

ponible en: <<http://www.me.gov.ar/edusol/archivo-publicaciones.html>>. Acceso en: 15 feb. 2018.

ZABALA, A. y ARNAU, L. **Cómo aprender y enseñar competencias**. Barcelona: Graó, 2008.

VENTURA, M. La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio. **Revista Investigación en la escuela**, 79, pp. 19-30, 2013. Disponible en: <<http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R79/R79-2.pdf>>. Acceso en: 04 may. 2018.

## O PAPEL DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO IFRN (CAMPUS MOSSORÓ): REFLEXÕES EM TORNO DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO

---

Este capítulo faz parte dos estudos em desenvolvimento no Programa de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora (Portugal), integrando-se no corpus da tese. Nesse contexto, é um texto que se integra no âmbito da investigação realizada no Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora (CIEP|UE).

João Paulo de Oliveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte

Conceição Leal da Costa  
Universidade de Évora

## INTRODUÇÃO

Sabemos que a discussão sobre educação para a cidadania é uma temática complexa, especialmente quando tentamos compreender como ela pode ser desenvolvida por meio de práticas educacionais capazes de promovê-la e estimulá-la nas instituições educacionais. Quando trazemos esse debate para o contexto da Educação Profissional e Tecnológica, a discussão se torna mais obtusa em função das questões históricas que envolvem essa modalidade de ensino. Entretanto, faz-se necessária e pertinente, visto que a educação para a cidadania complementa a perspectiva de formação humana integral defendida e almejada para o Ensino Médio Integrado. Dentre as ações educativas para desenvolvê-la, argumentamos que a extensão pode ser uma das práticas, no Ensino Médio Integrado, capaz de trazer contributos para formação dos estudantes na perspectiva da educação para a cidadania. Para tanto, a Extensão precisa ser compreendida como uma prática educativa condutora do desenvolvimento de processos educativos que ajudam na formação dos educandos e na constituição de valores e atitudes comportamentais relacionadas à educação para a cidadania.

A interação entre os estudantes extensionistas e comunidade externa é fundamental, pois dessa forma inserimos os educandos em contextos específicos que propiciam a construção e a trocas de conhecimentos por meio de uma relação dialógica. Assim, a extensão assume um papel diferenciado durante a formação no Ensino Médio, pois ela possibilita que os estudantes desenvolvam valores e atitudes comportamentais a partir da realização de atividades pedagógicas que o Ensino e a Pesquisa não conseguiriam alcançar. Contudo, ressaltamos que a indissociabilidade entre as três dimensões se faz necessária, visto que qualquer atividade de extensão recorre ao conhecimento da sala de aula, integrando ainda a pesquisa para que as ações de extensão sejam desenvolvidas com a comunidade externa.

Desta forma, compreender a extensão como prática educativa no Ensino Médio Integrado, significa considerar que a educação para a cidadania não se desenvolve apenas em sala de aula, mas que a comunidade é também um espaço de construção de saberes onde os educandos podem complementar a sua formação humana integral.

Neste contexto, insere-se este artigo que tem como objetivo discutir e refletir sobre o papel da

Extensão no desenvolvimento da educação para a cidadania durante a formação no Ensino Médio Integrado. Para tanto, apresentamos, neste texto, os resultados da análise das notas de campo do estudo de caso que estamos desenvolvendo no âmbito do Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Évora (Portugal). A estrutura do artigo aborda o conceito de cidadania e procura fazer a relação entre extensão e educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado de forma a alcançar o objetivo proposto.

## CIDADANIA: UM CONCEITO EM CONSTRUÇÃO

A construção da ideia de cidadania passou por diversas modificações nos últimos séculos, sendo assim, é um conceito que não é estanque e está relacionado aos diversos contextos onde ele é discutido. Na visão de Cortina (2005), “a cidadania é um conceito mediador porque integra exigências de justiça e, ao mesmo tempo, faz referência aos que são membros da comunidade, une a racionalidade da justiça com o calor do sentimento de pertença” (CORTINA, 2005,

p. 27-28). A autora nos mostra assim que o conceito de cidadania é amplo e que está além da concepção tradicional construída em Grécia e Roma. Nesse sentido, é importante compreender as suas diferentes concepções para que possamos encontrar a ideia que melhor se relaciona com o complexo de atividades formativas desenvolvidas junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Considerando-se o pensamento de Gorczewski e Martin (2011), podemos encontrar quatro tipos de cidadão na Idade Moderna: o liberal, o social, o republicano e o comunitário. O Quadro 1 apresenta uma síntese desses modelos de cidadãos e suas características a partir do pensamento de Gorczewski e Martin (2011).

**Quadro 1:** características dos tipos de cidadania na Idade Moderna.

Tipo de cidadão	Características
Liberal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Igualdade e liberdade religiosa, política e econômica sem intervenção estatal;</li> <li>- Participação do cidadão no poder;</li> <li>- Proteção das liberdades individuais;</li> <li>- O Estado deve estar a serviço do indivíduo;</li> <li>- Liberdade econômica para os cidadãos;</li> </ul>

Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Perspectiva de Bem-Estar Social (proteção do cidadão, acesso a serviços básicos, bem-estar individual);</li> <li>- O cidadão tem o direito a ter direito;</li> <li>- A cidadania aponta para bases igualitárias;</li> <li>- Pobreza é entendida como um problema social;</li> </ul>
Republicano	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O indivíduo participa da construção da sociedade por meio do debate e tomada de decisões políticas;</li> <li>- Adota a ideia de autogoverno de cidadãos iguais, com interesses individuais acima dos particulares.</li> <li>- Centrada na participação política do indivíduo (semelhante ao modelo de Atenas)</li> <li>- Concepção de Estado sem tirania e sem dominação;</li> <li>- Responsabilidade pública de cidadania sem separação de público e privado;</li> <li>- Modelo em que a cidadania está centrada na participação política.</li> </ul>
Comunitário	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Corrente que critica o individualismo liberal;</li> <li>- Tem como principal objetivo a construção de uma sociedade fundada em valores comuns (identidade, solidariedade, participação);</li> <li>- Propõe a integração do indivíduo na comunidade para que se sinta motivado a melhorá-la;</li> <li>- O sucesso individual depende da realização coletiva dos indivíduos que habitam a comunidade.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Gorczewski e Martin (2011, p. 48-62).

Como podemos perceber, o conceito de cidadania apresenta várias perspectivas que apontam para o modelo de cidadão desejado em determinados contextos e épocas. Para Marshall (2002), a divisão do conceito de cidadania está muito mais relacionada à história do que a uma lógica conceitual. Nesse sentido, Marshall (2002) divide o conceito de cidadania em três períodos: civil (século XVIII), política (século XIX) e social (Século XX). As principais características desses períodos estão apresentadas no Quadro 2.

**Quadro 2:** divisão dos tipos de cidadania.

Parte	Características	Instituições associadas
Civil	- Liberdade de ir e vir; - Liberdade de imprensa; - Liberdade de pensamento e fé; - Direito à propriedade privada; - Direito à justiça.	Tribunais de justiça
Política	- Direito de participar do poder político: membro ou eleitor	Parlamento
Social	- Direito de participar das mudanças na sociedade; - Direito ao bem-estar.	Sistema educacional e serviço social

**Fonte:** Elaborado pelos autores a partir de Marshall (2002, p. 9).

Comparando os Quadros 1 e 2, podemos afirmar que ambos se complementam. Dessa forma, percebemos que o conceito de cidadania social de Marshall (2002) está presente na perspectiva de cida-

dão *social* e *comunitário* apresentado por Gorczewski e Martin (2011). A *cidadania social* apresentada por Marshall (2002) tem as instituições educacionais e o serviço social associadas à sua implementação. Assim, tendo em conta as características do tipo de cidadão *social* e *comunitário* apresentadas por Gorczewski e Martin (2011), podemos inferir que o cidadão *social* está associado ao *serviço social* e o *cidadão comunitário* às instituições educacionais. Nesse sentido, o *cidadão comunitário* de Gorczewski e Martin (2011) constitui o conceito de *cidadania social* de Marshall (2002) na perspectiva da participação social fomentada pelas instituições educacionais.

