de Pesquisa na modalidade a EAD iniciaram em 2009, com projetos /de pesquisa envolvendo os alunos dos cursos de graduação dos Polos de Apoio Presencial da EaD. As atividades são realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Stricto - uma plataforma de formação, orientação e comunicação para os alunos participantes dos projetos de pesquisa. Utiliza-se as ferramentas digitais de aprendizagem através de chat em tempo real, fóruns, disponibilização de artigos científicos referentes aos projetos de pesquisa, com o acompanhamento permanente dos docentes orientadores." (Suguimoto et al., 2017, p. 5)

O programa estudado pelos autores é composto por uma etapa de elaboração de projeto de pesquisa de forma conjunta e sistêmica, envolvendo um grupo de docentes pesquisadores, a coordenação do curso de graduação EaD e a pró-reitoria de pesquisa e pós-graduação da IES.

O projeto previa o envolvimento de alunos de IC dos polos de apoio presencial de EaD, mediante a chamada por Edital. A distribuição geográfica de coleta de dados foi estabelecida no projeto de pesquisa, o que implicou no envolvimento dos polos e na quantidade de alunos do PIC-EaD[1]. Neste sentido, de acordo com Suguimoto et al. (2017), o programa visou ampliar suas possibilidades de pesquisa, aproximando-se dos municípios onde atua com a oferta da modalidade Ead, de forma a contribuir, com levantamento de dados e análises, com propostas e ações para a solução de problemas.

A formação geral consistiu em, por meio de uma plataforma que incluiu vídeo aulas e web aulas, abordar temáticas essenciais, tais como: o que é Iniciação Científica,

Currículo Lattes, Banco e Base de Dados, Ética na Pesquisa e Projeto de Pesquisa, previstos no Treinamento Básico. Além disso, o aluno de iniciação científica da EaD pode participar da capacitação para as atividades referentes aos objetivos do projeto no qual está inserido, o que ocorre no Treinamento Específico (Suguimoto et al., 2017).

Além das discussões realizadas nos vídeos aulas e web aulas, as atividades de Iniciação Científica desenvolvidas consistem na sequência de atividades que envolve desde o desenvolvimento do projeto de pesquisa, elaboração de edital para inscrição e seleção de alunos da EaD, treinamento em ambiente interativo, no qual ocorrem as atividades mediadas, por meio de fórum, chat em tempo real, espaço para postagens de atividades e sistema de mensagens (Suguimoto et al., 2017).

Os autores mencionam, ainda, que na plataforma é disponibilizado todo o material para o desenvolvimento dos projetos, como links para material bibliográfico, questionários, e outros de acordo com a especificidade. O processo é acompanhado pelo coordenador do projeto de pesquisa e sua equipe. Concluído o treinamento os alunos iniciam a coleta de dados sob orientação de docentes pesquisadores. Ao final do projeto, o aluno encaminha o relatório final e recebe certificação, na qual consta também a carga horária dos treinamentos realizados (Sugimoto et al., 2017).

Outro estudo se concentrou em formas de iniciativas de implementação da iniciação científica. Um ponto destacado pelos autores é a questão da distribuição de bolsas para pesquisa. Segundo Muaze e Magalhães (2014, p. 65),

"A política de distribuição de bolsas de iniciação científica, extensão e monitoria para alunos presenciais pode ser considerada satisfatória nos dias de hoje, o mesmo não pode ser dito da educação semipresencial. Pensados como alunos trabalhadores, esses discentes permanecem invisíveis à maioria das políticas de distribuição de bolsas tanto nas universidades públicas que aderiram à modalidade, quanto nas agências de fomento".

Tomando por base a experiência estudada, os autores mostra que, menos de 1% dos alunos daquela instituição estavam envolvidos na iniciação científica como bolsistas. Entre as justificativas destacadas por professores e gestores para essa realidade citam-se: a complexidade de orientar alunos semipresenciais na prática da pesquisa; a dificuldade em selecionar bolsistas semipresenciais, já que muitos alunos são trabalhadores, o que é um impeditivo à concessão de bolsas; a impossibilidade de fazer o controle das horas de trabalho e o acompanhamento da qualidade da produção a distância (Muaze E Magalhães, 2014).

De acordo com os autores, com a intenção de fomentar a pesquisa científica entre os alunos do ensino semipresencial, a coordenação do curso analisado buscou uma vinculação dos discentes às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação, através de duas etapas principais: incentivo à inserção dos alunos semipresenciais nas pesquisas individuais dos professores em igualdade de condições com alunos presenciais; e a criação de projetos de pesquisa e extensão, sob a coordenação de professores do corpo docente, a serem realizados nas municipalidades onde os polos se encontram e em parceria com prefeituras e instituições locais (Muaze e Magalhães, 2014).

No primeiro caso, discussões levaram à decisão de que, quando os projetos de pesquisa dos professores permitissem, seria realizada uma divulgação, na plataforma Moodle, para que os alunos do curso semipresencial interessados pudessem participar das seleções e concorrer a uma vaga como bolsista de iniciação científica ou extensão, como ocorre com os alunos da graduação presencial. A segunda etapa voltada para a inclusão de alunos da modalidade semipresencial em atividades de pesquisa foi pensada como ação coletiva, incluindo professores, alunos e tutores. A proximidade espacial com os locais de moradia dos alunos, bem como o estabelecimento de parcerias com as prefeituras e as instituições para acesso a equipamentos e fontes para pesquisa, foram consideradas essenciais para o bom andamento dos esforços propostos (Muaze e Magalhães, 2014).

Já no âmbito da operacionalização da IC em cursos de graduação, na modalidade a distância, Ebert et al. (2015) indicam que é fundamental um modelo que integre a teoria e a prática. Dentro dessa perspectiva, a IES pesquisada orienta-se por um projeto pedagógico amparado por práticas de ensino inovadoras. Destacam os autores que há a realização de atividades de pesquisa obrigatórias a cada semestre, por meio de disciplinas que fazem parte da matriz pedagógica, denominadas Seminários Interdisciplinares ou da Prática (Ebert et al., 2015).

Além dessas atividades obrigatórias, nesta IES, está previsto dentro do modelo, a possibilidade de realização de projetos de pesquisa baseados em linhas de pesquisa dos professores-orientadores. Tais atividades podem ser exercidas de forma voluntária. Com isso, segundo Ebert et al. (2015), o estudante pode aprofundar seus conhecimentos em temas específicos e pertinentes a sua formação, em um processo de diálogos entre professor-orientador e o tutor de sala de aula. Ambas as atividades culminam na produção de um artigo científico, com possibilidade de publicação em revistas e jornadas de integração acadêmica, organizadas pela instituição (Ebert et al., 2015).

“Por serem de caráter investigativo, perpassam a dinâmica curricular dos cursos de graduação, no sentido de proporcionar um espaço de reflexão, de interrogação, análise crítica e compreensão do exercício da profissão em suas diferentes dimensões, contribuindo significativamente para a formação do estudante” (Ebert et al., 2015).

Vários são os motivos que indicam a dificuldade na ampliação de programas de iniciação científica no âmbito do Ead. Um motivo recorrente é a precariedade do polo ao qual o projeto está vinculado. A experiência relatada por Mulbert et al. (2017) aponta o papel do polo da IES na implementação de um programa de iniciação científica.

Nesse estudo, a instituição analisada pelos autores oferece vários programas de Iniciação Científica, com recursos próprios ou externos, a maioria deles com atividades não curriculares.

“A Iniciação Científica do Campus Virtual está integrada ao processo de seleção de projetos institucionais, de modo que não há tratamento distinto aos projetos oriundos da modalidade a distância ou presencial. A instituição já possui tradição na Iniciação Científica em cursos presenciais, mas o mesmo não ocorre nos cursos EaD. Isso é atribuído à implementação mais recente dessa modalidade e também à natureza da maioria de seus cursos (tecnólogos), que não costumam ter uma afinidade natural com a pesquisa. Independente disso, a instituição, com vistas a fortalecer o desenvolvimento da pesquisa em EaD, tem reservado uma cota significativa de bolsas de pesquisa exclusivas aos projetos oriundos dos cursos a distância” (Mulbert et al., p. 361, 2017).

Os autores destacam que, a iniciação científica aplicada ao Ead favorece as relações entre seus envolvidos, por meio das tecnologias da informação e comunicação, o que leva os estudantes a fazerem pouco ou nenhum uso da infraestrutura existente nos polos de apoio presencial. Além disso, Mulbert et al., (2017) reforçam que muitos entrevistados apontam, inicialmente, que os polos não são essenciais para o desenvolvimento de suas tarefas no projeto com base em alguns motivos, tais como: (a) os pesquisadores desconhecem as possibilidades de uso dos polos; (b) não são incentivados a pensar no polo (e contar com ele) na hora de conceber e redigir os projetos; ou (c) os pesquisadores talvez considerem a estrutura do polo precária ou básica demais para contar com ele como algo fundamental para a execução da pesquisa. Independente dos motivos verifica-se que o mesmo padrão de baixo uso da infraestrutura encontrado nas atividades de ensino se repete para as atividades de Iniciação Científica.

Desse modo, os autores propõem um modelo de EaD que prescindir dos polos presenciais para a execução das suas atividades essenciais, o que induz projetos de pesquisa de IC cuja execução também não dependa unicamente de infraestruturas de apoio presencial específico (como laboratórios específicos, por exemplo), as quais dependeriam de polos que as oferecessem. Outro ponto levantado é o fato de modelos de EaD que priorizam as relações virtuais, induzem projetos de pesquisa que não dependem da estrutura de apoio presencial, o que não significa, necessariamente, que projetos assim não possam existir e, tampouco, que não devam ser incentivados pela instituição. Por exemplo, projetos que demandassem estruturas laboratoriais mais complexas deveriam buscar alternativas para a execução dos projetos; em casos assim, a instituição poderia encontrar uma maneira de oferecer tal estrutura no polo presencial, ou deveria estabelecer parceria com empresas ou outras instituições locais que dispusessem de tal estrutura. Dessa forma, a modalidade EaD não seria um impeditivo para projetos que exigem recursos mais robustos (Mulbert et al., 2017).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo visou realizar uma reflexão da situação da iniciação científica desenvolvida em Ead, com base em pesquisas e relatos que abordaram o tema e as experiências em IES de diferentes regiões do Brasil. De acordo com os relatos analisados, observou-se que é fundamental uma equipe preparada para implementar um projeto de pesquisa. Isso significa contar com coordenadores, docentes, tutores e colaboradores do polo com devida experiência e treinamento na realização de pesquisas. Uma vez que o projeto é entendido como relevante e inovador, instituições de fomento podem fornecer bolsas de estudo, mas para isto deve ocorrer o total comprometimento da equipe para apresentar argumentos sólidos que fundamentam o ineditismo e importância do projeto.

A Universidade em si tem por pressuposto atender a comunidade local. Diante disso, a pesquisa científica oferece benefícios que extrapolam o âmbito teórico e podem colaborar com a sociedade. Em contrapartida, empresas podem colaborar com IES que não dispõem de estrutura específica para pesquisas robustas. Para isso, cabe a própria instituição de ensino recorrer a tais parcerias junto a empresas e instituições, a fim de ter acesso a laboratórios e até fomento, por exemplo. Mesmo quando há estrutura adequada não se deve negligenciar o papel da parceria entre o docente a distância e o polo próximo do aluno. Para que as etapas de implementação e desenvolvimento de um projeto ocorram adequadamente deve-se alinhar os objetivos do projeto, do polo e o docente para orientar projetos a distância.

Cabe a IES, por meio da figura do professor-orientador, incentivar os alunos a ingressarem em projetos de iniciação científica com foco em enriquecer sua aprendizagem, mas, ao aluno, principal ator do processo de ensino e pesquisa, compete informar, por meio das ferramentas de comunicação disponíveis, sobre as possibilidades para a pesquisa, com base na realidade da sua região, para que o coordenador e o docente do projeto, em parceria com o polo possam indicar ou implementar um projeto relevante e inovador.

REFERÊNCIAS

- [1] Breglia, V. L. A. A Formação na graduação: contribuições, impactos e repercussões do PIBIC. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- [2] Ebert, Luis Augusto; Netto, Carla; Torres, Francieli Stano. Iniciação Científica na EaD: Como articular teoria e prática - estudo de caso da UNIASSELVI. 2015. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2015/anais/pdf/BD_201.pdf>. Acesso em: 01 maio 2019.
- [3] GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos DE Pesquisa. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.
- [4] Guarda, Patrícia Martins; Romão, Luciene Teixeira Gonçalves; Sousa, Regina Lelis de. O PIBID de licenciatura em física EAD da Universidade Federal do Tocantins na percepção dos seus participantes. 2016. Disponível em: <<http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1446>>. Acesso em: 28 abr. 2019.
- [5] Muaze, Mariana; Magalhães, Marcelo. como promover pesquisa em EAD? Experiências do curso de licenciatura em história da unirio. 2014. Disponível em: <<https://rhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/110>>. Acesso em: 01 maio 2019.
- [6] Mulbert, Ana Luisa; Queriquelli, Luiz Henrique Milani; Silva, José Gabriel da. o Modelo de educação a distância e seu reflexo no papel atribuído ao polo em experiências de iniciação científica. 2017. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/206>>. Acesso em: 20 abr. 2019.
- [7] Sugimoto, Helio; JUNGBECK, Mario; Silva, samira Fayez Kfoury da. PIC-EAD: Um Modelo de Iniciação científica para o EAD. 2017. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/261.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

Capítulo 22

Análise do processo de produção de videoaulas para EAD: O caso de uma IES de Santa Catarina

Ana Elisa Pillon

Márcio Vieira de Souza

Tais Sandri Avila

Tatiana Cunha König

Vania Ribas Ulbricht

Resumo: A Educação a Distância (EaD) modalidade respaldada por lei e utilizada desde o início do século XX, hoje representa o modelo de ensino com maior índice de crescimento no país. As Instituições de Ensino Superior (IES) utilizam desta modalidade em disciplinas específicas ou em cursos, produzindo seu material didático. Assim, a presente pesquisa buscou identificar quais são os fatores críticos apontados durante o processo de produção de videoaulas para utilização em EaD. Para alcançar este objetivo foi realizado estudo de caso em que o instrumento de coleta foi uma entrevista semiestruturada, caracterizando, desta forma, a abordagem qualitativa. A pesquisa envolveu uma IES de grande porte e relevância econômica do ensino privado com cursos abrangendo todas as áreas de conhecimento, que disponibilizam disciplinas EaD e híbridas. Os resultados apontaram que a IES pesquisada tem em seu processo de produção de videoaulas um acompanhamento contínuo que busca aprimorar a qualidade do ensino oferecido a seus estudantes conferindo-lhe, assim, um importante diferencial no mercado educacional.

Palavras-chave: Educação a distância, Material didático, Videoaulas, Ensino Híbrido, Blended learning.

1. INTRODUÇÃO

A educação está em constante evolução. As novas metodologias utilizadas em sala e a Educação a Distância (EaD) são vistas como viáveis alternativas para o engajamento dos atores da educação no processo de aprendizagem e qualificação contínuas e ao longo da vida do ser humano. Propulsionam a evolução pessoal e profissional em todas as áreas do conhecimento. O último censo disponibilizado, Censo EAD.BR 2017, corrobora com os dados dos últimos anos, reafirmando que o EaD é a modalidade que mais obteve crescimento na história do país. Segundo o documento, em 2016 havia 561.667 estudantes matriculados em cursos regulamentados totalmente a distância e, em 2017, esse número é de 1.320.025 estudantes. Parte dessa evolução pode ser fruto das incertezas econômicas, mas muito é dado pelas novas necessidades dos estudantes, hoje muito conectados às tecnologias. (CENSO, 2018). Faz parte dessas mudanças o desenvolvimento constante de tecnologias e procedimentos que possam atender às necessidades tecnológicas por parte das Instituições de Ensino (IES) e surge, com isso, novos requisitos para docentes e trabalhadores no contexto de organização. O investimento em treinamento, desenvolvimento e educação contínua, desta forma, passa a ser um diferencial competitivo para as organizações. Cada IES precisa, para manter-se no mercado educacional, globalizar-se, no sentido de buscar atualização inovadora pelo planejamento e execução do objetivo a fim de democratizar o acesso ao conteúdo. (Abbad; Zerbini; Souza, 2010; Santos, 2012).

Diversos países, como França, Canadá e Espanha, utilizam a EaD como ferramenta de ensino governamental. Entretanto o Brasil vem de um ensino médio e fundamental presencial, o que resulta em um aluno desistente do EaD. Nesse contexto, para se diferenciar e se destacar com sucesso em um mercado competitivo, o da educação, as IES no Brasil, podendo ser da categoria público ou privada, aspiram uma positiva aproximação com seu público-alvo, os estudantes. (Abbad; Zerbini; Souza, 2010).

Por conseguinte, as IES devem buscar meios de aprimorar os conteúdos a fim de torná-los mais atrativos. Assim, esta pesquisa objetiva identificar quais são os fatores críticos apontados durante o processo de produção de videoaulas para utilização em EaD e, ao final da coleta e análise dos dados, o material poderá ser utilizado por instituições para antecipar os desafios que poderão ser encontrados.

2. A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SUAS CARACTERÍSTICAS

A Educação a Distância — EaD — é, conceituando de forma simples, uma modalidade de ensino na ação educativa. Visa a transferência do conhecimento com efeito multiplicador e de maior abrangência, rompendo barreiras geográficas e econômicas para conquistar o aluno e espaço no mercado. A utilização deste método de educação é antiga, no Brasil datada a partir de 1922 por meio da radiodifusão pela Rádio Sociedade do Rio de Janeiro. Na década de 60, o Ministério da Educação (MEC) iniciou o processo de estruturação do EaD, com o programa PRONTEL - Programa Nacional de Teleducação que abrangia todo território nacional (Alves, 2011). Ademais, na atualidade, a EaD visa reduzir os casos em que o aluno se estabelece de forma presencial em sala de aula, mas não psicologicamente, permitindo então, outro momento para que se mostre mentalmente presente e envolvido em interações virtuais. (Correa, 2010).

O modelo é respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) que permite o uso orgânico em todos os níveis de ensino. O mesmo foi regulamentado pelo Decreto 5.622 de 20 de dezembro de 2005 que estabelece a política de garantia de qualidade e pela nova regulamentação, instituída através do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, visando adaptações na regulação para a atualidade. Cada vez mais presente no cotidiano, as tecnologias digitais estão no mundo modificando a forma de ver, pensar, comunicar e, portanto, de aprender. As gerações estão mais conectadas e é preciso adequações para a nova realidade, no ensino e na aprendizagem. Há diferentes metodologias de aprendizagem convencionais e virtuais e no momento atual, busca-se, para suprir a demanda da conectividade, equiparar as técnicas através de tecnologias interativas, encontrando a combinação ideal entre o presencial e o virtual. Neste contexto encontra-se o ensino híbrido, também conhecido como *blended learning* que conceitualmente busca integrar as atividades presenciais com atividades virtuais e colocar o aluno como protagonista na sua aprendizagem. (Correa, 2010; Pequeno, 2017).

A crescente modernização do ensino para atender às necessidades dos estudantes e às novas formas de relacionamento aluno-aprendizagem, pressionaram o Ministério da Educação brasileiro solicitando que ele regulamentasse as normas e instrumentos básicos para a educação a distância, em 2005.

Assim, o MEC elaborou o manual Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância que visa garantir a qualidade nos processos de educação a distância com a definição de princípios, diretrizes e critérios referenciais de qualidade, norteando os processos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade. (Brasil, 2007). Entretanto, não há um modelo único de como conduzir a EaD e, neste sentido, diversas ferramentas do ensino foram adaptadas, e outras criadas, para estreitar a relação do ensino-aprendizagem na modalidade. A utilização de diferentes materiais para oferecer a EaD, como, por exemplo, as videoaulas, é uma das opções das IES que melhor permite a interação do aluno com o material de ensino, com o professor *on-line* e com seus colegas, e que pode ser considerada uma ferramenta de aprendizagem com diálogo social.

3. METODOLOGIA

Sob o ponto de vista de seus objetivos esta é uma pesquisa descritiva, que busca apresentar as características de determinada população ou fenômeno, estabelecendo relações entre eles. (GIL, 2008). No que se refere à abordagem, esta é uma pesquisa qualitativa que tem por base a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito. Para o referencial teórico, quanto aos procedimentos técnicos, foi realizada pesquisa bibliográfica. O estudo de caso foi conduzido por uma entrevista semiestruturada com as seguintes questões:

- 1) Como é conduzido o processo de produção de videoaulas?
- 2) Quais as principais dificuldades encontradas no processo de produção das videoaulas: equipamentos, estrutura física, equipe técnica e/ou professores?
- 3) Existe um perfil traçado do professor para produção de videoaulas?
- 4) A instituição oferece capacitação aos professores para realizar a gravação das videoaulas? Como ocorre esse processo?
- 5) Quais as percepções relatadas pelos professores para a produção de videoaulas (dificuldades/facilidades)?
- 6) Como a Instituição avalia as videoaulas produzidas pelos professores?
- 7) A IES oferece uma devolutiva para os professores?
- 8) Há *feedback* dos alunos em relação às videoaulas?
- 9) Quais as principais críticas e sugestões apontadas pelos alunos em relação às videoaulas produzidas pela instituição?
- 10) Quais as ações da IES para aprimorar a qualidade das videoaulas e aumentar a audiência e engajamento dos alunos?

4. PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MATERIAIS: VIDEOAULAS

Na atualidade, os avanços tecnológicos influenciaram a forma de ensino e aprendizagem. O que se destaca cada vez mais na educação é a EaD que vem sendo trabalhada e aperfeiçoada constantemente. Nesse sentido, de acordo com MEC (Brasil, 2007), é fundamental a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade. Diante desse contexto, pesquisar como as IES estão trabalhando para aperfeiçoar suas produções de materiais, especificamente a produção de videoaulas, se faz necessário. Na busca pelo entendimento dessas questões, a presente pesquisa analisou o processo de produção de videoaulas de um grande grupo educacional. Esse estudo destina-se a apresentar a execução de um projeto em andamento, trabalho publicado nos anais do 24 CIAED ocorrido em 2018 (disponível no *link*: <http://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/9097.pdf>). A pesquisa publicada em 2018 tinha como objetivo identificar os fatores críticos no processo de produção de materiais didáticos da EaD, com foco específico nas videoaulas. A proposta neste trabalho era realizar o levantamento das instituições de ensino em Joinville/SC que disponibilizam disciplinas ou cursos no formato a distância.

Desse universo, foi escolhida uma destas IES para iniciar o estudo e foi realizada uma entrevista semiestruturada com profissional da gestão de produção de videoaula do grupo educacional. A entrevista semiestruturada (Gerhardt; Silveira, 2009) se caracteriza por conter em seu método um roteiro elaborado pelos autores acerca do tema de estudo, mas que permite que os entrevistados acrescentem outras informações que não foram solicitadas, porém pertinentes ao tema.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DA IES

A Instituição de Ensino Superior aqui pesquisada, faz parte do conjunto de maiores organizações do ensino privado em ensino superior do país. Atualmente conta com aproximadamente 100 mil estudantes espalhados nos diversos campi existentes em diferentes estados e cidades. Prepara os estudantes para o mercado de trabalho oferecendo o suporte necessário para torná-los aptos a transformar o mundo ao seu redor, ensinando-os a serem excelentes profissionais trabalhando com práticas inovadoras. A referida IES oferta uma generosa gama de cursos de graduação abrangendo assim todas as áreas de conhecimentos e, dependendo do curso superior selecionado pelos estudantes, este poderá ser realizado como graduação presencial ou graduação 4.0. Ambas modalidades adotadas pela Instituição possuem em sua grade disciplinas híbridas, ou seja, ofertadas no modelo de base da EaD, mas cada qual com sua peculiaridade.

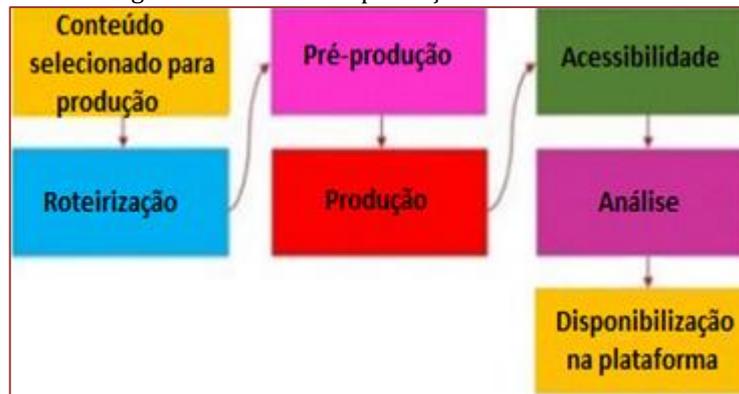
4.2. DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE PRODUÇÃO DE VIDEOAULAS DA IES

O presente artigo traz dados coletados através de entrevista semiestruturada com um profissional da IES sobre o processo de produção de videoaulas. O profissional entrevistado é responsável pela área relacionada diretamente com o processo a ser investigado e, deste ponto em diante, será identificado como Profissional 1.

A primeira questão traz um relato sobre como é conduzido o processo de produção de videoaulas na IES. A área de produção recebe o conteúdo que dará origem ao vídeo tanto do professor conteudista, que está trabalhando na construção da disciplina, quanto do profissional *design* educacional, que atua junto com o professor sugerindo recursos didáticos diversos. Embora seja o professor quem trabalha o conteúdo, as videoaulas não são realizadas, obrigatoriamente, com a presença dele, pois o elemento mais importante é o conteúdo selecionado que se transformará em videoaula. A IES considera como sendo videoaulas as animações e *podcasts*. Esses dois recursos são mais utilizados pela Instituição por terem uma linguagem mais próxima da realidade dos estudantes. A presença do professor é indispensável quando o conteúdo selecionado é muito específico, pois dependendo de como as informações forem apresentadas aos estudantes, estes poderão ter uma interpretação errônea sobre o que está assistindo. Nessas situações o professor tem a figura de autoridade e conhecimento para apresentar o conteúdo de maneira mais apropriada e devida. O conteúdo é validado passando pela verificação ortográfica e após roteirizado. A partir da roteirização inicia a etapa de pré-produção como: agendamento do estúdio ou professor que gravará as aulas; identificação de necessidade de gravação externa ou captura de tela, ou até mesmo de utilização de *software* específico. Assim, a equipe agiliza os devidos agendamentos e providências necessárias para que, no momento da gravação da videoaula, tudo esteja de acordo conforme pré-estabelecido. Uma vez que já se tenha o conteúdo de captura, de áudio ou de imagem, é realizado o processo de produção/edição. O processo de edição é realizado com a conferência do roteiro pré-estabelecido pois é nesse momento que se confere se o que se pede no roteiro está apresentado na videoaula, buscando ser o mais fidedigno do que foi idealizado. Por fim, após o processo de produção/edição será realizado o processo de acessibilidade, em que será incluída a parte de legenda. Para que se tenha mais uma validação da qualidade do produto, a IES adotou recentemente a análise das videoaulas e demais matérias que compõem a disciplina pelo curador da área. Por último, será disponibilizada na plataforma para os estudantes estudarem com o auxílio dos professores, *on-line* e presencial.

De forma linear será ilustrado as etapas do processo de produção de videoaulas na Figura 1.

Figura 1- Processo de produção de videoaulas



Fonte: Os Autores (2019).

Em resposta à pergunta dois, onde investiga-se sobre quais as principais dificuldades encontradas no processo de produção de videoaulas, a IES reportou ter dificuldades pontuais. Os destaques estão no prazo e na qualidade do conteúdo recebido. Outra dificuldade levantada faz relação aos equipamentos que, na maioria das vezes, são considerados deficitários tendo em vista a dificuldade em manter os itens atualizados devido ao custo. Frente a essa dificuldade torna-se necessário tratar o conteúdo e deixá-lo apresentável utilizando de linguagem visual para que o conteúdo seja assistido pelos estudantes de forma satisfatória, alcançando os objetivos educacionais. A IES está distante do que há de mais moderno em questões de vídeos comparados com as especialistas do mercado como HBO que faz conteúdo de linha educacional, Netflix, o Youtube edu com vídeos educacionais e o Manual do Mundo, que é um canal com segmento de divulgação científica, no entanto focam na busca pelo padrão de qualidade.

Ao ser questionado sobre se há um perfil traçado do professor para a produção de videoaulas, a resposta foi negativa. O processo de seleção de professores se dá pelo perfil de conhecimento da disciplina que está sendo construída, bem como sua formação e não por ter habilidades diante das câmeras. Acrescenta ainda que a maior parte dos professores não possuem perfil e, conseqüentemente, habilidades para estarem diante das câmeras. Trabalhando ainda com o foco nos professores ao gravarem videoaulas, a pergunta quatro questiona se a instituição oferece capacitação para realizarem gravação. A resposta também foi negativa, não existindo nenhum curso prévio às gravações. No entanto, a equipe presente no momento da gravação ajuda com dicas efetuando correções sempre que necessário. O professor também recebe instruções de como montar o conteúdo a ser transformado em videoaula e este deve apresentar características de texto dissertativo, além de ser coerente e coeso, ou seja, um texto que apresente, desdobre e encerre o assunto nele mesmo e com períodos curtos.

A pergunta cinco traz o levantamento referente às percepções relatadas (dificuldades/facilidades) pelos professores para a produção de videoaulas. Foram apresentadas somente dificuldades como reclamações acerca de não se sentirem a vontade diante da câmera acompanhado da dificuldade ao usar o teleprompter – TP – por de fato não ter familiaridade com essa atividade.

Na pergunta de número seis questiona sobre como a IES avalia as videoaulas produzidas pelos professores. Essa avaliação acontece durante a gravação e pós-produção pela própria equipe terminando com a avaliação do curador da área.

Na questão sete a resposta é negativa ao interrogar se a IES oferece uma devolutiva aos professores.

A pergunta de número oito questiona se há feedback dos estudantes em relação às videoaulas. Existem métodos e critérios para essa avaliação que foram adotados recentemente pela IES. O feedback acontece sobre todo o material didático produzido. Os estudantes têm a possibilidade de manifestar sua visão sobre o material ao final dos tópicos da unidade de ensino através de duas formas distintas: por emojis e por comentários. Através dos emojis os estudantes têm a possibilidade de escolherem, com apenas um click, as opções a seguir: “inútil”, “pouco útil”, “tô na dúvida” e “super útil” e por comentário escrevendo livremente suas opiniões.

A pergunta de número nove analisa quais as principais críticas e sugestões apontadas pelos estudantes em relação às videoaulas produzidas pela instituição. A principal crítica está em relação aos modelos de videoaulas no formato gravado em estúdio onde só há o professor falando, não mostra nada da ambientação do que está sendo abordado e nenhum atrativo visual, imagem ou contextualização. A IES

não quer mais produzir videoaulas nesse formato, porém, por conter materiais no acervo mais antigo, ainda que pouco, é disponibilizado aos estudantes.

E por fim, a última questão trata sobre quais as ações da IES para aprimorar a qualidade das videoaulas e assim aumentar a audiência e o engajamento dos estudantes. Para essa resposta se faz necessário retornar à questão de número dois onde foi levantado que a IES traz para as videoaulas o diálogo com o que há de mais usual em termos de linguagem das plataformas, como os grandes canais que trabalham com viés educacional, focando nesse padrão de qualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A modalidade EaD vem se expandindo e ganhando espaço em torno da história da educação (Censo, 2018; Santos, 2012). Nesta evolução, o ensino híbrido (blended learning) ganha cada vez mais espaço ao inserir o aluno no papel de protagonista na relação ensino-aprendizagem utilizando diferentes técnicas – como as metodologias ativas nas aulas presenciais – e material didático diferenciado, dentre os quais as videoaulas, animações e podcasts têm função primordial.

Desta forma, este estudo torna-se relevante por investigar o processo de produção de videoaulas em uma IES, visando sempre a qualidade oferecida aos estudantes. Com a entrevista realizada pode-se conhecer como o processo de produção de videoaulas acontece bem como suas etapas. Através da análise dos dados foi possível comprovar a preocupação constante na busca da qualidade da produção de videoaulas colocando o estudante no centro das atenções para que seja absorvido todo o conhecimento necessário. Para a IES, as videoaulas não são obrigatoriamente realizadas pela figura do professor, pois muitos podem não ter perfil adequado diante das câmeras, o que compromete assim a visualização e entendimento do conteúdo por parte dos estudantes. No entanto, o professor conteudista tem papel fundamental em selecionar o conteúdo que será transformado em videoaula. A partir desse momento entra a equipe de produção que, com sua experiência, analisa a melhor forma de transpor esse conteúdo. Muitas vezes esses vídeos viram animações e podcasts capazes de aumentar a audiência, interesse e engajamento dos estudantes e, por isso, o foco é voltado para a qualidade do conteúdo. Sendo assim, ao final desta pesquisa percebeu-se que nesta IES todo o processo de produção de videoaulas passa por um rigoroso acompanhamento de profissionais das áreas envolvidas para assim fazer uma entrega diferenciada.

Para Moore e Kearsley (2008) as videoaulas representam uma mídia que, ao apresentar o conteúdo de forma mais explicativa, consegue atrair e manter a atenção dos alunos. Em complemento ao exposto, Oliveira e Santos (2013) reforçam que os recursos materiais são considerados um dos pilares de sustentação para o sucesso ou não da EaD.

A base na qual as IES devem sustentar sua prática, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância frisam que o material didático deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância e, ainda, salientam que, para que o material didático possa facilitar a construção do conhecimento e mediar a interação entre professor e aluno no processo ensino-aprendizagem, deve ser alvo de constante avaliação e adaptação, buscando manter sempre seu importante papel. (Brasil, 2007).