Assim, as instituições formais de educação, a partir da idade moderna, emergem com uma função social que tem o desafio de educar para a cidadania social, ou seja, formar o cidadão para que ele seja um sujeito participativo na comunidade e possa ser capaz de contribuir com as mudanças sociais, porque:

só a pessoa que se sente membro de uma comunidade concreta, que propõe uma forma de vida determinada; só quem se sabe reconhecido por uma comunidade desse tipo como um dos seus e adquire sua própria identidade como um membro dele pode sentir-se motivado a se integrar ativamente nela (CORTINA, 2005, p. 26).

Portanto, a formação escolar para alcançar esse patamar de pertencimento junto ao educando, deve ser ampla, integral e, ao contrário da proposta segmentadora de Aristóteles (2006), deve ser direcionada para todas as pessoas que vivem coletivamente em um dado contexto sem distinção de raça, cor, nacionalidade ou status social.

A noção de cidadania social apresentada por Marshall (2002) se coaduna com a ideia de cidadania apresentada por Cortina (2005). Marshall (2002) defende que a participação comunitária é uma fonte de constituição dos direitos sociais. Para Cortina (2005), “[...] a cidadania é um tipo de relação de mão dupla: da comunidade para o cidadão e do cidadão para a comunidade. [...] O cidadão assume alguns deveres com relação à comunidade e, em decorrência disso, deveria assumir ativamente suas responsabilidades nela [...]” (CORTINA, 2005, p. 72). Assim, ambos os autores defendem a construção de uma cidadania (social) que estimule o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos indivíduos junto à comunidade da qual eles fazem parte, ou seja, não basta apenas educar técnica e cientificamente os estudantes, é preciso ir além e criar modelos educacionais que possibilitem experiências que os levem a compreender seu papel enquanto cidadão social.

Segundo Cortina (2005), a socialização acontece por meio da convivência, mas também pode acontecer por meio da participação da construção de uma sociedade, onde os cidadãos possam desenvolver suas qualidades e ainda fortalecer sua humanidade. As ações de Extensão no Ensino Médio Integrado inserem-se nesse contexto, pois possibilita a integração de estudantes com os demais membros da comunidade externa por meio da realização de atividades curriculares fora da sala de aula, proporcionando, aos mesmos, experiências singulares que somente na sala de aula convencional não seriam possíveis.

A cidadania social em âmbito educacional pode ser consolidada por meio de atividades que proporcionem o desenvolvimento de valores capazes de contribuir com a formação humana dos educandos e, portanto, para a consolidação de todos os outros aspectos que se relacionam com a construção da cidadania (direitos civis, políticos e sociais).

As características do cidadão comunitário apresentadas por Gorczewski e Martin (2011) estão relacionadas à ideia de construção de identidades fundadas em valores coletivos comuns aos membros da sociedade. Os autores apontam que a integração social contribui para a constituição da sociedade e

para o sucesso individual do cidadão, uma vez que ele, ao se sentir parte de um todo e buscar contribuir com esse todo, estará automaticamente contribuindo consigo mesmo. A cidadania social está intrinsecamente relacionada à construção de valores, uma vez que exige a integração humana e, dessa forma, encontra na educação os processos necessários para o desenvolvimento dos mesmos. Neste artigo, adotamos o conceito de cidadania social, pois ele é o que melhor se relaciona com a perspectiva de educação para cidadania no Ensino Médio Integrado no Brasil, conforme discutiremos a seguir.

## EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONCEITO E PERSPECTIVAS

A história da cidadania aponta que, mesmo diante das segmentações sociais, a vinculação entre educação e cidadania já era feita na Grécia antiga e tinha o objetivo de formar o cidadão nobre para se tornar dirigente da *pólis*. A relação entre educação e cidadania se aprofundou no contexto da Idade Moderna e, a partir de então, pudemos perceber que a

educação se tornou um dos meios mais contundentes pelos quais a cidadania pode ser desenvolvida. Nesse sentido, convém refletirmos sobre o que é a educação e como ela se relaciona com a cidadania no Ensino Médio Integrado.

Segundo Martins, E. S. (2005), a palavra educação tem sua origem etimológica no verbo do latim *educare* que tinha o sentido de criar, nutrir, fazer crescer, trazer à luz, levando a criança a desenvolver suas potências ao sair do virtual para a realidade. Na prática, a educação é implementada ao longo do tempo com variações de acordo com o contexto histórico e os interesses presentes na sociedade, mas o seu sentido macro nos possibilita refletir e construir um ideário global que independe do tempo, do local e da comunidade. Para Durkheim (2007), não há educação absolutamente homogênea, mas todas as “diferentes educações” desenvolvidas ao longo do tempo estão fundadas em uma base comum. É esse ponto comum que precisamos discutir e compreender como ele se relaciona com a ideia de cidadania social. Segundo Durkheim (2007), toda a educação tem como objetivo desenvolver a consciência humana acerca da sociedade, dos demais indivíduos, dos direitos e deveres, do progresso, da ciência e da arte.

Na concepção de Brandão (2007), a educação é uma prática social que por meio dos diversos tipos de saberes desenvolvidos junto aos educandos reproduz diferentes tipos de sujeitos sociais. A educação é, assim, essencialmente, um ato humano, ou seja, o homem é colocado no centro de um processo de criação de sentidos do qual resulta, em grande parte, sua humanização. A educação não é uma etapa da nossa vida, mas um processo contínuo de aprendizagens partilhadas que experimentamos ao longo das nossas diferentes etapas da vida. A criação dos sentidos que nós desenvolvemos na sociedade é reflexo da nossa individualidade e do convívio coletivo com os outros membros. Dessa socialização resulta o *ser social* conceituado por Durkheim (2007) como a fusão de dois seres que coexistem entre si na complexidade da personalidade humana. Segundo Durkheim (2007), um desses seres está ligado ao nosso estado mental e relacionado conosco pelos acontecimentos pessoais da nossa vida, ou seja, ao nosso individualismo. O outro ser está vinculado ao campo das ideias, sentimentos e hábitos que os grupos sociais do qual fazemos parte conseguem exprimir ou despertar em nós, ou seja, o nosso lado coletivo. A constituição do ser social em cada educando que passa por processos formativos é o objetivo da educação (DURKHEIM,

2007). Compactuando com a mesma linha de raciocínio, Brandão (2007) reforça que:

[...] a [...] sociedade é um corpo coletivo formado da individualidade das pessoas que a compõem, e assim como o seu fim é a felicidade de seus membros a quem todas as suas instituições devem servir, assim também a educação [...] deve ser pensada em nome da pessoa e, como instituição (a escola, o sistema pedagógico) ou como prática (o ato de educar), deve ser realizada como um serviço coletivo que se presta a cada indivíduo, para que ele obtenha dela tudo o que precisa para se desenvolver individualmente (BRANDÃO, 2007, p. 62).

Durkheim (2007) e Brandão (2007) nos mostram que a educação é um processo que se materializa em âmbitos formais e/ou informais com o objetivo de estimular em cada ser humano o desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de servir aos seus semelhantes e de equilibrar a linha tênue que há entre o individualismo e o coletivo que constitui o *ser social*.

Considerando-se a formulação do conceito de educação e a discussão apresentada anteriormente sobre cidadania, podemos afirmar que a *educação para a cidadania* significa desenvolver as potencialidades do *ser social* existentes em cada educando, ou seja, educar para a cidadania é proporcionar a interação



entre o individual e o coletivo, a fim de proporcionar a construção dos valores basilares da formação humana integral. O relatório apresentado pela Rede Eurydice (2012) reforça esse pensamento, ao afirmar que:

a educação para a cidadania refere-se aos aspectos da educação escolar que visam preparar os estudantes para se tornarem cidadãos ativos, assegurando que dispõem dos conhecimentos, competências e atitudes necessários para contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da sociedade em que vivem. Trata-se de um conceito amplo, que engloba não só o ensino e a aprendizagem na aula, mas também as experiências práticas adquiridas através da vida escolar e das atividades desenvolvidas na sociedade em geral (REDE EURYDICE, 2012, p. 9).

O excerto do relatório reafirma a relação que fizemos entre educação e cidadania, ressaltando o desenvolvimento de competências e atitudes que contribuam para a melhoria da sociedade da qual o educando está inserido, além de reforçar as experiências na comunidade como prática educativa capaz de fortalecer a cidadania. Isto explica porque desde a concepção inicial, nas sociedades gregas e romanas, a ideia de cidadão estava atrelada à perspectiva de participação na sociedade, mesmo à ma-

neira como eles compreendiam que deveria ser essa participação. No âmbito da educação contemporânea, a ideia de participação transcende as restrições das sociedades antigas, dando maior amplitude ao que se compreende atualmente como cidadania. Importante ressaltar que a comunidade é o local onde nasce a escola (instituição física onde se desenvolve a educação dos membros da sociedade) e, portanto, a comunidade deve ser vista como um espaço onde é possível construir saberes e desenvolver valores.

Para Martins, E. C. (2009), a educação para a cidadania é a capacidade desenvolvida pelos educandos para estruturar sua relação com a sociedade por meio da convivência, valorizando assim os princípios da autonomia, responsabilidade e participação social. Esta perspectiva é reforçada por Freire (1967), ao reiterar que não há educação fora da sociedade e que, por isso, ela precisa ser desenvolvida por meio de práticas que coloquem o educando em “postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 1967, p. 34), ou seja, sobre a sociedade onde está inserido. Para tanto, a forma mais adequada para isso acontecer é possibilitar a integração entre os educandos e a comunidade externa para que ambos possam socializar saberes e construir valores.

Nesse contexto, Cortina (2005) enfatiza a importância da socialização, pois além de proporcionar a capacidade de convivência, também possibilita que os educandos possam participar da construção de uma sociedade justa, na qual podem desenvolver qualidades e virtudes. Segundo Durkheim (2007), essa é a principal obra da educação, pois ela não se limita apenas a desenvolver os aspectos individuais que o ser traz consigo ao nascer, mas ao contrário, potencializa-o, de forma que suas faculdades coletivas despontem e o tornem um novo ser.

Segundo Gadotti (1997), “educar significa [...] capacitar, potencializar, para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta [...]”(GADOTTI, 1997, p. 9-10). O pensamento de Gadotti (1997) nos leva a afirmar que à escola compete a formação para atender às demandas do capitalismo, ao mesmo tempo que deve potencializar o educando para lidar, compreender e contribuir com a resolução dos problemas sociais. Ao dizer isso, reiteramos que a educação formal não é o único processo que contribui com a formação do homem, mas torna-se o principal, em função do seu caráter sistemático, reflexivo e transformador.

A escola tem, portanto, uma função social que lhe coloca em uma contradição: atender ao capitalismo e ao mesmo tempo contribuir para amenizar os problemas sociais decorrentes do próprio modelo capitalista. A Educação Profissional e Tecnológica brasileira vive esse confronto, pois, ao assumir a perspectiva de formar integralmente os estudantes, absorve o desafio de garantir o equilíbrio entre a formação técnica para o mercado e o desenvolvimento de outros valores humanos.

Assim, nesta discussão de formação humana integral defendida no Brasil para o Ensino Médio Integrado, situamos a educação para a cidadania social que pode ser o ponto de intersecção entre o individualismo e coletivo que constitui o *ser social* do educando. Segundo Cortina (2005), quando o indivíduo se reconhece cidadão de uma comunidade pode sentir-se motivado a trabalhar em função da melhoria dela. Nesse mesmo entendimento, Martins, M. F. (2000), reforça que, no contexto contemporâneo, torna-se imperiosa a participação dos indivíduos na comunidade, pois desta forma podem ajudar a definir os caminhos que devem ser seguidos para enfrentar e amenizar os problemas do dia a dia. Assim, a participação torna-se um dos principais fatores para a consolidação da educação para a cidadania.

Nessa direção, reside o desafio do Ensino Médio Integrado, pois o educando não pode sentir-se em formação apenas para ocupar um posto de trabalho, mas sim ocupar sua posição de cidadão participativo e transformador no contexto onde está inserido. Para isso, é fundamental que ele possa se inserir na comunidade, conhecer e vivenciar alguns problemas para que seja capaz de refletir sobre tais problemas e passe a atuar em função da melhoria ou resolução dos mesmos.

Posto isso, podemos afirmar que a educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado significa desenvolver no educando suas capacidades *técnicas e humanas*, de forma que ambas constituam um *ser social* capaz de compreender o mundo ao seu redor e de sentir-se um indivíduo responsável pelas transformações em função da sua participação na comunidade. Isso significa que a educação para a cidadania não deve formar apenas para que o educando se sinta um técnico de nível médio integrado em uma área específica, mas ao contrário, levá-lo a ter comportamentos, atitudes e a construir valores humanos que os façam se sentir um técnico cidadão de nível médio integrado em uma área que pode contribuir com a sociedade.

Nesse sentido, Cortina (2005) argumenta que os valores morais são componentes inevitáveis do mundo humano e que, portanto, a nossa vida não acontece sem eles. Os demais valores (religiosos, estéticos, saúde, intelectuais) não seriam menos importantes, mas seriam ajustados a partir dos valores morais, já que estes “atuam como integradores dos outros, não como substitutos deles” (CORTINA, 2005, p. 172). Nesse mesmo sentido, Nussbaum (2015) discute sobre os valores que caracterizam o espírito das humanidades e defende uma educação que tenha como fundamento uma cidadania que tenha como características o raciocínio crítico, a compreensão das experiências humanas e a complexidade do mundo.

No caso da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio, o objetivo central é proporcionar aos educandos uma formação que integre os conhecimentos técnicos e gerais a fim de garantir a formação humana integral. Nessa perspectiva da indissociabilidade entre o *saber fazer* e o *saber pensar* está contemplada a educação para a cidadania que tem como base o desenvolvimento de valores humanos que tornam os educandos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Isto significa que é preciso desenvolver nos educandos as capacidades de raciocinar e refletir criticamente (Nussbaum, 2015), para

que os mesmos possam viver em “[...] uma sociedade na qual as pessoas se diferenciam bastante segundo um grande número de parâmetros, entre eles religião, etnia, riqueza e classe, incapacidade física, gênero e sexualidade [...]” (Nussbaum, 2015, p. 10-11).

Assim, educar para a cidadania significa educar em valores, ou seja, desenvolver situações pedagógicas que favoreçam o cultivo de condições capazes de preparar os educandos para certas atitudes diante da sociedade (OLIVEIRA; COSTA, 2018). Segundo Cortina (2005), quando nos deparamos com algumas situações contextuais, fazemos relações que nos permitem compreendê-las, compará-las entre si ou classificá-las e, a partir dessas operações intelectuais, decidimos o grau de importância que damos a elas, ou seja, valoramos ou não determinadas coisas. A extensão, ao inserir os alunos do Ensino Médio Integrado em contato com a comunidade externa, possibilita aprendizados que criam valores próprios decorrentes desta prática pedagógica (OLIVEIRA; COSTA, 2018). Dentre eles, podemos apontar a solidariedade, a criticidade, a tolerância, disponibilidade para o diálogo, autonomia, preocupação com o outro e o respeito ao próximo (CORTINA, 2005; NUSSBAUM, 2015). Os valores são, portanto, dimensões que, percebidos em função de atitudes compor-

tamentais durante a interação aluno e comunidade externa, constituem a educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.

As relações sociais oportunizam novas vivências e, assim, tornam-se fontes de construção de significados desenvolvidos no interior dos sujeitos envolvidos. Segundo Bock, Furtado e Teixeira (2008), à medida que o mundo social vai sendo experienciado, diversos fatores se combinam a partir das vivências, possibilitando aos sujeitos a construção de um mundo singular. Assim, “criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, p. 23, 2008). Corroborando com esse pensamento, Durkheim (2007), reforça que, todo indivíduo que quer a sociedade, quer-se a si mesmo, visto que ele faz parte intrínseca dela. Com isso, acrescenta o autor que, a ação exercida pela sociedade junto ao educando, por meio da educação, não tem o objetivo de a pequenar-lo ou minimizá-lo, mas, ao contrário, torná-lo maior e contribuir com a sua formação genuinamente humana.

Nesse sentido, as atividades de extensão, caracterizadas por intervenções que oportunizam momentos de vivências entre alunos extensionistas e comunidade externa, levam ao desenvolvimento da

educação para a cidadania social que está imbricada à construção dos valores apontados por Cortina (2005) e Nussbaum (2015), conforme discutiremos a seguir.