Finalmente, é possível constatar que a busca da IES por melhoria no processo de produção de videoaula acontece constantemente com foco na qualidade do material didático oferecido aos estudantes, o que, estando de pleno acordo com o instituído pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior à Distância, pode representar o seu diferencial e sucesso em uma área educacional que está em plena expansão.

REFERÊNCIAS

- [1] Abbad, G. da S.; Zerbini, T.; Souza, D. B. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. Estudos de Psicologia, n. 15, v. 3, p. 291-298, set/out, 2010.
- [2] Alves, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, n. 7, v. 10, p. 83-92, 2011. doi: <https://doi.org/10.17143/rbaad.v10i0.235>
- [3] Brasil, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < <https://www.iffarroupilha.edu.br/regulamentos-e-legislações/portarias-e-legislações/item/1401-lei-nº9-394,-de-20-de-dezembro-de-1996-estabelece-as-diretrizes-e-bases-da-educação-nacional>>. Acesso em 18 abr 2019
- [4] Brasil. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 18 abr 2019.

- [5] Brasil. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 18 abr 2019.
- [6] Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, ago. 2007. [on-line]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 18 abr 2019.
- [7] Censo EAD.BR 2017: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017 = Censo EAD.BR: analytic report of distance learning in Brazil 2017 [livro eletrônico]/[organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância; [traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- [8] Correa, Eduarda Gimenes. Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem, de Romero Tori. EccoS Revista Científica, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 241-244, jan./jun. 2010.
- [9] Gerhardt, T. E.; Silveira, D. T. (Org.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- [10] Gil, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. Ed. São Paulo, Atlas, 2008.
- [11] Moore, Michael G.; Kearsley, Greg. Educação a Distância: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p. Tradução: Roberto Galman.
- [12] Oliveira, Eloiza da Silva Gomes de; Santos, Lázaro. Tutoria em Educação a Distância: didática e competências do novo fazer pedagógico. Diálogo. Educacional, [s.l.], v. 13, n. 334, p.203-224, 2013. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. DOI: 10.7213/dialogo.educ.7642. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=7642&dd99=view&dd98=pb>>. acesso em: 18 abr. 2019.
- [13] Pequeno, M. Qual o papel da ABED na discussão da qualidade da EAD no Brasil? In: Censo EAD.BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaberes, 2018.
- [14] Santos, H. dos. O desenvolvimento da educação a distância no brasil e sua contribuição na formação continuada de professores. In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, jul/ago, 2012.

Capítulo 23

Narrativas hipermidiáticas para inclusão em Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem

Silvia Regina Pochmann de Quevedo

Tarcisio Vanzin

Dóris Roncarelli

Luiz Antônio Moro Palazzo

Resumo: Este trabalho trata do discurso narrativo sob diferentes linguagens com vistas à implementação de Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs) capazes de oferecer suporte à inclusão. Como cada diferente público percebe uma narrativa? Em caso de pessoa com deficiência sensorial, existiria uma narrativa considerada ideal a este perfil? O objetivo deste trabalho foi investigar como se dão apropriações de diferentes narrativas em AVEA para o ensino de Geometria Descritiva, buscando atender alunos sem e com deficiência, neste estudo específico, surdez. Após a criação e implementação de diferentes gêneros de narrativas em hipermídia, os discursos foram apresentados aos potenciais estudantes para verificação de sua viabilidade no processo de ensino e aprendizagem. A experiência foi realizada com testagens junto a 26 alunos ao longo de quatro noites e posterior avaliação por meio de Grupos Focais. A comunicação entre os integrantes dos grupos foi estabelecida de diferentes modos, mediados pelo conhecimento dos códigos das línguas: alguns dos participantes dominavam a Língua Brasileira de Sinais (Libras), outros somente a Língua Portuguesa e outros detinham conhecimento de ambas. Houve a participação de duas intérpretes e moderadora em todos os encontros. A metodologia também envolveu a Análise Crítica do Discurso proposta pelo linguista inglês Norman Fairclough. Verificou-se que a narrativa hipermidiática construída com argumentação lógica sobrepôs-se em relação à ficção na preferência dos participantes da pesquisa e que a variedade de narrativas apresentadas em ambiente bilíngue favoreceu a interação entre os usuários e o processo de aprendizagem, estimulando a inclusão.

Palavras-chave: Ambiente Virtual de Aprendizagem, narrativas, inclusão, surdez.

1. INTRODUÇÃO

As narrativas sempre encantaram os seres humanos, mesmo antes da escrita, pela transmissão oral. Rodas ao redor do fogo, contos da meia-noite, todos os elementos e circunstâncias que fazem o homem transmitir o conhecimento e sonhar.

Várias ciências a cotejam. A narrativa enquanto objeto de aprendizagem para este artigo é abordada na forma linguística. Isto é, tem começo, meio, fim, um clímax com o ápice da história e personagens que a vivem (Bremond, 2008).

Em tempos de novas tecnologias que permitem práticas incomuns de aprendizagem e que circulam hoje em Educação a Distância (EAD), aborda-se aqui uma intrigante pergunta: - Existiria um gênero ideal de narrativa à aprendizagem para diferentes públicos em Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs)?

A pergunta ganha contornos mais potentes se o AVEA exigir inclusão, tema caro à educação brasileira e pouco divulgado do ponto de vista político e social. Como levar a sala de aula inclusiva para o ambiente virtual em EAD?

Com todas essas perguntas desenhando-se, um grupo de pesquisadores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (CAPES nível 6), reuniu-se em torno do ambiente WebGD Acessível para o ensino de Geometria Descritiva a fim de encontrar respostas a essas indagações.

As características únicas que envolvem a aprendizagem de quem possui deficiência sensorial (visão e cegueira) implicam cuidado com a Educação (Campbell, 2009). Este artigo aborda a questão de trabalhar o AVEA do ponto de vista da deficiência auditiva/surdez a partir de conteúdo técnico exposto por meio de diferentes gêneros discursivos.

Oferecer o mesmo conteúdo sob a forma de narrativas em hipermídia pode ser algo controverso na linguagem web, que não suporta redundância (Squarisi, 2017). Mas para pessoas com deficiência auditiva sensorial isso faz diferença, pois, em Comunicação, a repetição de um tema amplia sua qualidade de apreensão e compreensão da mensagem.

Segundo o último censo do IBGE o Brasil tem atualmente 9,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva; destes 2,1 milhões apresentam deficiência auditiva severa, entre os quais 1 milhão são jovens de até 19 anos de idade (Ibge, 2018).

As práticas incomuns de aprendizagem que se colocam com as novas tecnologias estão bastante vinculadas aos hábitos das novas gerações. A tecnologia revolucionou a vida do surdo, que se orienta a partir da visão e só domina fragmentos da Língua Portuguesa (Quadros, 2018). Os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem bilíngues e inclusivos podem derrubar barreiras.

2. MÉTODO

A experimentação envolveu manancial teórico capaz de fundamentar a prática. Foram realizadas três Revisões Sistemáticas de Literatura junto a plataformas de viés interdisciplinar: *Scopus*, *Web of Knowledge* e *Scielo* com vistas à inclusão e à surdez nos moldes propostos pela *Cochrane Collaboration* (2018), quando se procurou identificar como o público alvo – alunos sem deficiência, com deficiência auditiva e surdos – poderia aprender Geometria Descritiva em Ambiente Virtual.

A pesquisa de revisão incluiu artigos publicados em periódicos, bases de dados em vídeo (*Youtube*), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) devido à representatividade dessas instituições em nível nacional.

As buscas resultaram na elaboração de quadros e mapas mentais com uma primeira síntese das pesquisas, delimitando-se datas, pesquisadores, público alvo, propostas e resultados obtidos. Concomitante a esse procedimento houve a implementação em AVEA das narrativas em três gêneros: História em Quadrinhos (N1) (Busarello, 2011), Contos (N2) e Narrativa Dissertativa (N3), esta no estilo de textos científicos (Quevedo, 2013).

O próximo passo foi realizar Grupos Focais junto a 26 alunos com e sem deficiência auditiva/surdez, em quatro sessões subsequentes, quando se pretendeu simular a sala de aula virtual inclusiva. Os alunos se conheciam da sala de aula presencial, com exceção de dois ouvintes convidados para o último dia. A cada noite houve a presença de duas intérpretes Libras (Língua Brasileira de Sinais) e uma moderadora.

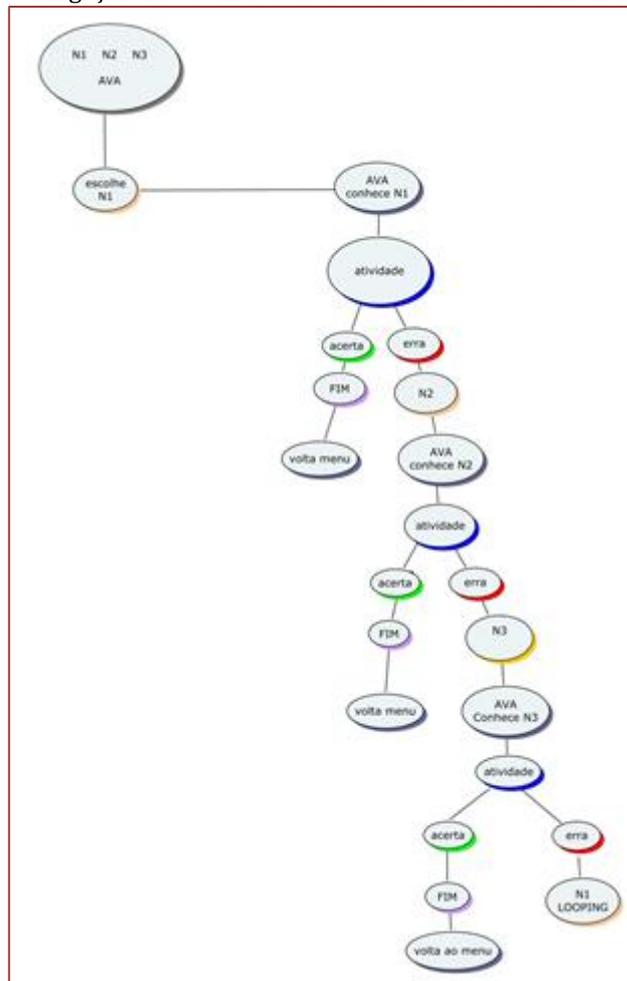
As narrativas foram testadas isoladamente e depois todas ao mesmo tempo em uma única sessão. Os participantes não repetiram sua experiência, isto é, quem integrou o G1 (Grupo1) não participou dos demais e assim sucessivamente até o último dia, quando o G4 foi formado para o teste geral do Ambiente Virtual.

Os encontros foram gravados em vídeo com três câmeras (para o grupo, apenas para os alunos surdos, para as intérpretes) e posteriormente decupados, com a aplicação da Análise Crítica do Discurso proposta pelo linguista inglês Norman Fairclough (2001). Também se acrescentou à metodologia a realização de entrevistas em profundidade (Duarte, 2010) junto a especialistas.

Um computador com acesso a banda larga foi disponibilizado para cada participante, que acessou a narrativa e realizou atividades de aprendizagem ao final da leitura. Todas as narrativas eram bilíngues: Língua Portuguesa escrita e oral, Libras em vídeo. A HQ foi oferecida apenas em português, mas com exercícios propostos também em Libras. A N2 (Contos) incluía um conto principal e outros três minicontos, interconectados.

As narrativas continham características de hipermídia: hiperlinks com informações técnicas, caminhos alternativos ao veio principal de cada história e diferentes finais, caracterizando a metáfora do labirinto (LEÃO, 2005) no qual o usuário tem acesso a várias linguagens, porém com risco de se perder em fronteiras indefinidas. O sistema foi projetado para permitir a comunicação entre os participantes por *chat* e com identificação de erro na atividade (Imagem 1).

Imagem 1: Mapa de navegação demonstra o funcionamento do ambiente virtual com narrativas



A Imagem 1 demonstra o percurso do usuário no sistema. Caso incorresse em erro, automaticamente era transferido para outra narrativa, até conhecer, se necessário, todas elas e então, no “*looping*” chegar ao tutor/professor para dirimir suas dúvidas.

Seguiu-se aos testes a realização de Grupos Focais, onde tudo foi observado. A disposição do círculo teve que ser previamente planejada, pois as intérpretes precisavam trabalhar lado a lado e de frente aos alunos surdos para melhor desempenho, pois assim poderiam se apoiar mutuamente no processo de tradução. A Imagem 2 mostra o Grupo Focal realizado para os testes da HQ.

Imagem 2: Grupo Focal para analisar a HQ em ambiente virtual



A análise gramatical baseada na Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough buscou aferir se os enunciados dos participantes continham sentenças positivas ou negativas com relação às narrativas. Para tanto se partiu do conceito de proposição na concepção de Wittgenstein (2001), em que o conhecimento precisa ser proposicionado ou seja, expresso por meio do pensamento que é colocado ao mundo através de uma proposição, uma sentença declarativa com um valor de verdade e um sentido.

3. RESULTADOS

Cada turno de fala entre os alunos foi considerado um enunciado, o que permitiu verificar que nas discussões dos Grupos Focais, ao contrário do que se esperava – menor exposição do aluno surdo (em virtude de sua língua ser gestual) – isso não aconteceu. Ao contrário, em duas das quatro sessões realizadas os alunos surdos manifestaram-se com muito mais frequência do que os ouvintes.

Na opinião das participantes, o excesso de hiperlinks nas narrativas causou confusão e atrapalhou a navegação no sistema, comprometendo seu desempenho no uso do sistema. As seis alunas (entre surdas e ouvintes) que testaram a HQ na primeira sessão concluíram que a narrativa deveria ser apresentada em Libras para pleno entendimento. Elas também ressaltaram que a narrativa da HQ deveria ser vivida por meio de personagens (inclusive com diferença de gênero, caso fosse preciso) e não de um narrador para contar a história.

Para os participantes da pesquisa, o problema da confusão citada não se localiza na narrativa em hipermídia com vários finais, começos e hiperlinks se a navegação e a internet funcionarem. “Quanto mais finais melhor, se tiver a ver com a história, aproveita a mesma história para ensinar coisas diferentes. [...] Acho que assim como um objeto, a história deveria ser posta num triedro, para fazer três projeções, com três finais diferentes”, sugeriu o aluno ouvinte Cássio³.

³ Nome fictício para preservar a fonte

O tamanho dos textos a serem lidos, especialmente nos contos, causou apreensão, porque eles foram considerados “muito longos”. Isso determinou outro questionamento – e verdadeiro desafio – ao conteudista, pois uma página e meia em Word do conto principal, por exemplo, ocasionou 35 páginas do um livro virtual implementado.

Os participantes surdos e ouvintes sugeriram que a “numeração” de páginas dos contos não deveria ser feita não através de números, como se apresentava, mas por meio de palavras-chaves com o tema de interesse de cada um, o que talvez gerasse a elaboração de um glossário com as palavras de difícil tradução.

Na concepção dos participantes da experiência, a narrativa mais confortável para conhecer o conteúdo e estudar foi a Narrativa Dissertativa (N3) e a menos confortável Contos (N2). Entre os que escolheram a Narrativa Dissertativa como mais confortável houve unanimidade: todos preferiram a Dissertativa, afirmando ter sido esta a forma como melhor entenderam o conteúdo. O verbo entender, na análise gramatical, surge na fala de alunos pertencentes aos dois públicos. Os alunos surdos expõem os motivos de sua escolha:

- a) Posso voltar, *entender* melhor, ter uma nova interpretação
- b) Porque *entendi* claramente
- c) Ah! Porque me senti tranquilidade. Dá pra *entender*. Isso eu sinto bom

Nas razões dos ouvintes, a ideia de entender também está presente.

- a) É melhor para *entender*, mas a HQ e os contos complementam
- b) O texto é mais sucinto e prático, dá para *entender* melhor, passando mais informação em menos tempo
- c) Porque o meu *entendimento* ficou muito mais claro

Os contos foram considerados menos confortáveis para a maioria por serem considerados “extensos, longos, lentos, com poucas ilustrações”, como se vê nos extratos abaixo relacionados.

- a) Porque cansei de ler (aluno surdo)
- b) Porque achei mais difícil, mais lentos, também muito longos (aluna surda)
- c) Porque uma delas (das histórias) tinha poucas ilustrações (aluno ouvinte)

Contudo, a Narrativa Dissertativa não obteve unanimidade. Para dois alunos ouvintes, participantes da última sessão, o caráter literário dos contos tornou a leitura “mais agradável” e uma forma “mais confortável” e “criativa” de aprender conteúdos técnicos. No dia anterior, um aluno surdo havia elegido a HQ como melhor narrativa para estudar devido ao que mencionou como “caráter pedagógico” de brincar no aprendizado. Os alunos que apreciaram os contos expressaram sua aprovação com finais de “ensinamento moral”. Assim como a HQ foi considerada relevante por ser lúdica e remeter a uma “leveza visual”.

Após a transcrição, leitura e análise do conteúdo das quatro noites de Grupos Focais, da Análise Crítica do Discurso realizada por meio das proposições dos 26 alunos, e da análise social proposta pelo mesmo método, chegou-se à elaboração de 31 recomendações apresentadas na Imagem 3.

De modo geral, os alunos participantes da pesquisa disseram apreciar o fato de a Narrativa Dissertativa, mesmo com finais e caminhos alternativos de leitura, demonstrar um texto alicerçado na argumentação, sem as referências a outras histórias e fantasias, porque “na hora de aprender” a “ordenação e a sistematização das informações é muito importante”.

Nesse caso, será preciso considerar a peculiaridade de quem gosta de aprender fora da argumentação lógica. Há narrativas para todos os gostos. E elas é que podem demarcar diferenças, não a “deficiência” de um aluno ou aluna.

Kemczinsky (2018) já detectou a importância do detalhamento de contextos e a personalização de sistemas de acordo com diferentes ontologias, capazes de modelar o contexto do aluno em diversos cenários, adaptando conteúdo, navegação e apresentação dos ambientes de aprendizagem.

Imagem 3: Recomendações em narrativas para AVEAs Inclusivos

Conteúdo	Design	Navegação	Contribuição Pedagógica
Vincular conceito técnico à narrativa por meio de hiperlinks demarcados	Padrão único de linguagem visual (especialmente para links)	Fácil acesso: leitura linear ou caminhos alternativos, ou por meio de hiperlinks	Deve ser oferecida a 'resposta esperada' a tarefas. Os alunos querem saber onde erraram, para repetir o exercício e não errar mais
Pluralidade de gêneros reforça aprendizagem	Destaque para botões de controle no vídeo Libras a fim de não tirar a atenção de leitura do ouvinte	Hiperlinks não devem interferir no enredo, mas conter conexões com o veio principal da história	Respostas a exercícios de "completar" devem ser oferecidas em vídeo Libras para alunos surdos
Deve contemplar diferentes formas de navegação (linear ou não)	A preferência de apresentação da HQ recai no formato "tirinhas"	A volta de um hiperlink deve remeter ao ponto de leitura em que se estava	Atividades devem ser oferecidas independente das narrativas, como "Bolsa de atividades"
Textos precisam de independência (devem estar interconectados, mas permitir entendimento isolado do enredo)	Cuidado na edição de vídeos, cortes causam desconforto e comprometem compreensão	Aumentar a Libras e diminuir o texto em português e vice-versa evita 'ruídos'	Estudo da Libras como parte integrante do currículo para ouvintes aumenta poder da inclusão
Exige Libras	Chat deve aparecer com ênfase para compartilhamento		Elaborar histórias com base em valores culturais e emocionais
Conceitos complexos devem associar imagens a palavras ou legendas	Chat em sala bilíngue deve ser por webcam		
Intérprete deve "olhar" para as legendas no vídeo ao sinalizar	Numeração muito extensa leva à sensação de que "há muito para ser lido".		
Muitos finais para contemplar o conteúdo técnico com a mesma história	Numeração de páginas por meio de palavras associadas ou imagens associadas ao conteúdo		
Intérprete também para HQ	Glossário em Libras e português para o aluno surdo		
	Hiperlink para o surdo deve abrir tanto na legenda abaixo do vídeo do intérprete quanto no próprio corpo do texto em português		
	A cor para o surdo sempre indica mudança de contexto		
	Fotos animadas têm forte valor de atração		
	Um índice com a apresentação do conteúdo a ser estudado é fundamental para que o aluno se situe em relação ao que será estudado e as opções que tem de aprender aquele conteúdo		
	Todas as formas de arte devem ser utilizadas na web como meio de potencializar valor de atração e atenção a alunos surdos e ouvintes. Alunos surdos também apreciam "ver" música		

Embora sensibilidade e ciência ainda não sejam um conceito amadurecido em sistemas de educação a distância, começam a surgir novos pontos de vista para a composição desses ambientes, baseados em uma consciência cultural afinada ao contexto dos alunos histórico, social e emocional dos alunos (Kemczinsky, 2018).

Para alunos surdos e ouvintes, e especialmente para aqueles que se entendem por meio do uso de Português e Libras, ambientes bilíngues têm grandes chances de serem bem acolhidos e – mais importante: vivenciados.

Sensibilidade e ciência podem compor ambientes virtuais de aprendizagem que não se limitem a "copiar" sistemas tradicionais de ensino (Moran, 2017), que possibilitem um olhar a novos paradigmas cada vez mais presentes e motivadores de pessoas atentas a questões sociais e ambientais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva adotada para este trabalho conclui-se que a aprendizagem em AVEA por meio de diferentes gêneros de narrativas se dá para todos os alunos, com ou sem deficiência, independente de seu perfil e atendendo às diferentes formas que o aluno gosta de aprender, para que aprenda mais e melhor.

A pesquisa indicou que a preferência de ambos, surdos e ouvintes, recaiu sobre a Narrativa Dissertativa, considerada como a melhor para aprender devido a seu aspecto argumentativo, de fundamento lógico, longe da ficção.

A pesquisa também pontuou a importância do uso de diferentes narrativas para que o acolhimento pelo sistema virtual não se dê pela definição da deficiência do aluno, mas por seu desejo em primeiro lugar. Basta ao aluno escolher entre os gêneros, ou visitar todos. Em AVEA Inclusivo a pergunta é: "Com qual narrativa você mais gosta de estudar?"

A pesquisa também demonstrou que Ambientes bilíngues entre surdos conhecedores de português e ouvintes que sabem Libras diluem a correlação de forças do ambiente, tornando-o mais homogêneo. Os alunos surdos inclusive, em duas das quatro sessões realizadas, propuseram mais do que os alunos ouvintes.

Levado ao virtual, esse contexto pode ser ainda mais diluído, pois a oferta do conteúdo em duas línguas propicia condições de compartilhamento em tempo real. Por isso, o modelo de inclusão que vem sendo utilizado como política de educação do governo federal para incluir o aluno surdo em sala de aula com intérprete é positivo, mas merece ser ampliado.

A testagem de diferentes narrativas demonstrou que se torna fundamental a necessária pluralidade de abordagens e o reconhecimento das visões de áreas disciplinares que atuam no projeto do AVEA, alinhavadas pelo fio da interdisciplinaridade.

Do ponto de vista tecnológico, os sistemas podem avançar com o desenvolvimento de excelentes formas de conexão e navegação, ancorados nas diferenças dos alunos não no desenho universal que atende à massa homogênea, mas, antes, a singularidade do sujeito.

O sistema será mais eficaz e eficiente se moldar-se aos mapas mentais dos perfis requeridos, oferecendo explosão de linguagens web, explorando todas as possibilidades, sem causar ruídos entre os públicos. Essas características poderiam ser ‘móveis’, flutuantes na tela, com maior ou menor incidência de uma e outra.

Se o vídeo com gestos confunde o aluno ouvinte, porque não um botão para minimizá-lo? Se um aluno gosta do reino da fantasia, porque não uma história com personagens e fotos animadas para animá-lo? É a singularidade.

Bilinguismo significa o encontro de duas línguas. É ótimo que as crianças surdas estejam em sala de aula com as ouvintes. Será excelente se, junto a isso, conversarem entre si sem ajuda de intérprete. Os Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem (AVEAs) inclusivos apresentam potencial para esse avanço: permitem não colocar diferenças no momento de estudar e aprender com diferentes narrativas.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/> Acesso em abril 2018.
- [2] Bremond, C. et al A lógica dos possíveis narrativos. In: Barthes, Roland et al. Análise estrutural da narrativa. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.
- [3] Busarello, R. Geração de conhecimento para usuário surdo baseada em histórias em quadrinhos hipermediáticas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis, 2011. Campbell, Selma I. Múltiplas faces da inclusão. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.
- [4] Cochrane Collaboration. Disponível em <http://www.cochrane.org/> Acesso em março 2018.
- [5] Duarte, J. Entrevista em profundidade. In: Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação. Duarte, Jorge; Barros, Antonio; (Org.) ET AL. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- [6] Fairclough, N. Discurso e mudança social. Coord. trad.rev. técnica e pref. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- [7] Kenczinsky, A. Método de Avaliação para Ambientes E-learning Tese (doutorado, 2005) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/101724/224282.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em abril 2018.
- [8] Leão, L.O labirinto da hiperímia: arquitetura e navegação no ciberespaço. São Paulo: Editora Iluminuras, 2005.
- [9] Moran, J. M. (2007) Avaliação do Ensino Superior a Distância no Brasil. Disponível em www.eca.usp.br/prof/moran. Acesso em dezembro 2017.
- [10] Quadros, R.M. (2006) O contexto escolar do aluno surdo e o papel das línguas. Disponível em www.sj.ifsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/escrita.../texto65.doc. Acesso em março 2018.
- [11] Quevedo, S.R.P. de Narrativas Hipermiáticas para Ambientes Virtuais Inclusivos Tese (Doutorado) Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Florianópolis: 2013.
- [12] Squarisi, D. Sempre um papo. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/tv/materias/Sempre-Um-Papo/183248-Dad-Squarisi-e-Marcio-Cotrim-%28jornalistas%29-%28BL.1%29.html>. Acesso em dezembro 2017.

Capítulo 24

Diagnóstico do contexto regional de polos EAD: Contribuição da educação a distância no desenvolvimento econômico e social dos municípios onde estão inseridos

Simone Soares Echeveste

Paula Maines da Silva

Resumo: A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que vem crescendo cada vez mais nos últimos anos. A distribuição geográfica de Polos pelo Brasil faz com que as demandas de diferentes perfis profissionais sejam distintas, variando de acordo com a realidade econômica e social de cada região. Observa-se um investimento do governo em políticas com vistas ao aumento do ingresso no nível superior, objetivando o aperfeiçoamento da população e a promoção do desenvolvimento regional e social no país. Neste contexto, o objetivo deste estudo foi realizar um diagnóstico sobre o contexto regional onde os Polos da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) estão inseridos, analisando alguns índices econômicos e sociais. Realizou-se um estudo descritivo transversal com os dados referentes ao ano de 2018 em 71 Municípios com atuação de Polos ULBRA, considerando alguns indicadores sociais e econômicos disponíveis no site do IBGE como: IDH, Índice de GINI, PIB. Através da Análise de Correlação de Pearson realizada com os 71 municípios investigados, destacou-se correlações diretas muito fortes (quanto mais próximo de 1, mais forte é a correlação) entre o percentual de população com ensino superior nestes municípios e as variáveis proporção da população ocupada, salário médio mensal e IDH, este resultado indicam a importância de uma graduação com importantes indicadores sociais e econômicos nestas regiões, uma vez que quanto maior foi o percentual da população com Ensino superior, maior foram os valores observados para o salário médio mensal da população, o percentual de população ocupada e o IDH.

Palavras-Chave: Educação a distância; Diagnóstico Regional; Ensino Superior

1 INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade que está presente na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), através do ensino superior, desde 2003. Atualmente a instituição conta com o credenciamento de 74 polos, distribuídos em todas as regiões geográficas do país. Eles estão instalados em 69 municípios, de 19 estados, onde são oferecidos 21 cursos de Graduação e 22 de Pós-graduação a distância.

De acordo com o PDI da instituição “cada uma das comunidades assistidas pela Universidade apresenta características próprias e distintas, de acordo com as realidades sociais, culturais e econômicas das diferentes regiões brasileiras” (PDI, 2017, p. 35). Esta realidade acaba sendo um desafio para os cursos, pois precisam conhecer as distintas realidades a fim de contemplar as características regionais em seus projetos pedagógicos.

A rede de polos e sua distribuição geográfica por todas as regiões do Brasil fazem com que as demandas de diferentes perfis profissionais sejam distintas, variando de acordo com a realidade econômica e social de cada região.

Observa-se nos últimos anos, um investimento do governo em políticas com vistas ao aumento do ingresso no nível superior, objetivando o aperfeiçoamento da população e a promoção do desenvolvimento regional e social no país. São exemplos destas ações o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). Estas ações aliadas a outras ações de descentralização das instituições de Ensino Superior (IES) públicas fizeram com que o número de brasileiros com acesso ao ensino superior alcançasse patamares nunca antes atingidos.

Além de todo este movimento a favor do maior acesso ao nível superior, pode-se adicionar a crescente busca pela modalidade de ensino EAD, que surge como mais um aliado na democratização do ingresso na Universidade. Sem a exigência de aulas presenciais esta modalidade viabiliza mesmo nos locais mais distantes de grandes capitais e regiões metropolitanas, o acesso ao aluno nos mais diversos cursos e áreas de formação. Observa-se aqui a oportunidade de desenvolvimento e melhora em todos os setores de cidades pequenas com o aperfeiçoamento de sua população, oportunizando essa qualificação nas regiões mais remotas do Brasil.

A Universidade aliada ao governo e às empresas deve buscar o fomento do conhecimento voltado às necessidades do mercado e da sociedade em que está inserida, caracterizada como “economia do saber”, no qual a formação universitária deve estar associada à economia e à intervenção social (Sobral, 2000).

Marques e Cepêda (2012) destacam o papel transformador da educação, principalmente no ensino superior, como melhoria do conjunto das atividades econômicas e sociais de uma região. É por meio do aperfeiçoamento da população que se espera o desenvolvimento de profissionais com perfis específicos de atuação em consonância com as demandas das empresas, indústrias e sociedade de uma localidade.

Neste contexto, o conhecimento e mapeamento das características econômicas, sociais e educacionais dos municípios onde se localizam os polos EAD da Ulbra torna-se emergente na busca de um perfil profissiográfico dos diferentes cursos alinhado às necessidades e demandas das regiões onde estão inseridos. Esta pesquisa teve como objetivo realizar um diagnóstico sobre o contexto regional nos locais onde os polos de EAD da ULBRA estão inseridos. Buscou-se também analisar os principais índices econômicos e sociais; conhecer o porte destes municípios e analisar as informações do censo educacional.

Portanto, este artigo está estruturado nas seguintes seções: referencial teórico, uma descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, a análise dos resultados e, por fim, as principais conclusões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tradicionalmente quando se fala em educação em nível superior se remete automaticamente para o ensino presencial, no qual professores e alunos se encontram em um espaço físico (sala de aula), pelo menos uma vez por semana. Porém, uma outra forma de educação, que está em crescimento no Brasil, é a educação a distância (EAD). Neste formato os professores e alunos estão em locais distintos e interagem por meio de tecnologias da informação e comunicação, podendo também ter encontros presenciais (MORAN, 2009).

Este formato educacional já vem sendo disponibilizado no país desde o século passado. De acordo com Kenski (2010, p. 2):

A primeira experiência de EAD no Brasil, no entanto, não foi realizada pela via impressa, mas pelas ondas do rádio. Já em 1923, a Fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro transmitia programas de literatura, radiotelegrafia e telefonia, línguas e outros. Desde então, entre os suportes mediáticos de comunicação, o rádio tem sido o veículo com maior tempo de uso para iniciativas em EAD no Brasil. Em 1939 criou-se o Instituto Rádio Monitor, preocupado em utilizar o rádio para ensinar. Em todas as últimas décadas muitas ações de ensino a distância utilizaram-se do rádio em diferenciados tipos de projetos, quase sempre governamentais. Destacam-se, entre eles, as escolas radiofônicas ou as tele-aulas dramatizadas do Movimento de Educação de Base – MEB (1956) e o Projeto Minerva, que transmitia cursos em cadeia nacional por emissoras de rádio (1970).

Na atualidade a EAD está em pleno crescimento, ainda mais depois do decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, pois este permitiu que:

- Instituições de Ensino Superior (IES) possam criar polos sem a exigência de vistoria do MEC;
- Curso a distância poderá ser oferecido mesmo se a IES não tiver curso presencial equivalente;
- Cursos a distância para educação básica (fundamental, médio e profissional) em situações especiais.

Esta ação visou ampliar a oferta de ensino superior no país para atingir a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), que exige elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida em 33% da população de 18 e 24 anos (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014). De acordo com o censo 2016, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há 1662 cursos superiores ofertados a distância em 5.133 polos localizados em todo o país. Com o novo decreto a oferta de cursos e polos aumentará consideravelmente.