## EXTENSÃO E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA SOCIAL NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONSIDERAÇÕES DO ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE APOIO INSTITUCIONAL À EXTENSÃO DO IFRN

Segundo Durkheim (2007), a educação tem uma função essencialmente social e dessa forma qualquer modalidade de ensino não pode estar alheia à função social que ela, em si, representa para a sociedade. A educação para a cidadania social no Ensino Médio Integrado, torna-se, pois, uma premissa necessária ao processo de formação humana defendido e almejado para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Mas, para que ela aconteça, é fundamental que haja uma forte *relação* entre os educandos e a comunidade externa. Considerando-se a tríade Ensino, Pesquisa e Extensão, encontramos, nesta última, a ponte para interligar a escola e a comunidade e, portanto,

para o desenvolvimento da educação para a cidadania social junto aos educandos.

Assim, a extensão é uma atividade pedagógica (curricular ou extra-curricular) que pode fazer parte da dinâmica de formação dos educandos, possibilitando a construção de conhecimentos e o desenvolvimento de valores humanos que a estruturação rígida do ensino tradicional não possibilitaria. As interações sociais que a extensão, concebida como princípio educativo, proporcionam aos educandos possibilitam a imersão dos mesmos em atividades educativas que podem contribuir para a construção da sua cidadania social. A interação entre o aluno extensionista e os alunos da comunidade externa é um fator determinante, visto que por meio dos processos interativos, os estudantes extensionistas têm a hipótese de desenvolver atitudes, valores e comportamentos relacionados à educação para a cidadania, conforme discutimos anteriormente. A Extensão no Ensino Médio Integrado caminha nesta perspectiva, pois uma de suas características é o desenvolvimento de projetos que envolvam a comunidade externa e, portanto, criem uma relação dialógica que somente é possível de acontecer por meio das interações entre alunos extensionistas e membros da comunidade externa. Na concepção de Araújo e Silva (2013),

os projetos de extensão são atividades pedagógicas que contribuem com experiências sociais para o estudante. Estas experiências proporcionadas pela extensão possibilitam a construção da educação para a cidadania social no Ensino Médio Integrado.

Diante deste contexto, estamos realizando um estudo de caso sobre o Programa de Apoio Institucional à Extensão (PAIE) do IFRN. Para tanto, acompanhamos durante sete meses o desenvolvimento de dois Projetos de Extensão que integram o PAIE no Campus Mossoró e realizamos observações a fim de compreender os contributos do Programa à educação para a cidadania dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Neste artigo, discutiremos os resultados parciais que obtivemos por meio da análise de conteúdos das notas de campo do *Projeto de Extensão Mecânica dos Fluidos Prática – Uma ferramenta didática de apoio ao ensino*. Ao analisarmos as notas, encontramos evidências que colocam a extensão como uma atividade pedagógica capaz de contribuir com a educação para a cidadania dos estudantes do Ensino Médio Integrado. Dentre elas, podemos apontar o desenvolvimento de alguns valores apontados por Cortina (2005) e Nussbaum (2015): solidariedade, tolerância, disponibilidade para o diálogo, preocupação, respeito ao próximo e autonomia.

A *solidariedade* foi um dos valores relacionados à educação para a cidadania que mais pudemos constatar, pois as observações apontaram atitudes comportamentais que demonstram um compromisso social e o sentimento de participação dos estudantes extensionistas na vida dos participantes durante todas as atividades. Dentre elas, podemos destacar o fato de os estudantes extensionistas dirigirem-se voluntariamente aos participantes para auxiliá-los na resolução dos desafios apresentados pelo grupo (NOTA 1, 19/10/2017; NOTA 3, 23/11/2017; NOTA 4, 08/12/2017), mostrarem-se solícitos para ajudar a tirar as dúvidas e questionamentos feitos pelos participantes (NOTA 1, 19/10/2017) e pensarem em conjunto com os participantes sobre a resolução dos problemas apresentados (NOTA 4, 08/12/2017).

A *tolerância* aconteceu em função da aceitação, por parte dos estudantes extensionistas, da maneira como os participantes reagiram diante de algumas circunstâncias. Dentre elas, podemos apontar situações relacionadas a perguntas feitas, propositalmente, para testar os conhecimentos dos estudantes extensionistas e ainda para avaliar a forma como os extensionistas respondiam aos questionamentos (NOTA 1, 19/10/2017). Neste contexto, os estudantes extensionistas responderam pacientemente, pois

embora estivessem diante de uma situação provocativa, eles mantiveram-se sempre tolerantes.

A *disponibilidade para o diálogo* também esteve fortemente presente, pois, durante as interações, os estudantes extensionistas procuraram desenvolver uma relação de proximidade com os participantes, envolvendo-os por meio de perguntas relacionadas aos conteúdos (NOTA 3, 23/11/2017). Ao abrirem-se ao diálogo, as atividades não se constituíram como um momento de repasse de conhecimentos, mas como ocasião para partilhar, trocar e construir novos conhecimentos (NOTA 4, 08/12/2017). Esta perspectiva dialógica estendeu-se durante todas as atividades e, ao término, eles ainda tinham o cuidado e a atenção de perguntar se os participantes haviam entendido e se tinham alguma dúvida (NOTA 3, 23/11/2017). A disponibilidade para o diálogo caracterizou a forma como os estudantes interagiram com os participantes, possibilitando uma troca de conhecimentos em perspectiva dialógica, consolidando assim, a extensão como uma prática educativa.

A capacidade de dar *atenção a problemas específicos dos participantes* esteve sempre relacionada à preocupação com o aprendizado dos participantes durante a exposição teórica e a realização dos expe-

rimentos práticos sobre Mecânica dos Fluidos (NOTA 2, 23/10/2017; NOTA 4, 08/12/2017). Isto foi perceptível pelas constantes indagações que os estudantes extensionistas faziam durante a realização das atividades com o visível objetivo de criar um ambiente dialógico e de confirmar se eles estavam se fazendo entender junto aos participantes (NOTA 1, 19/10/2017; NOTA 3, 23/11/2017; NOTA 4, 08/12/2017). Neste aspecto, observamos clara e objetivamente um cuidado especial dos estudantes extensionistas com a aplicação e discussão dos conteúdos técnicos junto aos participantes, conforme demonstram os trechos a seguir:

Diana entrevistou e disse que quando estivessem mostrando a parte prática eles iriam compreender melhor e pediu que eles não se assustassem com o conteúdo. Os demais também reforçaram dizendo que eles perguntassem, caso não entendessem o conteúdo ou o experimento que fossem realizar (NOTA 1, 19/10/2017).

[...] Começaram a exposição dos conteúdos teóricos e já adiantaram aos participantes: “estamos começando a teoria, mas vocês vão já se envolver mais” (Diana) (NOTA 2, 23/10/2017).

A preocupação dos estudantes extensionistas, ao inserirem-se na comunidade externa para desenvolver um projeto de extensão que envolve conteúdos

da área de Mecânica dos Fluidos, aponta que as vivências fora da sala de aula é uma oportunidade ímpar para fortalecer o sentimento de responsabilidade social deles. O ponto de intersecção disto ocorre quando os estudantes extensionistas mostram-se preocupados com a compreensão e reforçam que os participantes podem fazer perguntas quando não entenderem.

O *respeito ao próximo* foi perceptível, especialmente, diante das perguntas descontextualizadas do assunto que os participantes fizeram (NOTA 1, 19/10/2017) e das soluções apresentadas para a resolução de situações-problema (NOTA 4, 08/12/2017), conforme reforça o trecho a seguir:

[...] eles pedem que os grupos apresentem as soluções e reforçam que “não há respostas erradas, só ideias” (Kleber). Durante a apresentação dos grupos, mesmo diante de soluções absurdas ou impossíveis, os estudantes extensionistas ouviram e contra-argumentavam com perguntas que faziam os participantes refletirem (NOTA 1, 19/10/2017).