Um aspecto relevante da EAD é o seu aspecto social, pois permite o acesso à educação àqueles que moram longe das universidades ou até mesmo por falta de tempo nos horários tradicionais de aula (ALVES, 2011). Com o acesso à formação as pessoas tendem a melhorar sua qualidade de vida e também da sociedade onde ela está inserida acaba se transformando, pois, a educação leva a reflexões que permite diagnosticar as necessidades sociais, pessoais, econômicas e políticas das comunidades, além de permitir ações com base nos resultados encontrados (ROBINSON; GREEN, 2011). Melo, Melo e Nunes (2009, p. 281) apresentam algumas razões que corroboram as vantagens da educação para as pessoas e sociedade:

a) os países que mais aplicam em educação e os que possuem maior índice de pessoas com acesso e formação superior estão entre os mais desenvolvidos do Planeta, ou, em processo de franco desenvolvimento. A Coreia do Sul, a China e a Índia, por exemplo, continuam investindo maciçamente em educação, ciência e tecnologia e se projetam fortemente no mercado internacional, com profissionais e produtos altamente competitivos, desafiando até mesmo potências como os EUA, a Alemanha e a França. Países como a Inglaterra, o Japão e o Canadá possuem, todos, mais de 70% de jovens na faixa etária entre 18 e 24 anos matriculados na educação superior, o que muito provavelmente tem lhes permitido manter uma posição de maior competitividade em níveis globais.

b) Pessoas com nível de escolaridade superior se destacam nas empresas que utilizam alta tecnologia. Quanto maior a formação, maior a possibilidade de pleitear melhores salários e de assumir os principais postos nas organizações. O step entre um grau e outro pode chegar a mais de 50%, e a valorização continua crescendo.

c) O mercado de trabalho está procurando pessoas com alta escolaridade. Consolida-se a lógica empresarial de que pessoas que conseguem acumular mais conhecimentos são mais competitivas e possuem maior flexibilidade e possibilidade de se desenvolver e se reenquadrar dentro das organizações. O conhecimento teórico acumulado, associado ao desempenho profissional dentro e fora das organizações, tem sido determinante na hora de subir ao topo da pirâmide. Logo, conhecimento é fundamental. Quando se trata de selecionar profissionais para o alto escalão, as empresas não perguntam mais qual é a graduação que o candidato possui, mas quantas línguas falam, onde cursou o MBA e quais são os cursos que está frequentando na educação continuada.

Uma pesquisa realizada por Lins (2015) apresentou que a EAD promove a criação de conhecimento frente as realidades socioeconômicas e políticas nas localidades onde os estudantes estão inseridos. O pesquisador ainda afirma que “esse tipo de formação é, assim, apto a contribuir para a formação de massa crítica e a capacitação voltada ao apoio e estímulo ao desenvolvimento regional ou local, uma finalidade contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LINS, 2015, p. 14).

Diante do exposto é inegável a importância da EAD nas distintas regiões do Brasil, porém, o que se necessita conhecer mais detalhadamente o contexto regional onde os polos estão localizados. Não foram encontrados estudos sobre polos de EAD e o contexto regional brasileiro. Esta maior compreensão permite aproximar cada vez mais a academia do mercado local.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se por um estudo descritivo transversal, realizado através de um censo onde a população de investigação foi definida como sendo todos os Municípios em que existe atuação de Polos da unidade de Educação a distância da Universidade Luterana do Brasil – Ulbra cadastrados e ativos no ano de 2018 totalizando 71 Municípios. Os estudos descritivos ocorrem quando “o pesquisador apenas registra e descreve os fatos observados sem interferir neles. Visa a descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 62).

As variáveis de investigação pertinentes aos objetivos foram obtidas através das informações do IBGE e do EMEC, sendo elas: IDH (Índice de desenvolvimento Humano, contempla três principais fatores: Renda Bruta per capita, a Expectativa de Vida, Acesso à educação, medida pelas taxas de alfabetização, escolaridade e o número de matrículas efetuadas); GINI (Índice de desigualdade social - analisa a correlação entre as populações mais pobres e as mais ricas, classificando-as conforme os níveis de renda. É medido de 0 a 1, quanto mais próximo de zero, mais desigual é o país; quanto mais próximo de 1, melhor é a distribuição de renda); PIB (Produto Interno Brasileiro - valor correspondente a tudo o que foi produzido e devidamente consumido, seja esse consumo direto ou indireto), Proporção da população residente no município com Ensino Superior, Densidade Demográfica (Número de habitantes por quilômetro quadrado), Número de instituições de Ensino Superior presenciais, Número de instituições de Ensino Superior na modalidade a distância e Número total de instituições de Ensino Superior.

Os dados secundários obtidos foram analisados através de tabelas, porcentagens, estatísticas descritivas como média e desvio-padrão e pelo Coeficiente de Correlação de Pearson (SIEGEL, 1975).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Verificou-se nos municípios investigados uma concentração da localização nas regiões Sudeste e Sul com 33,8% e 32,4% respectivamente em sua maioria (60,6%) podem ser classificados como porte grande, destaca-se que 25,7% destes possuem uma baixa densidade demográfica. Observou-se uma grande variabilidade quando o PIB é analisado, indicando grandes diferenças entre os municípios no que se refere às questões de desenvolvimento econômico. Na comparação destes indicadores entre as regiões do Brasil destaca-se que para os municípios localizados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste onde se concentram 32,5% dos Polos o PIB se apresenta, na classificação baixo, com maior frequência, assim como a renda média de até 2,3 s.m. e o IDH baixo. (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil dos Municípios investigados (N=71)

Variável	Classificação	n	%
Região de localização	Norte	9	12,7
	Nordeste	10	14,1
	Centro-oeste	5	7
	Sudeste	24	33,8
	Sul	23	32,4
Porte	Pequeno	6	8,5
	Médio	22	31
	Grande	43	60,6
Densidade Demográfica	Baixa	19	25,7
	Média	37	50
	Alta	15	24,3

Fonte: IBGE CIDADES (2018)

Em relação a renda média mensal, destaca-se com faixa de renda predominante entre 2,3 a 3,4 s.m. (53,5%). A classificação do IDH foi positiva predominando um IDH Elevado para estes municípios (66,2%) (Tabela 2).

Tabela 2 – Renda Média e IDH (N = 71)

Variável	Classificação	n	%
Renda Média	Menos de 2,3 sm	20	28,2
	De 2,3 até 3,4 s.m.	38	53,5
	Mais de 3,4 s.m.	13	18,3
IDH	Baixo	14	19,7
	Elevado	47	66,2
	Muito elevado	10	14,1

Fonte: IBGE CIDADES (2018)

Em relação ao percentual de população ocupada nos municípios investigados verifica-se que, em média, 33,3% da população é ocupada com uma variação em torno desta média de 14,1%. Pode-se verificar também na análise descritiva que o percentual da população que possui ensino superior é em média 8,1% com uma variação de 4,1% (Tabela 3).

Tabela 3 – Medidas Descritivas das variáveis quantitativas (N=71)

Variável	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sal. Médio mensal (s.m)	1,3	4,4	2,82	0,76
% População Ocupada	4,9	76,3	33,3	14,1
GINI	0,36	0,53	0,426	0,036
PIB	9.847,10	161.339,00	33.729,60	20.063,50
Pop. Ensino superior (%)	1,5	21,4	8,1	4,1

Fonte: IBGE CIDADES (2018)

Observa-se que nos municípios investigados em média existem 37,2 instituições de Ensino Superior, este número tem uma grande variação em torno desta média (desvio-padrão de 42,5 instituições) que pode ser explicado pelo porte do Município. Na tabela 4 estão apresentadas as quantidades de instituições de Ensino Superior estratificadas pelo porte, pode-se observar que em municípios de porte pequeno, na modalidade EaD, em média existem somente 2,7 instituições - já em cidades de porte médio essa média para 10,1 instituições de ensino superior.

Tabela 4 – Quantidades de Instituições de Ensino Superior nos municípios

Instituições	Porte do município	N	Número de instituições de Ensino Superior			
			Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Presenciais	Pequeno	5	0,0	1,0	0,6	0,5
	Médio	22	0,0	6,0	2,4	1,8
	Grande	42	2,0	108,0	23,5	25,2
	Total	69	0,0	108,0	15,1	22,3
EaD	Pequeno	6	1,0	5,0	2,7	1,5
	Médio	22	4,0	21,0	10,1	5,4
	Grande	43	4,0	203,0	39,7	31,7
	Total	71	1,0	203,0	27,4	29,2
Total de Instituições	Pequeno	6	1,0	4,0	2,2	1,3
	Médio	22	3,0	26,0	11,6	6,8
	Grande	43	6,0	262,0	55,3	46,2
	Total	71	1,0	262,0	37,3	42,5

Fonte: EMEC (2018)

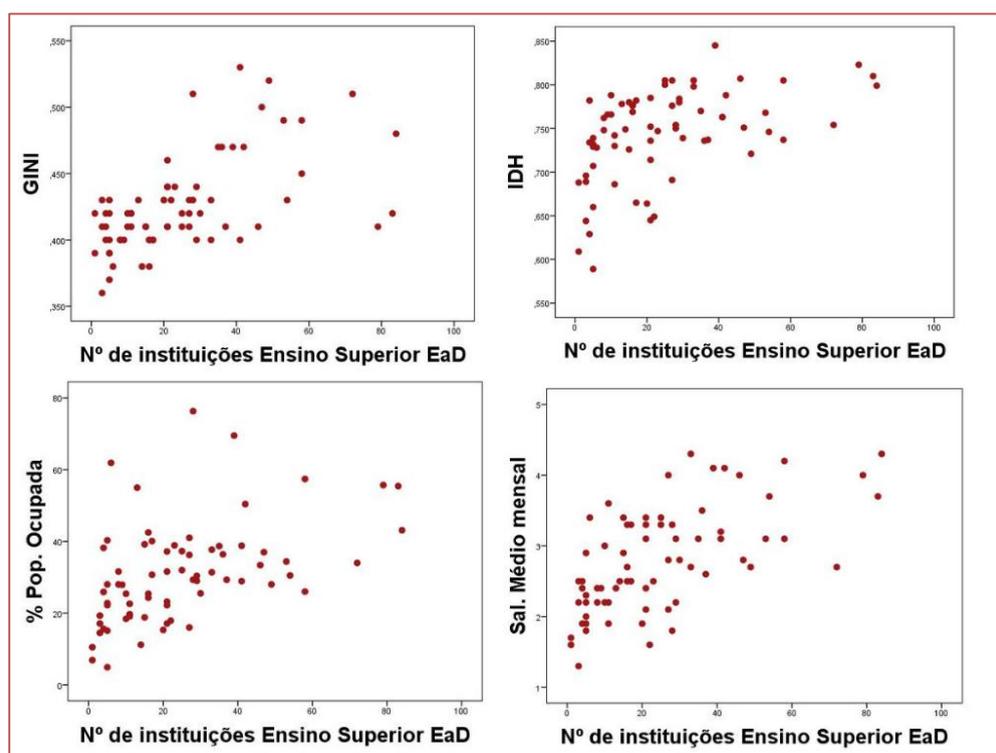
Com o objetivo de verificar a relação existente entre os indicadores sociais e econômicos analisados neste estudo com o percentual da população do município com Ensino Superior com o número de instituições no município de Ensino Superior a distância foi realizada uma análise de correlação (Tabela 5).

Tabela 5 – Análise de Correlação de Pearson (N=71)

Variável	Percentual da população com	
	Ensino Superior	Nº e Instituições de EaD
% Pop. Ocupada	0,716	0,434
Sal. Médio mensal	0,673	0,592
PIB	0,293	0,152
IDH	0,846	0,432
GINI	0,323	0,455

Fonte: Autoras (2018)

Na tabela 5 encontram-se os resultados da Análise de Correlação de Pearson realizada com os 71 municípios investigados, destaca-se correlações diretas muito fortes (quanto mais próximo de 1, mais forte é a correlação) entre o percentual de população com Ensino Superior nestes municípios e as variáveis proporção da população ocupada, salário médio mensal e IDH, este resultado indica a importância de uma graduação com importantes indicadores sociais e econômicos nestas regiões, uma vez que quanto maior foi o percentual da população com Ensino superior, maior foram os valores observados para o salário médio mensal da população, o percentual de população ocupada e o IDH



O mesmo pode-se observar em relação ao número de Instituições de Ensino Superior que atuam na modalidade a distância – observa-se importantes correlações diretas destas variáveis com o salário médio dos habitantes e os índices IDH e GINI (Imagem 1).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A contribuição da EAD para a promoção e desenvolvimento regional é um fato, em municípios de pequeno e médio porte verifica-se uma quantidade muito pequena de Instituições de Ensino Superior presenciais –

fazendo com que a modalidade a distância seja uma alternativa viável nestes locais. Esta questão vem ao encontro do que apresenta Alves (2011), uma vez que o autor aponta o aspecto relevante da EaD no âmbito social. “A Educação a Distância pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento. Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos” (ALVES, 2011, p. 90).

Nos municípios investigados em média, apenas 8,1% da população possui Ensino Superior completo fato este que corrobora com a importância social e econômica da presença destes Polos nestas regiões, uma vez que menores valores de mensalidades e a não obrigatoriedade de percorrer grandes distâncias na busca de um ensino presencial, de certa forma democratizam o acesso a esta parcela da população que almeja crescimento pessoal e profissional através de um curso de graduação.

Destaca-se que profissionais mais qualificados contribuem para o crescimento regional dos municípios onde residem. Marcello (2014) concluiu em seu estudo que a presença de uma universidade impacta positivamente nos indicadores sociais e econômicos nos municípios em que está inserida, contribuindo significativamente para o desenvolvimento local. Fato esse também comprovado neste estudo através da identificação de uma forte correlação direta entre indicadores sociais e econômicos com o percentual de habitantes com ensino superior e com a quantidade de instituições de Ensino Superior EaD. Este fato corrobora o que afirma Robinson e Green (2011) que com o acesso à formação as pessoas tendem a melhorar sua qualidade de vida e também da sociedade onde ela está inserida.

A partir do conhecimento do contexto regional dos municípios onde os Polos da Ulbra estão inseridos pode-se observar as oportunidades de crescimento e desenvolvimento destas comunidades uma vez que o aumento da escolaridade dos habitantes reflete na melhoria global dos indicadores socioeconômicos. De acordo com Marques e Cepêda (2012, p. 188):

O ensino superior pode, assim, funcionar como ferramenta social poderosa de empowerment e capability, como proposto por Amartya Sen (2000, 2011). Pode funcionar também como meio de equilíbrio entre a redistribuição e o reconhecimento – na tensão proposta por Nancy Fraser (2001; 2002) – já que permite tanto a mobilidade social (via posterior acesso qualificado ao mercado de trabalho) quanto o acesso a um tipo de “renda indireta” capaz de criar nivelamento material. Além disso, pode legitimar valores culturais, sociais e subjetivos novos na argumentação estratégica do campo científico.

Esta pesquisa foi desenvolvida nos municípios onde a ULBRA possuía polos de educação a distância, mas acredita-se que, em futuras análises, seja importante coletar dados de outras instituições de ensino com maior inserção de polos no território nacional. Assim poderá ocorrer uma ampliação do estudo.

Conclui-se, portanto, que os temas abordados neste estudo – Educação a distância e desenvolvimento econômico e social - têm relevância e carência de abordagem, uma vez que precisam ser melhor desenvolvidos conjuntamente.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 10, págs. 83-90, 2011.
- [2] BRASIL. Decreto n. 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional., Brasília, DF, mar 2017.
- [3] EMEC. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 25, jun.,2018.
- [4] KENSKI, Vani Moreira. O Desafio da Educação a Distância no Brasil. Disponível em: <www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/011.pdf>. Acesso em 19, jun., 2018.
- [5] IBGE CIDADES. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em 25, jun.,2018.
- [6] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em 19, jun., 2018.
- [7] LINS, Hoyêdo Nunes. Ensino Superior a Distância: Possível Coadjuvante no Desenvolvimento Regional. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – Cigu. Mar del Plata, 2015.
- [8] MARCELLO, I. E. Análise dos indicadores sociais e econômicos nos municípios que possuem um campus da Universidade Federal da Fronteira Sul. Rev. Ciênc. Empres. UNIPAR, Umuarama, v. 15, n. 2, p. 203-214, jul./dez. 2014. Disponível em: < <http://revistas.unipar.br/index.php/empresarial/article/download/5643/3215>> Acesso em: 25 out. 2018.

- [9] MARQUES, A. C. H.; CEPÊDA, V. A. Um perfil sobre a expansão do ensino superior recente no Brasil: aspectos democráticos e inclusivos. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 42, 2012. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/5944>> Acesso em: 25 out. 2018.
- [10] MELO, Pedro Antônio; MELO, Michelle Bianchini; NUNES, Rogério da Silva. A Educação a Distância como Política de Expansão e Interiorização da Educação Superior no Brasil. *Revista de Ciências da Administração* • v. 11, n. 24, p. 278-304, maio/ago 2009.
- [11] MORAN, J. M. O que é Educação a Distância. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em 19, jun., 2018.
- [12] PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 19, jun., 2018.
- [13] PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- [14] ROBINSON, Jerry W. Jr.; GREEN, Gary Paul. *Introduction to Community Development: Theory, Practice, and Service-Learning*. Sage, 2011.
- [15] SIEGEL, S. *Estatística não-paramétrica para ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1975. 350 p.
- [16] SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 03-11, mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100002> Acesso em: 29 out. 2018.
- [17] UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL. *Plano de desenvolvimento Institucional*. Canoas: Ulbra, 2017.