O excerto nos mostra que o respeito aos participantes se inicia quando os estudantes extensionistas pediram que eles apresentassem soluções, reforçando que não havia respostas erradas. Assim, além de estimular os participantes, demonstraram

capacidade de respeitar as ideias que, posteriormente, foram reconstruídas mutuamente por meio de reflexões que levaram os participantes a repensar alguns posicionamentos e, portanto, reconstruir os seus pensamentos. Assim, o respeito ao próximo, neste contexto em específico, parece-nos ser uma característica que se relaciona diretamente com a construção de sentidos entre extensionistas e participantes da comunidade externa.

Acreditamos que o desenvolvimento da *autonomia* aconteceu quando os estudantes se depararam com alguma situação em que eles foram forçados, circunstancialmente, a fazer escolhas ou a tomar decisões para dar continuidade à realização das atividades. Dentre as situações que observamos, podemos apontar a falta dos paquímetros em uma atividade (NOTA 2, 23/10/2017) e experimentos que não funcionaram durante a exposição junto aos participantes (NOTA 3, 23/11/2017). Na primeira situação, eles, sem consultar os professores coordenadores, pensaram e decidiram que os paquímetros seriam substituídos por régua (NOTA 2, 23/10/2017). Na segunda, eles procuraram encontrar uma solução e quando não conseguiam, justificavam aos participantes e explicavam as possibilidades para o problema ter acontecido (NOTA, 23/11/2017). No



caso dos paquímetros, eles poderiam simplesmente ter decidido não realizar o experimento, denotando autonomia, mas ao contrário optaram por realizar e substituí-los por réguas, o que para nós se mostrou iniciativa/proatividade.

Estes valores e atitudes comportamentais que observamos não podem ser ensinados ou ministrados durante uma aula tradicional entre um docente e o grupo de alunos, porque eles são internalizados por meio de atividades pedagógicas que estimulam a interação e a convivência, impulsionando, assim, o desenvolvimento humano dos envolvidos. A participação em atividades de extensão contribui com a educação para a cidadania social dos educandos do Ensino Médio Integrado e, portanto, desenvolve os valores e atitudes comportamentais. Nesse contexto, podemos afirmar que a extensão, como diretriz institucional é “[...] um processo que deve ser vivenciado, cotidianamente, pelos sujeitos acadêmicos e comunitários, pelos processos instituídos e instituintes, e pelos resultados individuais e coletivos” (SÍVERES, 2013, p. 20). Portanto, podemos perceber que a extensão pode contribuir para a efetivação dos aspectos preconizados pela perspectiva da educação para a cidadania, uma vez que ela possibilita aos educandos sua inserção na sociedade por meio de atividades extensionistas.

A extensão está, assim, imbricada à concepção de educação para a cidadania social no Ensino Médio Integrado, pois como pudemos perceber ela compõe a tríade da Educação Profissional e Tecnológica, e ao se materializar por meio da implementação de programas/projetos, contribui, em função de seu caráter natural de integração, efetivamente para a construção da educação serve os sujeitos, as comunidades e os contextos.

## CONCLUSÃO

A integração entre os *conhecimentos técnicos e gerais* na Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio é um desafio constante, pois, historicamente, esta dissociação caracterizou a formação dos educandos nesta etapa de formação. Contudo, a indissociabilidade entre o *saber fazer* e o *saber pensar* é o caminho para garantir a formação humana integral dos estudantes. Nesta perspectiva, situamos a abordagem deste artigo que teve como objetivo trazer à discussão e reflexão o papel da extensão no desenvolvimento da educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado.

Conforme discutimos, o conceito de cidadania não é estanque na história, mas uma construção contínua, que adquire características peculiares de acordo com o tempo e os contextos históricos. Assim, no mundo contemporâneo percebemos que a cidadania social é uma perspectiva que se coaduna com os objetivos da educação e é condizente com a função social da escola. No âmbito do Ensino Médio Integrado, a educação para a cidadania se apresenta como uma discussão imprescindível à consolidação da formação humana pretendida para essa etapa de formação dos educandos.

Neste sentido, compreendemos que a cidadania social pode ser consolidada por meio de atividades que proporcionem o desenvolvimento de valores capazes de contribuir com a formação humana dos educandos. Este processo exige a integração humana e a educação torna-se o instrumento mediador na construção dos valores humanos que tornam os educandos cidadãos conscientes do seu papel na sociedade. Assim, a educação para a cidadania no Ensino Médio Integrado consiste em desenvolver no educando suas capacidades *técnicas* e *humanas*, de forma que ambas constituam um *ser social* capaz de compreender o mundo ao seu redor e de sentir-se um indivíduo responsável pelas transformações sociais.

Diante deste contexto, defendemos que a extensão é uma atividade pedagógica capaz de desenvolver valores e atitudes comportamentais que constituem a base da educação para a cidadania. Assim, durante o Ensino Médio Integrado a extensão é uma dimensão que, integrada ao Ensino e a Pesquisa, contribui para formar educandos que não se sintam técnicos em áreas específicas, mas técnicos que, com o Nível Médio Integrado, são cidadãos que podem contribuir com a sociedade. Portanto, perseguir este caminho e compreender a extensão como princípio educativo significa trazer para o Ensino Médio Integrado uma outra possibilidade que vem corroborar com a formação humana integral dos estudantes, com o sucesso de um currículo de formação e, de forma notável, comprometida com melhorias na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, N. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Vila Nova de Gaia: Fundação Manoel Leão, 2014.
- ARAÚJO, E. de; SILVA, A. R. da. Educação e cidadania: pressupostos para o compromisso social. In: L. Sive-

res (Ed.), **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013.

ARISTÓTELES. **A política**. 3ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. de L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14 ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2008.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. Coimbra: Edições 70 LDA, 2007.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1967.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 4 ed São Paulo: Cortez, 1997.

GORCZEWSKI, C.; MARTIN, N. B. **A necessária revisão do conceito de cidadania**: movimentos sociais e novos protagonistas na esfera pública democrática. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

MARSHALL, T. H. **Cidadania e classe social**. Brasília: Senado Federal, 2002.

MARTINS, E. C. A escola como espaço gerador de cultura 'de' e 'para' a cidadania. **Plures - Humanidades**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 12, p.12-31, 2009.

MARTINS, M. F. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

NUSSBAUM, M. C. **Sem fins lucrativos**: por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

OLIVEIRA, J. P. de; COSTA, C. L. Desenvolvimento de projetos e(m) educação para a cidadania - o caso do Programa de Apoio à Extensão do IFRN. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s.l.], v. 1, n. 14, p.1-15, 20 jun. 2018. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15628/rbept.2018.7085>>. Acesso em: 05 out. 2018.

REDE EURYDICE. **A Educação para a cidadania na Europa**. Lisboa, 2012. Disponível em: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/139PT.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/139PT.pdf)>. Acesso em: 04 abr. 2018.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. In: **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem** (pp. 19-33). Brasília: Liber Livro, 2013.

O PNAES E A POLÍTICA DE  
ASSISTÊNCIA ESTUDANTIL NO  
ÂMBITO DO IFRN

**Thalita Cunha Motta**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte

**Janete Maria Lins de Azevedo**

Universidade Federal de Pernambuco

## INTRODUÇÃO

O IFRN é uma instituição centenária já reconhecida pela função social de inclusão. Entre os anos de 2009-2015, o número de matrículas teve crescimento significativo, partindo de mais 17.000 no ano inicial e atingindo mais de 32 mil em 2015. Segundo o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI (IFRN, 2009), nesse período, a instituição ofertava 40 cursos técnicos, 3 licenciaturas, 14 cursos superiores de tecnologia e 5 cursos de pós-graduação lato sensu, além de planejar outros novos cursos. Devido à diversidade de níveis e modalidades de ensino, englobada nos cursos oferecidos, as necessidades de assistência estudantil também são bastante diversas. Nesse contexto, mesmo desenvolvendo ações importantes no âmbito de auxílio-transporte, auxílio-alimentação, assistência à saúde, dentre outras, a incorporação ao Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES, a partir da promulgação do Decreto nº 7.234/2010, que regulamenta esse programa, foi um marco na rede de Educação Profissional e Tecnológica - EPT e, no caso, no IFRN. Tal processo é analisado aqui pelo viés do campo de estudos da política educacional e da inclusão social no Brasil, uma vez que, como destacam, Paixão e Zago (2011, p. 7):

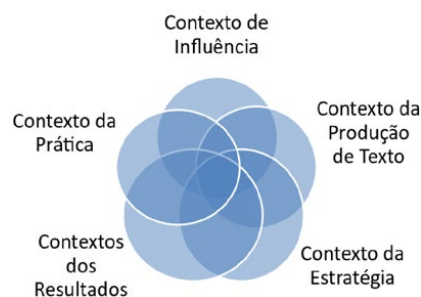
[...] a relação entre origem social e escolarização constitui ainda hoje uma questão social importante e problema de pesquisa, mas os termos em que é proposta atualmente já não são os mesmos. Não é simples questão semântica a utilização da noção de novas desigualdades para analisar desigualdades de Educação no Brasil de hoje.

Assim, neste artigo, apresentamos parte dos resultados da tese de doutorado intitulada *Assistência Estudantil e Inclusão Social: perspectivas de mudança discursiva e recontextualização no caso do IFRN*, defendida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, no ano de 2017, com orientação da professora Janete Maria Lins de Azevedo. Buscamos, aqui, enfatizar a análise das contribuições da AE do IFRN e do PNAES, a fim de compreendermos as possibilidades de inclusão de estudantes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isso, utilizamos a metodologia de análise de políticas educacionais do Ciclo das políticas, conforme Ball (1994;2009), enfocando o procedimento de análise documental e/ou pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

## OS CICLOS DA POLÍTICA DO PNAES

Ball (2009) considera que os contextos são espaços em que podemos analisar/apreender como as políticas se movem, ou seja, como as lutas se dão em cada contexto. Os contextos são arenas (espaços de luta, de debate e disputas) em que se apresentam os grupos de interesses (sujeitos e/ou instituições que desejam influenciar as políticas e participam delas nas suas dinâmicas). Os contextos dos ciclos das políticas podem ser divididos em dois grupos na perspectiva de Ball (2009), embora seja importante compreendê-los como intrínsecos entre si. A Figura 1 a seguir apresenta a representação gráfica dos contextos dos ciclos da política de Ball (2009).

**Figura 1:** Representação dos ciclos da política.



Fonte: adaptado de REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F, 2011.

Como podemos considerar a partir da Figura 1 e como indica Mainardes (2009), cada contexto pode ser entendido como um ciclo interno da política em questão. Assim, o contexto dos resultados está incluído no contexto da prática e o contexto da estratégia política no contexto da influência porque “[...] em grande parte, os resultados são extensão da prática, [...] o contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto da influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas” (MAINARDES, 2009, p. 306). Dessa forma, nossa análise desenvolve-se reunindo os principais elementos de cada contexto, sem, contudo, segmentá-los em partes, tendo em vista esse inter-relacionamento essencial.

Considerando tais elementos como guia de análise do PNAEs, destacamos como seu contexto de influência e de prática: o contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do REUNI no ano de 2007, através da Portaria Normativa Ministerial n° 39 do MEC, com objetivo de prover subsídios para permanência de estudantes de baixa renda nas Instituições Federais de Ensino Superior. O MEC congregou nesse PDE um conjunto amplo de ações (num total de 30) para todos os níveis e modalidades de ensino, tornando-o o maior expoente de medida governamental da política educacional do governo Lula.

O REUNI foi a principal ação governamental da época para o Ensino Superior, requerendo: aumento de vagas, redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas, em especial no período noturno; ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas. O contrato de gestão REUNI com as IFES tinha metas rígidas (sobretudo, quanto ao tempo de conclusão de curso e aumento da relação professor-aluno) para que as instituições recebessem contrapartidas financeiras. Nesse sentido, a Assistência Estudantil tornou-se essencial para o cumprimento das metas (CISLAGHI; SILVA (2012); KOWALSKI (2012)).

Com base nisso e com a implantação do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o processo de expansão de vagas e mobilidade estudantil provocou um aumento (de cerca de 30%) no movimento migratório de alunos – que deixam seu estado de origem para cursar uma graduação. Isso também gerou crescimento do público potencial para os programas de AE, sobretudo, de moradia estudantil. O PNAES permitiu um aumento significativo do recurso orçamentário para a AE nas IFES, mas não contemplou repasse para os CEFETs (nomenclatura da época),

nesse período (entre os anos 2008 e 2010): “entre 2008 e 2013, o volume de recursos destinado ao PNAES quase quintuplicou — passou de R\$ 126,3 milhões para R\$ 603 milhões” (BRASIL, 2013, p. 8).

Em 2009, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos comunitários e Estudantis - FONAPRACE aprovou como meta prioritária, na plenária da 46ª Reunião, a consolidação do PNAES, através de Lei Federal, com matriz orçamentária que garantisse a continuidade dos recursos específicos da AE para as IFES. Tal meta foi encaminhada à ANDIFES, justificando-se que:

Tinha-se em vista que o modelo vigente promovia distorções no perfil do estudante, por estabelecer pesos diferentes entre os diversos cursos, sobretudo naqueles de maior prestígio social. A transformação social e econômica promovida pelos programas de ações afirmativas e a interiorização das universidades, demandava novas regras para definição dos investimentos em assistência estudantil (FONAPRACE, 2012, p. 33).

Assim, o contexto dos anos iniciais do PNAES foi marcado por mudanças nos marcos legais da política educacional brasileira e por uma mobilização social bastante articulada que colocou a política de AE em um movimento dinâmico de debate e possíveis transformações e/ou aprimoramento. Já no

campo da prática, as IFES ampliaram e sistematizaram melhor as ações de AE a partir do PNAES, mas também verificaram-se várias limitações na estruturação das regulamentações institucionais, no atendimento das demandas dos estudantes, inclusive nos casos em que já focalizavam o público quando atendiam somente aqueles com menores condições financeiras, conforme indicado nos estudos de Abreu (2012); Cislighi e Silva (2012); Cruz (2012); Kowalski (2012); Martendal (2012); Nascimento (2012); Silveira (2012); Taufick (2013); Vargas (2011).

No tocante à rede federal de EPCT, foi no ano de 2008 que se instituiu a criação dos IFs, equiparando-os às universidades, por meio da Lei nº 11.892. De acordo com o seu art. 2º:

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

Com essa nova institucionalidade, a realidade de atendimento tornou-se tão diversa que essas instituições se constituíram de forma bem mais ampla que o já centenário ensino técnico-profissional. Tal



estruturação institucional visou a um tipo de formação inovadora, em relação ao padrão assumido nas institucionalidades anteriores (artigos 6º e 7º da lei nº 11.892). Para isso, os IFs foram incumbidos de promover a integração e a verticalização da Educação Básica à Educação Profissional e Educação Superior (inciso III, art. 6º), constituindo-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas (inciso V, art. 6º), além de oferecer capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino (inciso VI, art. 6º) e realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico (inciso VIII, art. 6º), dentre outros. O documento “Concepções e Diretrizes” (BRASIL, 2008, p.16, *grifos nossos*) elucida bem essa caracterização dos IFs, como um projeto fundamental do governo da época:

o governo federal, reconhecendo a potencialidade estratégica das instituições de ensino técnico e tecnológico federais e sua capacidade e qualidade de trabalho, começa a dialogar intensivamente com essa rede de formação, na perspectiva da *inversão da lógica até então presente*. [...] Assume, portanto, o *ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória*.

Ou seja, os IFs têm a função social de ofertar educação de qualidade em prol da inclusão social e emancipação das populações e regiões atendidas pela rede de EPT. Isso indica a importância e necessidade de uma política de AE bem estruturada, que atenda às necessidades do público da instituição que se compõem de, pelo menos, 50% de matrículas no ensino médio técnico e 20% no Ensino Superior. Isso porque, como explica Pacheco, (2011, p.19):

[...] outra face dessas instituições federais, aquela associada à resiliência, definida pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de uma política de governo. Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, propostas de inclusão social e de construir, “por dentro delas próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade.

Ainda assim, a lei de criação dos IFs não contemplou nenhuma menção sobre a política de AE nessas instituições. Então, em 2010, os IFs foram contemplados no PNAES a partir da promulgação do Decreto nº 7.234, o qual deu força de Lei ao programa. O texto desse Decreto preservou o conteúdo da Portaria, acrescentando-se de alguns itens e pequenas alterações. Os acréscimos são, a princípio, elementos para consecução e organicidade do PNAES como uma po-

lítica pública social: objetivos, finalidades e responsabilidade de prestação de informações das IFEs. De acordo com o texto do decreto, o programa objetiva:

I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal; II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior; III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação (art. 2º).