Autores

ADEMIR MOREIRA BUENO

Mestre em Sociologia do Trabalho pela UFPR (2006). Especialista em Educação Tecnológica Superior pelo IBPEX (Fev/2008). Especialista em Treinamento e Desenvolvimento de Pessoas pela FAE/CDE (1997). Graduado em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (1994). Na FAEC - Faculdade Educacional de Colombo foi: Presidente da CPA, Coordenador de Extensão e Professor de disciplinas relacionadas à área de Gestão de Pessoas, tanto para Bacharelado, como para curso Tecnológico. Na FATEC, atua como Professor da disciplina Adm. de RH, Empreendedorismo, Responsabilidade Social e Ética e Relacionamento Interpessoal, Vendas e Negociações. Pelo IBPEX ministrou disciplinas para cursos de especialização na área Educacional e Gestão Empresarial. Atuou como empresário de Outubro/2009 a Junho/2017, como franqueado da Microlins em Curitiba e a partir de janeiro de 2012 abriu nova franquia na cidade de Colombo. No ano de 2006, foi um dos Coordenadores do GEDEP - Grupo de Estudo e Desenvolvimento de Pessoas, entidade informal, que agrega profissionais da área de RH de diversas empresas de Curitiba e região. Hoje é Coordenador de TCC- Trabalho de Conclusão de Curso de Administração no Grupo UNINTER.

ADRIANA DE CASTRO AMÉDÉE PÉRET

Graduado em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1987), mestrado em Odontologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005). Professora Adjunta IV da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Assessora Pedagógica da PUC Minas Virtual e Referência Técnica do Centro de Educação em Saúde da Secretaria Municipal de Belo Horizonte. Atualmente com foco no desenvolvimento de projetos educacionais voltados para incorporação de metodologias ativas e novas tecnologias no ensino.

ADRIANA MOREIRA DA ROCHA VEIGA

Doutora em Educação pela Unicamp. Mestre em Educação Brasileira pela UFSM. Pedagoga e Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (Universidade Franciscana). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Políticas Públicas e Gestão Educacional, UFSM. Líder do GEU/UFSM e do GPKOSMOS – Grupo de Pesquisas sobre Educação na Cultura Digital e Redes de Formação.

ALCINEIDE PEREIRA DA SILVA

Mestra em Gestão de Políticas e Organizações Públicas pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Pós-graduada em Didática e Metodologia do Ensino Superior (FAFE); Pós-graduada em Didática da Matemática (ITAQUÁ); Graduada em Administração de Empresas com habilitação em Comércio Exterior (EUROPAN); Licenciada em Matemática (ITAQUÁ); Bacharelada em Matemática (UAM); Técnica em Contabilidade (COL. PINHEIROS). Atualmente trabalha no Centro Universitário FMU em EAD como professora on-line, e na FECAF (Faculdade Capital Federal) como professora horista. Trabalhou por 8 anos como Professora e Coordenadora no Ensino Superior na Faculdade Fernão Dias (FAFE - Osasco-SP), também no Colégio Fernão Dias em ensino técnico em Administração. Trabalhou 3 anos na Faculdade Estácio de Carapicuíba como professora na área de Administração e Recursos Humanos. Já atuou como professora convidada em unidades do Senac-SP em cursos técnicos e livres. São 30 de trabalho, dos quais 22 anos de mercado de trabalho, incluindo 10 anos em administração pública na Cidade de Cotia-SP, e em paralelo mais 12 anos de docência no ensino superior e técnico.

ALEC ICHIRO ITO

Mestre pelo programa de pós-graduação em História Social da Universidade de São Paulo (USP). No âmbito da pós-graduação, fui bolsista FAPESP (2014-2015) e galardoado com uma bolsa da Associação Internacional de Lusitanistas (AIL/ 2014). Atualmente sou graduando em Letras pela USP e fui bolsista FAPESP de Iniciação Científica (2016-2018), pesquisa pela qual recebi uma menção honrosa no 25º SIICUSP (2017). Sou graduado em História (USP), período no qual fui bolsista do Programa de Mobilidade Internacional Santander Universidades - Países Ibéricos (2010-2011), RUSP de Iniciação Científica (2011-2012) e NAP Brasil-África de Iniciação Científica (2012--2013).

ALEKSANDER RONCON

Mestre em Administração pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Especialista em Gestão Empresarial; em Desenvolvimento Gerencial e Gestão da Qualidade pelo INBRAPE - DOCENTE do Curso de Administração - DOCENTE EM PÓS-GRADUAÇÃO pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/PR), pelo União Educacional de Cascavel (UNIVEL) e pelo INBRAPE - CONSULTOR - experiência na área de Administração, com ênfase em Gestão de Pessoas, Marketing e Empreendedorismo.

ALEX SANDRO DE FRANÇA

Mestre em Interdisciplinaridade em Ciências Humanas (UNISA); Pedagogo com habilitação em Supervisão Educacional (UNISA); 2ª Graduação Letras Português-Espanhol (FIAR); Pós-Graduando em Metodologia do Ensino na Educação Superior (UAM); Pós-Graduado em Gestão de Pessoas (UNIFEI); Pós-Graduado em Design Instrucional para EAD Virtual (UNIFEI); Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD (UFF); Extensão Universitária em EAD na Prática Planejamento, Legislação e Implementação (PUC-SP) e Extensão Universitária em Tecnologias Emergentes a Serviço da Aprendizagem (UNIFEI). Experiência e atuação principalmente nos seguintes temas: Educação profissional, desenvolvimento social, educação a distância, tecnologias aplicadas a educação, formação de educadores para uso das tecnologias educacionais, formação de tutores e gestão de ambiente virtual de aprendizagem. Mais de 20 anos atuando na educação presencial e EAD em diversos cargos administrativos e como docente.

ALINE MARA GUMZ EBERSPACHER

Graduada em Administração pela FAE - Faculdade Católica de Administração e Economia (1996). Especialista em Desenvolvimento das Competências Gerenciais pela PUCPR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1999). Mestrado em Sociologia, Liens Sociaux - Liens Symboliques (2004) e doutorado em Sociologia, Economia Social e Solidária (2010) pela Université Paul Valéry (UM3 - Université de Montpellier III - França). Autora de conteúdo didático. É professora e atualmente Coordenadora de Cursos de Pós-Graduação (lato sensu) na área de negócios, do Centro Universitário UNINTER, instituição na qual é membro do Comitê de Ética em Pesquisa e do Conselho de Pesquisa. Atua como membro do NDE Gestão de Recursos Humanos e do Bacharelado em Administração. Coordena o Projeto de Pesquisa A Economia Solidária e seu sistema autogestionário, pertencente ao Grupo PEGO. Possui experiência em EAD (professor-tutor, planejamento e administração de ambientes). É avaliadora institucional pelo MEC. Áreas de interesse: economia social e solidária, cooperativismo, terceiro setor, negócios sociais, cidadania e sociedade civil organizada.

ANA ELISA PILLON

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC), na área de Mídia do Conhecimento (início em 2019/1). Possui Mestrado Profissional em Engenharia de Produção pela Unisociesc (2016). Possui graduação em Psicologia (Bacharelado) pela Universidade do Vale do Itajaí (2004) e Especialização em Gestão de Recursos Humanos pela Faculdade Estácio de Sá de São José-SC (2007). Atua no Grupo de Pesquisa Mídia e Conhecimento/GPMC - PPGEGC/UFSC - sob Coordenação do Prof. Dr. Márcio Vieira de Souza desde junho de 2018. A partir de agosto de 2019, cursa Licenciatura em Pedagogia (Graduação a distância) no Centro Universitário Unifacvest.

ANA MARIA RODRIGUES DOS SANTOS

Mestre em Psicologia Social pela Universidade Gama Filho, na área de concentração Tecnologias Emergentes, Cognição e Subjetividade, Especialista em Responsabilidade Social e Terceiro Setor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, em Mediação Pedagógica em Educação a Distância pela PUC-Rio e em Educação com aplicação da Informática pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Graduada em Pedagogia e Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Coordenadora de Educação a Distância, Coordenadora de Pesquisa e Pós-Graduação e Professora Assistente na Faculdade de Medicina de Petrópolis / Faculdade Arthur Sá Earp Neto. Avaliadora ad hoc de cursos de graduação de Pedagogia e Psicologia pelo MEC/INEP.

ANA PAULA DE OLIVEIRA BERNARDINO

Graduada em Pedagogia FADIMAB. Pós Graduada em Gestão estratégica de Recursos Humanos, Faculdade Joaquim Nabuco(2013); Pós Graduação em Metodologia do Ensino na Educação Superior, Centro Universitário Fam/Cursando; Pós graduação em Psicopedagogia Educacional, Centro Universitário Fam/cursando. Docente Em Educação a Distância, experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais Experiência em Educação a Distância, Tutoria presencial e online Experiência como atendente e coordenadora em Biblioteca Pública Maria Joaquina ,PE , professora de Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ANDRÉ LUÍS SILVA DE PAULA

Professor titular da Universidade de Uberaba nos Cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Computação e Jogos Digitais. Experiência na área de Ciência da Computação, com atuação principalmente nos seguintes temas: matemática, informática, sistemas operacionais, algoritmos, estruturas de dados, modelagem matemática e tecnologia/educação. Gestor de Tecnologia da Informação e Comunicação da Educação a Distância (TIC EAD) na Universidade de Uberaba, com expressiva experiência no desenvolvimento de aplicações voltadas para a EAD; participou da concepção e atua ativamente no projeto técnico e pedagógico do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA UNIUBE ON-LINE.

ANDRÉIA FERREIRA RAMOS

Formada em Pedagogia Multimeios e Informática Educativa pela PUCRS (2004), Mestre em educação pela PUCPR (2006) e Especialista em Gestão de Educação Corporativa pela Unisinos (2013), com mais de 17 anos de experiência em Educação a Distância. Prática em coordenação de núcleo EAD, planejamento e implantação de cursos nas áreas acadêmica e corporativa. Experiência como professora e tutora de cursos a distância.

CAMILA FERNANDES DE LIMA

Graduada em Pedagogia Especialista em Informática na Educação; Mestre em Educação. Compõe o Banco de Avaliadores Institucionais e de Curso do INEP/MEC. Coordenadora do curso de Pedagogia no Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

CAMILLA DE OLIVEIRA VIEIRA

Doutora e mestre em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Graduada em Direito e Licenciatura Plena em Letras Português/Espanhol. Especialista em Direito Processual também pela Universidade de Uberaba. Atualmente é gestora dos cursos de Administração, Gestão Financeira, Gestão da Qualidade, Comércio Exterior, Gestão Pública, Processos Gerenciais, Gestão em Logística, Serviços Jurídicos e Notariais e Ciências Contábeis na modalidade EAD. Docente responsável por produção de materiais e professora tutora em diversas disciplinas na EAD - UNIUBE. Desenvolve pesquisa nos campos da Educação, Ensino Jurídico, Direito, EAD, Cidadania e Democracia com ênfase na área de Direito Econômico e Empresarial.

CAROLINA MOREIRA OTSURU

Bacharel e mestra em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atua como professora e coordenadora na Faculdade FIPECAFI.

CAROLINE CRISTINA SOUZA SILVA

Bacharelado (2013) e licenciatura (2014) em História pela Universidade de São Paulo. É mestra em História Social através do programa de pós-graduação da FFLCH-USP (2018) com o trabalho intitulado: "A prudência no trato das almas: relações de poder, fiscalidade e ação pastoral no bispado de Mariana (1777-1793)". Atualmente é professora online de Humanidades e Licenciaturas na Universidade Potiguar (UNP), na Universidade Salvador (UNIFACS) e na Faculdade de Desenvolvimento do Rio Grande do Sul (Fadergs).

CAROLINE DE OLIVEIRA VASCONCELLOS ROSA

Formada em jornalismo, especialista em storytelling e gamificação pela Universität Potsdam. Atua como designer educacional e trabalha no desenvolvimento de projetos de educação a distância para clientes corporativos e educação superior. Possui experiência com ferramentas de autoria e gestão de LMS (Moodle e Blackboard). Atualmente à frente da equipe de Designer Instrucional da PUC Minas Virtual.

CIELO GRISELDA FESTINO

Doutora em literatura indiana de língua inglesa pela USP. Fez um programa de pós-doutorado sobre o conto nas línguas vernáculas da Índia, de autoria feminina, na Universidade Federal de Minas Gerais. É professora de literaturas de língua inglesa na Universidade Paulista, São Paulo e professora colaboradora do programa de Mestrado da Universidade Federal de Tocantins. É membro do projeto temático "Pensando Goa. Uma Biblioteca Singular em Língua Portuguesa" (USP/FAPESP). Tem várias publicações sobre literatura indiana, entre elas foi co-editora do volume da revista literária *Muse India*, dedicado à literatura de Goa de língua portuguesa, do livro *A House of Many Mansions: Goan Literature in the Portuguese Language. An Anthology of Original Essays, Short Stories and Poems* e do volume "Goans on the Move" da *Interdisciplinary Journal of Portuguese Diaspora Studies*.

CINTIA PREZOTO FERREIRA

Pós-graduada em Leitura e Produção Textual, pela Unicesumar (2019); pós-graduada em Libras e Educação Especial, pela Faculdade Eficaz (2016), graduada em Letras-Português, pela Universidade Estadual de Maringá (2015); cursando pós-graduação em Liderança Inovadora, também pela Unicesumar. Atualmente, é revisora textual da Unicesumar - Maringá, na equipe de Projetos Especiais, com revisão textual dos livros didáticos entre outros elementos de aprendizagem, tais como roteiros de aulas, Realidade Aumentada, Pílulas de Aprendizagem, QR Code, Trilha de Aprendizagem e a games.

CIRO KIYOSHI SIGUIMOTO

Mestre em Gestão de Alimentos e Bebidas pela Universidade Anhembi Morumbi, Bacharel em Hotelaria com dupla titulação pela Universidade Anhembi Morumbi e Glion Institute Of Higher Education (Gihe) e cursando MBA em Gestão da tecnologia da Informação pela FMU. Curso de Extensão em Revenue Management pela Hoteleiros do Brasil. Profissional orientado a estratégias para atendimento com foco na qualidade do atendimento e satisfação do cliente. Áreas de atuação: Eventos, Recepção, Reservas, Concierge, Gestão de Condomínio, Hotelaria Hospitalar e Aviação.

CLÁUDIA MARIA RODRIGUES DE ALMEIDA

Graduada em Comunicação Social, habilitação em Publicidade e Propaganda, pela PUC Minas. Especialista em Comunicação Estratégica, pelo Instituto de Educação Continuada (IEC) da PUC Minas. Na PUC Minas desde 2006, inicialmente no IEC, onde trabalhou como secretária acadêmica e junto à coordenação pedagógica. Em 2013 passou a integrar o Núcleo de Educação a Distância, como gestora do setor de Tutoria, e, a partir de 2018, como Analista de EAD, compondo o setor de Capacitação ao Docente. Dentre outras atividades, ministra treinamentos diversos aos docentes.

CLEIDE RODRIGUES DE PADUA LIMA

Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2004), Especialização em Língua Portuguesa e Linguística pela UNIFIEO (2001), graduação em PEDAGOGIA - ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR pelo Centro Universitário Santanna (2001), graduação em LETRAS - PORTUGUÊS/INGLÊS pelo Centro Universitário FIEO (1999), bacharelado em Comunicação Social - Relações Públicas - OSEC - Org. Santamarense de Ed. Cultura (1984). Foi professora de pós-graduação do Centro Universitário Álvares Penteado de 2004 a 2009; Coordenadora do Curso de Pedagogia e professora titular da Faculdade Fernão Dias até dezembro de 2011, dos cursos de Pedagogia, Letras, Tecnólogos e Pós-graduação. Também trabalhou de 2006-2009 na UniABC como professora titular, Coordenadora do Curso de Letras, Coordenadora de EAD. Sua atuação docente tem como foco a área de linguagem, formação docente, EJA e EAD. Atuou também como Diretora na Unidade Barueri do grupo UNIESP e como tutora a distância do Curso de Pedagogia na Unip Interativa - Jaguaré/SP; recentemente, como professora de Português e Literatura para EF II e Ensino Médio no Colégio Madre Iva - Cotia, com a prática das metodologias ativas. Hoje, atua como professora do Centro Universitário FMU, em São Paulo-Capital e como professora de Literatura para o Médio no Colégio Ricardo Rodrigues Alves-Butantã/SP.

CLEONICE APARECIDA CARTOLARI FIGUEIREDO

Graduada em Enfermagem; Especialização em Enfermagem No Tratamento De Feridas; Coordenadora do CST em Podologia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

DANIELE LUCIANA CHAVES DE OLIVEIRA PONTES

Mestranda em Ensino das Ciências pela Unigranrio, graduação em Matemática também pela Unigranrio e especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Estácio de Sá; Servidora do Município de Nova Iguaçu há 18 anos atuando Professora Formadora do Gestar (Ensino de Matemática), Coordenadora de Aprendizagem do Horário Integral, Gestão Escolar e professora do Fundamental I e EJA (Matemática), e há 4 anos na Prefeitura do Rio de Janeiro atuando na Educação Infantil.