Desse modo, coloca-se como uma política pública de corte social – o programa em ação – (AZEVEDO, 2004) em prol da efetivação do direito à educação. Nesse sentido, o art. 3º do decreto prevê que o programa “deverá ser implementado de forma articulada com as atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando o atendimento de estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação presencial das instituições federais de ensino superior” e deve desenvolver ações nas seguintes áreas: moradia estudantil; alimentação; transporte; atenção à saúde; inclusão digital; cultura; esporte; creche; apoio pedagógico; e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação (§ 1º).

Compõe, assim, 10 áreas de atuação, entre as quais, a última, que não estava prevista na portaria normativa do programa. Consideramos que esse conjunto de áreas contribui para uma concepção de AE que ultrapassa a consideração das necessidades estudantis como apenas socioeconômicas. Quer dizer, esse documento de regulamentação nacional da política de AE, ainda que circunscrevendo-se a um programa, evidencia o reconhecimento de que tal política deve contemplar a multidimensionalidade das necessidades estudantis, articulada a função e estruturas educacionais das instituições. Segundo o artigo 4º do decreto:

As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente.

Quer dizer, o texto do decreto prevê a importância de a prática da política acompanhar também a dinamicidade da constituição dessas necessidades dos estudantes. Mas, por outro lado, o texto do Decreto estabeleceu um “teto” de renda (renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio (art. 5º))

para acesso ao programa, focalizando seu público de antemão. O texto anterior, da Portaria, deixava mais margem de autonomia para as instituições, mesmo considerando critérios socioeconômicos.

Sobre o público previsto a ser atendido pelo PNAES, Taufick (2013, p.38) explica que a previsão do texto do decreto recobre todas as IFES embora tenha atendido “[...] uma demanda muito mais significativa por parte das Universidades Federais do que pelos Institutos, o que explica sua dedicação em contemplar os alunos da graduação”. E, mesmo que o decreto não esclareça sobre o atendimento do grande número de estudantes de cursos técnicos dos IFs, de toda forma,

[...] a instituição do PNAES trouxe duas importantes consequências. A primeira foi que impulsionou, para a grande maioria dos Institutos Federais, o movimento de elaboração da sua política para a Assistência Estudantil. A outra foi o incremento orçamentário via Lei Orçamentária Anual (LOA) da ação intitulada “2994 - Assistência ao Educando da Educação Profissional”, que dotou de fato os Institutos de recursos suficientes para implementarem a política (TAUFICK, 2013, p.41).

Mesmo assim, no mesmo ano da promulgação do decreto, a 48ª Reunião do FONAPRACE, emoutu-

bro, já apontava a necessidade de reestruturação da matriz de distribuição orçamentária do PNAES à luz da atualização do Perfil do Estudante de Graduação Presencial das IFES (FONAPRACE, 2012). A UNE realizou Seminários Nacionais de Assistência Estudantil, lançou Campanha Nacional com reivindicações para a Assistência Estudantil e emitiu sua avaliação sobre o PNAES, apontando várias limitações e listando uma gama de reivindicações ao MEC. Na carta produzida durante o III Seminário de AE, considerou-se que a realização do PNAES tem sido:

limitada, principalmente porque os recursos atualmente destinados a ele não dão conta de garantir sequer as demandas básicas de moradia e alimentação. Ou seja, pouco consegue atingir os demais eixos a que seu projeto se propõe. Além disso, falta mais participação e controle social, democracia e transparência na sua implementação nas universidades. Para superar estas limitações é necessário tanto ampliar significativamente o financiamento, como também criar instrumentos onde os/as estudantes participem paritariamente da elaboração e das decisões acerca da assistência estudantil (UNE, 2014, s.p.).

No âmbito da Rede Federal de EPCT, durante três anos, o CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de EPCT) promoveu fóruns e

outras atividades, construindo uma proposta de Decreto para um PNAES – EPCT. Em maio de 2014, o então Ministro da Educação, Henrique Paim e o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Aléssio Trindade de Barros receberam a minuta desse decreto. O texto da minuta contém ênfase de que “as ações de Assistência Estudantil devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para melhoria do desempenho acadêmico e agir preventivamente nas situações de retenção e evasão”.

No âmbito do IFRN, durante o processo de transformação institucional, criou-se uma Diretoria de Assistência Estudantil - DIGAE - ligada diretamente a Reitoria. Em 2010, a DIGAE organizou junto com profissionais de todos os campi o Plano de AE, como regulamentação local da política. Esse Plano foi aprovado pela Resolução No 23/2010-CONSUP, publicado em dezembro de 2010. Na estruturação do documento, encontramos conceitos e perspectivas legais, princípios, diretrizes, objetivos, ações, metas e Recursos Humanos disponíveis e julgados necessários. Esse Plano (IFRN, 2010, p.8) é proposto com a função de:

[...] sistematização de todas as ações, serviços, projetos e programas que conformarão a assistência estudantil

no âmbito do IFRN; consolidação da concepção da assistência estudantil enquanto concretização de um direito social rompendo o estigma do favor, da tutela ou do assistencialismo; fortalecimento da articulação entre os diversos setores que desenvolvem a política de assistência estudantil através de um trabalho contínuo e sistemático e; definição de um sistema de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, serviços, projetos e programas realizados pela assistência estudantil.

Esse texto demonstra a intenção do IFRN de efetivar um distanciamento de um tipo de prática de política que não considera as políticas sociais como direito. Os dados de representação discente em órgãos colegiados na instituição e outros documentos institucionais, como o PDI e o PPP também contém viés de representação dos discursos sobre a política de AE mais democrática. Assim, a regulamentação das ações de AE, com fundamentos mais explícitos e articulados com a política maior da instituição foi mudança importante para o fortalecimento da AE pela inclusão sociodemocrática dos estudantes. O plano de AE (IFRN, 2010, p.8) registra que houve um “aumento das demandas tradicionais da assistência estudantil e o surgimento de novas demandas sociais, o que impõe à assistência estudantil o desafio

de dar respostas a uma realidade totalmente dinâmica [...]”. Isso em virtude do processo de interiorização do IFRN nos anos 2009-2015 através da criação de mais 17 *campi*, recobrando 14 microrregiões do estado. Boa parte desses municípios tem precárias infraestruturas de serviços de saúde, transporte e educação, o que gera maiores dificuldades de usufruto dos direitos sociais pela população em geral, incluindo os estudantes que passaram a buscar assistência nos IFs.

No período entre os anos de 2009-2015, os documentos institucionais do IFRN registram 12 grupos de ações da AE. Desses, 4 assumem o formato de atendimento por meio de “bolsa”/auxílios, sendo um caso considerado como tipo de atendimento misto - o programa de alimentação – porque engloba atendimento universalizado para o ensino médio e atendimento por auxílio em casos específicos ou esporádicos. Outras 3 ações, das 12, focalizam o atendimento para estudantes em vulnerabilidade, prioritariamente: auxílio-transporte, IP e auxílio alimentação. Dois casos de “bolsa” não estão interligados à vulnerabilidade socioeconômica diretamente: a bolsa PROEJA é universalizada para os estudantes do programa e as bolsas acadêmicas têm critérios mais meritocráticos. Isso revela que a política de AE nos anos de 2009-2015

aumentou e/ou formalizou maior número de ações, em relação a anos anteriores, o que também denota significativa complexificação da política e diversificação das formas de atendimento aos estudantes.

Além disso, os grupos de ações que não se dão por meio de “bolsa”/auxílios têm vinculação com dimensões mais político-pedagógicas da instituição como um todo e/ou dispõem de estrutura e equipe de profissionais para atendimento das necessidades de assistência à saúde, dentre outros, independente de critérios socioeconômicos do alunado. Assim, constatamos que a composição de ações da AE do IFRN parece não recair na tendência maior de *bolsificação* e *focalização neoliberal* do acesso à AE, porque se constitui em amplo leque de dimensões de apoio aos estudantes, reconhecendo tanto as necessidades mais básicas de alimentação e transporte quanto as dimensões mais formativas, como as orientações às ações político-estudantis.