DANILO ZAMUNER

Graduação em Ciências Biológicas; Especialista em Educação Especial; Especialista em Imagenologia; Professor de Ciências na rede de ensino; Coordenador do CST em Radiologia do Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

DÓRIS RONCARELLI

Bacharel e Licenciada em Filosofia, Mestre em Educação, Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). Pós-Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento - Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem Acessíveis - ODEAA: Processos de compartilhamento de conhecimento baseado na Teoria da Cognição Situada. Pós-Doutorado em Educação - Genealogia científica: impacto acadêmico e rede de compartilhamento. Atua no Grupo de Pesquisa - PCEADIS/CNPq nas questões de Educação a Distância, Currículo, Metodologia, Avaliação, Materiais Didáticos, Ambientes Virtuais de Ensino-Aprendizagem e Objetos Digitais de Ensino-Aprendizagem desenvolvidos no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão - AtelierTCD/CED/UFSC.

DRIELI AVEDISSIAN RODRIGUES

Pós-graduada em Docência do Ensino Superior - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Pós-graduada em Planejamento Educacional de Gestão - Faculdades Integrada Simonsem
Graduada em Pedagogia - Universidade Estácio de Sá.

ELAINE CRISTINA COLETI DE TOLEDO

Graduação em Administração de Empresas pela Universidade de Santo Amaro (1999), Bacharel em Direito pela Universidade de Santo Amaro (2005), MBA Executivo em Gestão de Pessoas pela Universidade de Santo Amaro (2014). Extensão em Ensino Híbrido online & Semi Presencial pela Laureate International Universities (2016), Pós-Graduação em Metodologia de Ensino na Educação Superior pelo Centro Universitário FAM (Em andamento) Atua no cenário da Educação, professora EaD/Presencial e tutora de EaD e estúdio, conteudista, parecerista, corretora de redação de processo seletivo - Vestibular.

ÉLIDA PATRÍCIA DE SOUZA

Doutora e mestre em Administração pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais. Psicóloga formada na Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. Possui experiência como consultora, orientadora profissional, pesquisadora e professora em disciplinas nas áreas de Psicologia, Administração e afins.

ELISANGELA LEANDRO DA SILVA

Graduação em Administração de Empresas, com ênfase em Comércio Exterior pela Faculdade Euro-Panamericana(2005), Pós-Graduação em Logística Empresarial e Internacional, pelo Instituto Nacional de Pós Graduação(2006), especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior pela Faculdade Fernão Dias (2010) e Mestrado em Psicologia Educacional pelo Centro Universitário FIEO (2015). Possui experiência na área de comércio exterior e logística empresarial onde atua como consultora para pequenas e médias empresas, Professora de Ensino Superior e Pós Graduação Lato Sensu e MBA, cursos presenciais e EAD. As áreas de interesse, no campo da pesquisa científica, se concentram no campo da administração empresarial e da psicologia educacional, especificamente, do comportamento e desenvolvimento humano. Atualmente, participa dos estudos sobre estratégias de ensino e aprendizagem e desenvolvimento, competências e habilidades em EAD.

ELIZEU BARROSO ALVES

Doutorando e Mestre em Administração pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Positivo (PPGA-UP), vinculado à área de Organizações, Gestão e Sociedade, e de estudos concentrados em Organização e Mudança. Possui graduação em Administração e MBA em Gestão de Marketing pelo Centro Universitário Internacional UNINTER. Atualmente é professor e Coordenador de área dos Cursos de Graduação, modalidade Semipresencial da Escola Superior de Gestão, Comunicação e Negócios (ESGCN) no Centro Universitário Internacional UNINTER. É membro do Grupo de pesquisa Práticas de Gestão em Contexto Organizacional (PEGO-UNINTER). Tem experiência na área de Administração, interessando-se, sobretudo, em termos de pesquisa científica e atuação profissional, pelos seguintes temas: Racionalidades, Empreendimentos de Economia Solidária, Pragmática da Linguagem, Mercadologia e Inovação nas Organizações.

ELTON IVAN SCHNEIDER

Doutor em Administração (2017), pela Universidade Positivo - UP, em Curitiba - PR, Linha de Pesquisa em Estratégia, Inovação e Sustentabilidade, Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento (2012), pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Graduado em Administração (1992), pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, em Santa Maria - RS: Especialista em Qualidade na Administração (UFSM, 2000), pós-graduado em tutoria em EAD (2009), Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter, especialização em Formação de docentes e de orientadores acadêmicos, pelo Centro Universitário Internacional Uninter, em Curitiba - PR. Atualmente é Diretor da Escola Superior de Gestão, Comunicação e Negócios do Centro Universitário Internacional Uninter, compreendendo cursos de graduação, nas modalidades de ensino presencial, semipresencial e à distância, compreendendo bacharelados em Administração, Ciências Contábeis, Jornalismo e Comunicação Social - Publicidade e Propaganda, além de 10 Cursos Superiores de Tecnologia. Avaliador MEC/INEP para cursos de graduação desde 2010. Consultor de Empresas na área de qualidade e produtividade. Autor de vários artigos sobre ensino a distância e autor do Livro A Caminhada Empreendedora - A jornada de transformação dos sonhos em realidade - Editora Intersaberes -2012.

ÉRICA FERNANDA ORTEGA

Graduada em Letras-Português pela UEM (Universidade Estadual de Maringá), Mestre em Linguística também pela UEM, Pós-graduada em Marketing Digital - EAD pela Unicesumar (Centro de Ensino Superior de Maringá) e Pós-graduanda em Gestão da Qualidade - EAD também pela Unicesumar.

Atualmente trabalho no setor de Qualidade textual na equipe de Projetos Especiais da Unicesumar, realizando revisão de língua portuguesa e normas da ABNT, além de padrões internos de conteúdo.

GABRIELLA PANIAGUA BIZINOTO

Mestranda em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Gestão Estratégica de Finanças pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Possui experiência como contadora, consultora em finanças e atua como professora em disciplinas nas áreas de Contabilidade, Administração e afins.

GUILHERME FONSECA DE OLIVEIRA

Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP (Bolsista CAPES). Especialista em Direito Constitucional Contemporâneo pelo Instituto de Direito Constitucional e Cidadania - IDCC. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Londrina - UEL. Cursa Pós-Graduação lato sensu em EAD e Novas Tecnologias pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL. Cursa Graduação em Filosofia na Universidade Estadual de Londrina - UEL. Atua como "Webtutor" na Faculdade Educacional da Lapa - FAEL.

HENRIQUE CATAI

Graduação Letras Habilitação e Licenciatura Em Língua e Lite pela Universidade de São Paulo (2001), graduação Turismo pela Faculdade Anhembí Morumbi (1994), graduação Administração pela Universidade Anhembí Morumbi (2017), graduação Letras Habilitação Língua e Literatura Árabe pela Universidade de São Paulo (2001) e mestrado em Ciências da Comunicação pela Universidade de São Paulo (2004). Docente - FAM CENTRO UNIVERSITARIO. Experiência na área de Turismo, ênfase em Turismo e Comunicação. Linguagem escrita e oral - produção textual, literatura e outras produções culturais, História e Geografia.

HERBERT GOMES MARTINS

Doutor em Engenharia de Produção e atua como: Docente do Mestrado Profissional em Ensino das Ciências da UNIGRANRIO, membro do conselho científico da ABED e consultor em tecnologias e educação.

HUMBERTO PATRICK LACERDA RIBEIRO

Graduado em Sistemas de Informação e pós graduado em MBA Gestão de Projetos, Professor titular da Universidade de Uberaba nos Cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Computação, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Jogos Digitais. Líder de equipe na área de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC EAD), setor responsável pela criação e manutenção do AVA UNIUBE ON-LINE.

IEDA MARIA FERREIRA NOGUEIRA SILVA

Graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Pedagogia pela Universidade Santo Amaro (2018), mestrado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000) e doutorado em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). Possui especialização em Metodologia e gestão em Ead, pela Anhanguera Educacional (2013) e Design Instrucional para EaD (2015), pela FAcel. Atualmente é professora do Laureate International Universities - Universidade Potiguar. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: literatura, literatura brasileira, indexação, ensino e pesquisa; também atuando com disciplinas de pedagogia, metodologia científica e língua portuguesa para vários cursos. Atuo no ensino superior desde 2001, especificamente com ead, desde 2008, atuando como docente, conteudista, tutora e coordenadora. Também sou avaliadora do MEC.

INDIARA BELTRAME

Docente de Graduação e Pós-Graduação, ministrando aulas nas áreas de Empreendedorismo e Gestão Internacional de Negócios, marketing e estratégia organizacional. Mestre Administração pelo PPGA/UEL, Londrina/Pr. Já atuou como Coordenadora Adjunta do Curso de Administração da Faculdade Arthur Thomas. Pós-graduada (Lato Sensu) em Educação a Distância pela Faculdade Arthur Thomas (2013); especialização em Comércio Exterior, com área de concentração em: Negócios Internacionais (2006). Graduada em Administração (Habilitação: Comércio Exterior) pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (2004). Atuou em atividades voltadas a tramitação de projetos de pesquisa, relatórios, editais e órgão de fomento. Têm experiência como Docente, e na área de Administração em Universidades, com ênfase em Pesquisa, com participação na organização de eventos (nacionais e internacionais), atividades de extensão e Pós-Graduação tanto nos ensino presencial como EAD. Componente credenciada do Banco de Avaliadores (BASIS) do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

IVAN FERREIRA DE CAMPOS

Graduado em Administração pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2006), especialista em Administração de Marketing e Propaganda pela mesma instituição (2008), e Mestre em Administração - UEL (2014). Atuo como consultor de empresas e palestrante, com experiência no setor tecnológico desde 2002. Sou pesquisador da grande área da Administração com ênfase em marketing, estratégia, comportamento do consumidor, desenvolvimento sustentável, teoria das organizações, economia solidária, políticas públicas e gestão universitária. Posuo experiência no ensino presencial e à distância desde 2009 na grande área da Administração e nas áreas de Comércio Internacional, Marketing, Estratégia, Inovação, Gestão de Pessoas, Teoria Organizacional, Economia solidária e Responsabilidade Social e Ambiental. Desde de novembro de 2013 sou coordenador de cursos EaD no grupo Kroton Educacional. Também sou colunista de um portal de notícias onde articulo textos relacionados às diferentes áreas da gestão.

JACQUELINE COLEN FERREIRA SANTOS

Graduada em Serviço Social pela PUC Minas. Especialista em Design Instrucional pelo Instituto de Desenho Instrucional - IDI. Atua na área de educação à distância desde 2012, a princípio como Designer Instrucional nas empresas Táticas – Consultoria e Treinamento, UOL Edtech (webAula) e Grupo Anima. Atualmente, como Analista Administrativo, compõe a equipe de Capacitação ao Docente da PUC Minas Virtual.

JIANI CARDOSO DA ROZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Ciência da Computação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFarroupilha) - Campus Alegrete, RS; Membro do Grupo de Pesquisa em Educação na Cultura Digital e Redes de Formação GPKOSMOS (UFSM).

KATIELLY TAVARES DOS SANTOS

Graduada em Licenciatura em Física pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, campus de Bauru em 2011. Desenvolveu um trabalho de iniciação científica na área de física quântica de 2009 a 2011. O trabalho foi intitulado "Dinâmica de Portadores de Pontos Quânticos Confinados em Poços Quânticos" orientado pelo Prof Dr José Bras Barreto de Oliveira. Mestre em Ciência e Tecnologia de Materiais pela Unesp, com o mesmo orientador, dando continuidade na pesquisa realizada durante a iniciação científica. Atualmente cursa o Doutorado em Ciência e Tecnologia de Materiais pela Unesp, campus de Bauru.

LAURA BOHMANN DE CARVALHO

Profissional formada em Comunicação Social com Habilitação em Relações Públicas. Pós-graduanda em Design Instrucional. Experiência com gestão de projetos e equipes, atuando há mais de 10 anos em instituições de educação, treinamento e desenvolvimento. Atualmente, coordena o Núcleo de Educação a Distância em Saúde do Sesi Rio Grande do Sul.

LEANDRO HENRIQUE MAGALHÃES

Graduação em História, Pedagogia e Teologia. Especialista em História; Gestão em Educação a Distância; Metodologia do Ensino Superior, com ênfase em EaD. Mestre e Doutor em História. Compõe o Banco de Avaliadores Institucionais e de Curso do INEP/MEC. Coordenador de Expansão de Polos do Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

LIA MÁRCIA KUGERATSKI DE SOUZA MARIN

Mestre em Geologia Ambiental pela Universidade Federal do Paraná (2002). Graduada em Engenharia Agrônômica pela Universidade Federal do Paraná (1993); Palestrante na área de Formação e de Experiência Profissional. - Atualmente Coordenadora do curso de Gestão Ambiental e de Gestão Pública da Faculdade Educacional da Lapa – FAEL.

LILIANE APARECIDA DIAS

Especialista em Design Instrucional pelo SENAC-SP EAD (2019) e Desenvolvimento de Páginas Web pela PUC Minas (2014). Graduada em Tecnologia em Banco de Dados pela Faculdade Infórium de Tecnologia (2009). Atua na área de educação a distância desde 2011. A princípio com gerenciamento de ambiente virtual de aprendizagem e, desde 2017, como Designer instrucional na PUC Minas Virtual.

LUIZ ANTÔNIO MORO PALAZZO

Graduação em Processamento de Dados (UFRGS, 1976). Mestre em Ciência da Computação (UFRGS, 1991) - Inteligência Artificial - Representação de Conhecimento. Doutor em Ciência da Computação (UFRGS, 2000) - Inteligência Artificial - Hipermídia Adaptativa. Pós-doutorado em Engenharia e Gestão de Conhecimento (UFSC, 2014) - Computação Social - Redes Sociais Temáticas Analista de Sistemas no Centro de Informática da UFPEL entre 1976 e 1999. Professor no Centro Politécnico da UCPEL entre 1979 e 2012. Coordenador do Bacharelado em Ciência Computação da UCPEL entre 2008 e 2011; Coordenador do Programa de Pós-graduação em Informática da UCPEL entre 2009 e 2011 Áreas de Interesse: hipermídia adaptativa, engenharia de conhecimento; web semântica; computação social; informática na educação.

MARCELO WERNECK BARBOSA

Mestre em Ciência da Computação (2003) e doutor em Administração (2019), ambos pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professor da PUC Minas desde 2006, atualmente nos cursos de pós-graduação em Desenvolvimento de Aplicações Web (virtual), Arquitetura de Software Distribuído (virtual), Gerenciamento de Projetos, e Gestão de Infraestrutura. Atua, também, como consultor de TI, principalmente nas áreas de melhoria de processos de software e gerenciamento de projetos. Possui certificações importantes na área e diversos artigos publicados. Interessa-se, ainda, pela área de ensino em conceitos ligados à informática.

MARCIO DOS SANTOS VIOLA

Mestrando em Ensino das Ciências pela Unigranrio, pós-graduado em Gerenciamento de Projetos pelo Centro Universitário da Cidade e graduado em Tecnologia em Processamento de Dados pela PUC-RJ. E atua na área de Sistemas de Informação em intuições de ensino há 22 anos.

MARCIO RONALD SELLA

Doutorando em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias pela UNOPAR, Mestre em Engenharia de Produção pela UNIARA (Universidade de Araraquara), Especialista em Administração Industrial pela UEL (Universidade Estadual de Londrina) e Bacharel em Engenharia de Produção Mecânica pela FEI (Faculdade de Engenharia Industrial). Atua como docente do ensino superior desde 2011 e como Coordenador de curso de graduação EaD desde 2015. Possui experiência de mais de 20 anos nas áreas de produção e logística conduzindo equipes de trabalho em empresas de médio a grande porte nos setores de varejo nacional e industrial. Reconhecido ao longo da carreira pelo profissionalismo, rápido aprendizado e pelos resultados obtidos.

MÁRCIO VIEIRA DE SOUZA

Possui graduação em Comunicação Social (Habilitação- Jornalismo) pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1985), especialização em Educação (duas) (UFSC,UNIVALI). Mestrado em Sociologia Política pela Universidade Federal de Santa Catarina (1995) e Doutorado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002). É professor Associado da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) onde é um dos líderes do Grupo de Pesquisa de Mídia e Conhecimento da UFSC (CNPq) e atua no Departamento de Engenharia e Gestão do Conhecimento (DEGC-UFSC). É professor permanente no Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento. É Coordenador do LabMídia (laboratório de Mídia e conhecimento) da UFSC.

MARILZA APARECIDA PAVESI

Graduada em Administração de Empresas e Comércio Exterior pela FASP - Faculdades Associadas de São Paulo (1983). Especialista em Metodologia da Ação Docente pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2012). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) (2013-2015). Experiência em Consultoria Organizacional, treinamento de pessoal e docência. Capacitada a coordenar equipes tanto na área administrativa como na educacional. Experiência em docência, especialmente em relação aos seguintes conteúdos: Metodologia de Pesquisa, Gestão da Qualidade, Motivação, Empreendedorismo, Logística Internacional, Gestão de Pessoas, Logística Sustentável, Marketing e Comportamento Organizacional. Extensos conhecimentos tanto da modalidade de educação presencial como à distância. No setor administrativo, experiência em Logística, gestão de processos, gestão da qualidade e Coordenação de equipes. Docente do curso de Administração da Faculdade Rhema de Arapongas (PR).

MARIO VÁSQUEZ ASTUDILLO

Doutor em Educação pela Universidade de Salamanca, Espanha; Pós-doutor em educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Brasil. Professor na Universidade Tecnológica do Chile Inacap, Chile; Professor visitante na UFSM. Tem experiência na formação, pesquisa e assessoria no uso de tecnologias educativas, e-learning, b-learning, EaD e na direção de projetos de inovação educacional.

MATEUS DE SOUSA VALENTE

Bacharel em Sistemas de Informação, desenvolvedor de sistemas Web e Mobile, participou da criação do Aplicativo Ava Uniube On-line e do desenvolvimento do Ambiente Virtual do Aluno da Universidade de Uberaba.

MIGUEL CARLOS DAMASCO DOS SANTOS

Graduação em Ciências Militares (AMAN) – Curso de Análise de Sistemas (FAAP) e Gestão de TI (FGV On-line). Pós-graduação em Docência do Ensino Superior (UFRJ/CEP) e Design Instrucional para EaD Virtual (UNIFEI) – Mestrado em Comunicação e Cultura (UFRJ) - Professor Conteudista e Tutor de EaD das Faculdades Dom Bosco.

MONICA CRISTINA DA SILVA ANDRADE

Mestranda em Ensino de Ciências pela Unigranrio. Bacharel em Administração pela Uniabeu. Licenciatura em andamento em Pedagogia pela Faculdade Unyleya. Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Candido Mendes, especialista em Educação à Distância pelo SENAC/RJ, Especialista em Docência do Ensino Superior pela UNOPAR. Professora Tutora na UNIGRANRIO. Atuou como tutora na UFF-Universidade Federal Fluminense no curso de pós-graduação em Administração Pública no ano de 2014. Autora de artigos apresentados no CIAED - Congresso Internacional de Educação à Distância. Autora de produção de conteúdo para EAD.

NARA MARIA FIEL DE QUEVEDO SGARBI

Pós Doutora em Linguística pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul- UEMS - Campo Grande /MS, Professora de cursos na modalidade presencial e Professora Tutora em Cursos de Educação a Distância, Graduação e Pós Graduação na UNIGRAN - Centro Universitário da Grande Dourados. É Editora da Revista on line Interletras e Consultora / Avaliadora Institucional e de Cursos do MEC/INEP.

PAULA MAINES DA SILVA

Possui graduação em Turismo pela Pontificia Universidade Catolica do Rio Grande do Sul (2000), especialização em Marketing pela Universidade Luterana do Brasil (2005), mestrado em administração pela Unisinos (2011) e doutora em administração pela Unisinos (2017). Atualmente é docente dos cursos de Graduação e Pós-Graduação EAD em Gestão da ULBRA. É membro do grupo de pesquisa em redes da Unisinos GeRedes. Sua área de interesse de pesquisa é inovação social, responsabilidade social corporativa, redes e relações interorganizacionais.

PAULA RENATA FERREIRA

Graduação em Processamentos de Dados. Mestrado em Ciências da Computação. Experiência de 15 anos em Gestão de Educação a Distância. Gerente de EaD do Centro Universitário Filadélfia - UniFil.

RAFAEL MISAEL VEDOVATTE

Mestre em Ciência e Engenharia de Materiais da UTFPR-Londrina. Especialista em Engenharia de Segurança do Trabalho pela UTFPR-Londrina. Graduado em Engenharia de Materiais pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Atuando principalmente nas seguintes áreas: dispositivos nanoestruturados e cerâmicas porosas para sistemas bifásicos de troca de calor. Competências: Perfil analítico, base consolidada em ciências exatas, conhecimento de programação MATLAB, Linguagem G, OringinPro 8.5. Conhecimento prático sobre gerenciamento de projetos.

RICARDO QUIRINO THEODORO

Graduado em Ciências Econômicas na Universidade Presbiteriana Mackenzie (2010) e Mestrado em Economia Aplicada pela Universidade Federal de São Carlos - UFScar - (2015). Com experiência em economia aplicada, com ênfase em economia agrícola, análise setorial, modelos matemáticos/econômicos, macroeconomia/macroeconometria, logística e comércio exterior. Atualmente é professor na Laureate Digital e na Universidade Anhembí Morumbi.

RICIERI GARBELINI

Possui graduação em ADMINISTRAÇÃO pela Universidade Positivo (2003) e mestrado em Administração pela Pontificia Universidade Católica do Paraná (2013). Atualmente é professor do Centro Universitário Internacional e diretor - IRG CONSULTORIA E PESQUISA LTDA. Tem experiência na área de Administração, com ênfase em MARKETING.

RITA DE CÁSSIA BORGES DE MAGALHÃES AMARAL

Doutora em Engenharia de Produção-COPPE/UFRJ, Pedagoga e Professora na modalidade presencial e a distância; Coordenadora Geral de EaD da UNISÃO JOSÉ - Centro Universitário São José. É membro do Conselho Editorial da Revista Científica Multidisciplinar da UniSão José, membro do Comitê Científico da ABED- Associação Brasileira de Educação a Distância e Consultora / Avaliadora Institucional do MEC/INEP.

ROBERTO NUNES BITTENCOURT

Escritor, ensaísta, crítico literário e professor. Doutorou-se em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Além disso, tem trabalhado, também, como consultor no mercado editorial e com a difusão de obras literárias e de periódicos.

ROBERTO SILVA ARAÚJO ASSIS

Graduado em Sistemas de Informação, pós-graduado em Educação a Distância e mestrando em Engenharia Química. Professor titular da Universidade de Uberaba nos Cursos de Sistemas de Informação, Engenharia de Computação e Jogos Digitais. Supervisor de TI da TIC-EAD, com participação ativa desde a concepção, criação e manutenção do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA UNIUBE ON-LINE.

ROSELI GIMENES

Pós-doutora em Comunicação e Semiótica, Doutora em Tecnologias da Inteligência e Design Digital, mestre em Comunicação e Semiótica, todos pela PUCSP. Coordenadora do curso de Letras da UNIP Universidade Paulista. Líder do Grupo de Pesquisa Narrativas de Vida- CNPQ-UNIP. Membro do Instituto Lego na coordenação do Projeto Cultura em Foco. Publicou vários livros e artigos nas áreas de comunicação, educação, literatura, inteligência artificial, psicanálise, entre eles: A menina de Lacan: um conto Rosa, Psicanálise e Cinema: o cinema de Almodóvar sob um olhar lacanianamente perverso e Literatura Brasileira: do átomo ao bit.

SAMUEL DE OLIVEIRA DURSO

Economista formado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Ciências Contábeis, também pela UFMG e doutorando em Controladoria e Contabilidade pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professor na Faculdade FIPECAFI.

SAULO RIBEIRO DE OLIVEIRA MELLO

Especialista em Docência e Gestão da Educação a Distância pela UNESA (2016), graduado em Pedagogia pela Faculdade São José (2013). Atualmente atuante como. Analista de Educação a Distância no Centro Universitário São José e tutor de disciplinas a distância no Colégio Realengo em cursos de Pós-médio.

SELVINO FACHINI

Tenho sólida carreira desenvolvida na área educacional, atuando em instituições de Educação Básica e no Ensino Superior. No Ensino Superior tenho experiência como docente, atuando em diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação, nas áreas de Humanas e Tecnologia. Experiência desde de 2005 como professor EAD e desenvolvimento de projetos em Educação a Distância. Graduado em Filosofia (PUC), Pedagogia, cursando Ciências Contábeis, Pós em Gestão Escolar, Análise de Sistemas e mestrado em Administração de Empresas.

SHEILANE MARIA DE AVELLAR CILENTO RODRIGUES DE BRITTO

Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá; especialista em Produção de Materiais para Ensino e Pesquisa pela Faculdade CCAA; especialista em Design Instrucional para Educação a Distância Virtual pela Universidade Federal de Itajubá; especialista em Mediação Pedagógica para Educação a Distância pela PUC-Rio. Graduada em Letras - Português - Inglês e Literatura pela Universidade Católica de Petrópolis. Formação em Tutoria pela Universidade Estadual do Maranhão e pela Fundação Getúlio Vargas. Professor Assistente da Faculdade de Medicina de Petrópolis / Faculdade Arthur Sá Earp Neto atuando na Coordenação de Educação a Distância.

SILVIA DENISE DOS SANTOS BIZINOTO

Mestre em administração pela Universidade Presbiteriana Mackenzie; pós-graduação lato sensu, em Economia Brasileira Contemporânea, pela Uniube; graduada em Ciências Econômicas, pela FCETM. É professora titular da Uniube, desde 1995; já atuou como gestora dos cursos de Administração e Ciências Contábeis, EAD; e desde 2015 é Coordenadora de Graduação, da modalidade EAD, na Uniube. É avaliadora do MEC.

SILVIA REGINA POCHMANN DE QUEVEDO

Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento (PPGEGC/UFSC); linha de pesquisa em Mídias do Conhecimento. Pós-Doutoramento na mesma área. Jornalista formada em Comunicação Social (PUC-RS), foi docente em Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina nas seguintes disciplinas: Jornalismo Online, Sistemas de Informação, Comunicação Organizacional, Redação Jornalística, Técnicas de Entrevista e Pesquisa. No Doutorado ampliou suas áreas de interesse para Sistemas Hiperfídia, Cibersociedade, Discurso e Inclusão. Destaque à conquista do Prêmio Jabuti 2015 (1º lugar na Categoria Educação e Pedagogia da 57ª Edição) pelo livro *Prática da Interdisciplinaridade no Ensino e Pesquisa*, organizado por Arlindo Philippi Jr e Valdir Fernandes (USP), sendo autora do capítulo intitulado *Interdisciplinaridade como ferramenta de inclusão em ambiente de aprendizagem*.

SIMONE SOARES ECHEVESTE

Possui graduação em Estatística pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996), Mestrado em Administração- ênfase Marketing pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999) e Especialização em Tecnologias Aplicadas à Educação pela ULBRA (2019). Atualmente é professora das instituições de ensino superior ULBRA e UNIFIN é Coordenadora de Educação Continuada - Pós-graduação EAD da ULBRA. Tem experiência na área de pesquisa mercadológica e assessoria Estatística, sua atual linha de pesquisa e publicações é na área de Educação Estatística e Educação a Distância.

TAÍS SANDRI ÁVILA

Mestre em Zootecnia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Zootecnia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e em Tecnologia em Empreendedorismo pela Sociedade Educacional de Santa Catarina (SOCIESC). Docente do ensino superior presencial e online. Atualmente trabalha com consultoria em nutrição de animais de companhia para pessoa física e jurídica; Produção de materiais didáticos para o ensino híbrido; Membro do colegiado do curso superior de Medicina Veterinária da Unisociesc Joinville, docente nos cursos nas áreas de saúde e agrárias na mesma instituição e docente online nas áreas de gestão e agrárias do Grupo Ânima.

TARCISIO VANZIN

Graduado em; Arquitetura e Urbanismo pela UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina e Engenharia Op Mec. UCS- Universidade de Caxias do Sul; Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção PPGEP-UFSC. Atua como professor e pesquisador do corpo permanente do programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento EGC-UFSC na área de Mídias do Conhecimento e Tecnologias digitais, principalmente focado nos seguintes temas: Cibersociedade, Criatividade e ambientes digitais de ensino-aprendizagem. Coordena projetos de pesquisa nas áreas de Objetos de aprendizagem acessíveis; Mídias; Tecnologias e Recursos de Linguagem para ambientes de aprendizagem acessíveis.

TATIANA CHAGAS PINA

Bióloga, Especialista em Gestão e Planejamento Ambiental pela Unesa; Mestranda em Ensino das Ciências pela Unigranrio. Servidora Estadual lecionando há 20 anos em escolas particulares e cursos preparatórios.

TATIANA CUNHA KÖNIG

Possui Mestrado em Engenharia de Produção pela Sociedade Educacional de Santa Catarina (2012) e Graduação em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade pela Faculdade Estácio de Sá de Santa Catarina (2006). Professora de Pós-Graduação na UniSociesc (Sociedade Educacional de Santa Catarina) do curso Engenharia da Qualidade com Ênfase em Processos da disciplina Metodologia Científica, professora do ensino superior presencial na UniSociesc e, também, professora do ensino superior a distância no Grupo Anima. Área de atuação: Curadora de conteúdos na área de Humanidades, Educação e Economia Criativa na Anima Educação.

THIAGO SABOYA

Mestre em Administração. Graduado Administração e Ciências Contábeis. Pós graduação Gestão de Projetos pela Universidade Anhembi Morumbi, MBA controladoria. Estudante de pós graduação Ensino à distância pela UNIP. Experiência em diferentes áreas de negócios, marketing, controladoria, finanças e marketing.

VANESSA ESTELA KOTOVICZ ROLON

Doutora em Administração pela UP, Mestre em Administração pela UP, Mestre em Educação pela UTCD. Graduada em Administração pela UFPR. Coordena o curso de Administração, nas modalidades presencial e EAD, incluindo a metodologia Semipresencial. Implantou as Metodologias Ativas no curso de Administração da UNINTER. Coordena o curso de Tecnologia em Gestão Estratégia Empresarial da UNINTER. Atua no EAD há mais de 10 anos. É membro da Comissão Assessora de Área do INEP/ENADE 2015 e 2018. Membro do BASIS/INEP/MEC. Avaliadora do "Quer Educação" Estadão. Avaliadora do SEMEAD. Autora de dois livros: Composto Mercadológico: conceitos, ideias e tendências e Marketing de Relacionamento: como manter e construir relacionamentos duradouros (capítulos I e II). Autora de capítulo de livro com o tema: Blended Learning na prática: uso de atividades práticas interdisciplinares como o BMG Canvas para a construção do conhecimento. Membro de dois grupos de pesquisa do CNPQ nas áreas de Aprendizagem Organizacional, Inovação, Prática de Gestão, Prática e subjetividade. Ministra as disciplinas de TGA, Modelos Contemporâneos de Gestão, Sociologia Organizacional, Administração de Marketing, Marketing de Relacionamento, Comportamento do Consumidor, Administração Estratégica, entre outras.

VANESSA GERMANOVIX VEDOVATTE

Doutorado em andamento no programa de pós-graduação em Letras na Universidade Estadual de Londrina (início no primeiro semestre de 2017). Mestre em Comunicação pela Universidade Estadual de Londrina (2017). Especialista em Moda e Comunicação - Faculdade Pitágoras Londrina (2014). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Atuando principalmente nos seguintes temas: semiótica, metáfora visual, impressionismo, moda urbana e fotografia.

VANESSA KAPPER GOMES

Profissional formada em Pedagogia Múltiplos e Informática Educativa pela PUCRS (2009), com mais de 15 anos de experiência em treinamento corporativo, em atividades operacionais e de planejamento, nas modalidades presenciais e a distância. Prática em planejamento e implantação de ambientes virtuais de aprendizagem, trilhas de aprendizagem e Universidades Corporativas.

VANIA RIBAS ULBRICHT

Licenciada em Matemática, com mestrado e doutorado em Engenharia de Produção pela UFSC. Foi professora visitante da Universidade Federal do Paraná no Programa de Pós-Graduação em Design (2012 - 2014). Pesquisadora da Université Paris 1 (Panthéon-Sorbonne). Presta serviço voluntário no PPEGC da UFSC. Foi bolsista em Produtividade e Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora de 2009 a 2013, DT/CNPq. Coordenadora do projeto: Mídias, Tecnologias e Recursos de Linguagem para um ambiente de aprendizagem acessível aos surdos, aprovado pelo CNPq através da CHAMADA Nº 84/2013 MCTI-SECIS/CNPq- TECNOLOGIA ASSISTIVA / B - Núcleos Emergentes Foi bolsista do CNPq na modalidade DTI-A. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Tecnologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: acessibilidade, ensino-aprendizagem, hipermídia, design de hipermídia, geometria e geometria descritiva.

VIVIAN BORGES FAQUINELLI

Mestranda especial em Educação pela Universidade de Uberaba - UNIUBE; M.B.A em Gestão de Pessoas com Ênfase em Estratégias pela Fundação Getúlio Vargas (FGV); especialista em Psicologia Organizacional pela Universidade de Franca; graduada em psicologia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Tem experiência em gestão estratégica, atração e seleção de pessoas com foco em competências, planos de cargos e salários, sistemas de remuneração variável, pesquisa de clima organizacional, coaching para formação de gestores e programas de avaliação de desempenho. Atuou, durante dez anos, na gerência de recursos humanos, centrada nas áreas de treinamento e desenvolvimento pessoal e elaboração e gerenciamento de projetos. Atualmente, é Gestora e Docente do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Gestão Comercial, da Universidade de Uberaba.

ISBN: 978-65-86127-07-2

QR



9 786586 127072