No relatório do ano de 2014 (IFRN, 2015, p.109), são listados fatores intervenientes na e dificuldades na execução da AE:

- a quantidade insuficiente de recursos para atender ao binômio oferta e demanda dos programas de alimentação e auxílio-transporte, em decorrência da quantidade de

alunos matriculados com perfil de vulnerabilidade socioeconômica que aumenta a cada ano em virtude do processo de democratização do acesso à instituição;

- a existência de estrutura física insatisfatória para desenvolvimento das ações relacionadas ao PNAE – popularmente conhecido como merenda escolar – em alguns campi.
- dificuldades relacionadas aos processos licitatórios para fornecimento de alimentação estudantil, tais como desistência de empresas licitadas e dimensionamento do contrato;
- o atraso na liberação dos recursos por parte do MEC (duodécimos).

Nesse relatório, as dificuldades relatadas são, sobretudo, no funcionamento do PNAE no Ensino Médio, que ainda têm recente implementação nos IFs. A questão da infraestrutura se destaca, pois a maioria dos *campi* dispõe de prédios novos ou ainda em construção/estruturação e, portanto, requer contemplar a estrutura de refeitório. Assim, de modo geral, observamos que nesse ano a tônica da avaliação são questões operacionais, da prática da política que decorrem, sobretudo, das interligações com outros setores da instituição. Refletindo sobre a perspectiva dessa política, no sentido amplo, consideramos que,

mesmo com a crescente complexidade do trabalho dos profissionais envolvidos e com a opção de atendimento por meio de editais, a política da focalização pode ser uma alternativa diante das demandas, nesse contexto, pois, de acordo com Cury (2005, p. 15):

A situação desses grupos [marcados por uma diferença específica] é entendida como socialmente vulnerável, seja devido a uma história explicitamente marcada pela exclusão, seja devido à permanência de tais circunstâncias em sequelas manifestas. A focalização desconfia do sucesso das políticas universalistas por uma assinalada insuficiência. Focalizar grupos específicos permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado.

Nos termos de Silva e Silva (2008, p. 49), trata-se de uma opção *progressista/redistributiva*, que ocorre através da *discriminação positiva* das populações focalizadas, a fim de “[...] possibilitar efetivo acesso à riqueza e aos bens e serviços socialmente produzidos”. Por isso, Cury (2005, p.14-24) defende *políticas inclusivas* como estratégias de intervenção estatal para a universalização de direitos civis, políticos e sociais que buscam “[...] aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade”.

Considerando a perspectiva do ciclo das políticas, em que os contextos não são hierárquicos, entendemos que órgãos, documentos reguladores e ações são alguns dos elementos das concretizadores das políticas, mas, convivem/concorrem com as possibilidades de interpretação, reinterpretação e atuação dos diversos sujeitos da prática. Por isso, para além da organização formal da AE do IFRN, o movimento estudantil também participa dessa política direta e indiretamente com construção de pautas, avaliação e reinterpretação, contribuindo com o fortalecimento da perspectiva de formação integral da EPT com a AE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da história da construção da AE a partir de movimentos reivindicatórios estudantis e institucionais, em prol da garantia de permanência escolar, compreendemo-la como política pública de corte social inscrita no campo da política educacional, diferentemente dos atendimentos de caráter emergencial e focalizados para alcançar-se uma “uniformização, universalização e unificação” (SPOSATI et. al, 2008, p. 23). Nesse sentido, o acompanhamento de tais fenômenos é essencial para a democratização da educação,

como indicam Oliveira e Vargas (2012, p.129) quando esclarecem que reduzir os índices de evasão, repetência e retenção nas instituições deve ser resultado de:

[...] proporcionarmos, por meio da assistência estudantil, ambiente favorável ao acesso e permanência de nossos estudantes, [...] estaremos propiciando espaços de aprendizado que esse aluno poderá usufruir e praticar em todos os âmbitos/esferas de sua vida pessoal e profissional. Aprendizado que vem ao encontro da proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei 9.394/96).

Portanto, o fortalecimento da política de AE como campo de democratização do direito à educação no interior da instituição requer o aprimoramento de suas práticas de gestão e avaliação, não numa perspectiva gerencialista, da racionalização, mas no sentido de ampliação da participação e gestão democráticas, das ações e espaços de qualificação técnica e político-pedagógica dos envolvidos e práticas avaliativas que englobem as dimensões das desigualdades sociais e escolares dos estudantes.

Nesse sentido, o PNAES favoreceu o reconhecimento da AE como política educacional no IFRN e nas IFEs e contribuiu para a formalização de critérios de atendimento prioritário aos mais vulneráveis. Ainda assim, o texto do Decreto nº 7.234/2010 dificulta o

enfrentamento das desigualdades sociais e escolares no âmbito dos IFs, uma vez que se omite quanto à necessidade de atendimento do público de nível médio e técnico. De todo modo, o Plano de AE do IFRN é um documento importante na instituição que tem elementos reguladores gerais dos programas e ações, ao tempo em que confere certa autonomia aos trâmites mais específicos da gestão de cada campus e que vem sendo documentada através dos editais dos programas.

Dessa forma, a política de AE do IFRN foi alinhada, em parte, às perspectivas do PNAES, mantendo certa diferenciação em virtude das especificidades da EPT. Como já mencionado, tais diferenciações vêm sendo discutidas no âmbito do CONIF e já têm proposta de normatização legal mais adequada a EPT. Devemos manter, então, estudos mais amplos e aprofundados sobre a questão em prol de fortalecer a democratização da educação com qualidade socialmente referenciada.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Edna Maria Coimbra de. **A assistência ao estudante no contexto da expansão da educação**

**profissional e tecnológica no Maranhão: avaliação do processo de implementação.** Universidade Federal do Maranhão: 2012. 194f. (dissertação de mestrado)

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol.56)

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. In: MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, M.I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

BRASIL. MEC/ SESU/SETEC. **Manual de Gestão do Programa de Bolsa Permanência.** Disponível em: <<http://permanencia.mec.gov.br/docs/manual.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2013.

BRASIL. MEC/ SESU/SETEC. MEC/SETEC. **Concepção e diretrizes** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: MEC/ SETEC, 2008.



BRASIL. MEC/SESU/SETEC. Decreto nº 7234 de 19.07.2010. **Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES**. Brasília, 19 de julho de 2010.

BRASIL. MEC/ SESU/SETEC. Lei 11.892/2008, de 29.12.2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, p 1. Dez. 2008.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; SILVA, Mateus Thomaz da. O Plano Nacional de Assistência Estudantil e o Reuni: ampliação de vagas versus garantia de permanência. **SER Social**, Brasília, v. 14, n. 31, p. 489-512, jul./dez. 2012.

CRUZ, Keyla de Souza Lima. Assistência estudantil e suas implicações no desempenho escolar dos discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFCE campus Maracanaú. In: **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP – Campinas: 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas Inclusivas e Compensatórias na Educação Básica. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacio-

nal de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

IFRN. CONSUP. **Resolução n. 23/2010**. Aprova Plano de Assistência Estudantil do IFRN. 2010.

KOWALSKI, Aline Viero. **Os (des) caminhos da política de assistência estudantil e o desafio na garantia de direitos**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012 [tese de doutorado]. 179 p.

MAINARDES, Jefferson; KOWALSKI, Aline Viero. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. In: Revista **Contrapontos**. Volume 9. nº 1. Itajaí, jan/abr 2009. p.4-16

MARTENDAL, Luciana. **Programa de atendimento a estudantes em situação de vulnerabilidade social**: aproximações avaliativas sobre sua implementação e gestão. Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina: 2012. 128 p.

OLIVEIRA, Simone Barros de; VARGAS, Melissa Welter. A assistência estudantil como espaço privilegiado de educação para os direitos. In: FONAPRACE. **Revista Comemorativa 25 Anos**: histórias, memórias e múltiplos Olhares. Fórum Nacional de Pró-reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis/ANDIFES. UFU, PROEX: 2012.

PACHECO, Eliezer (Organizador). **Institutos federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (orgs.) **Sociologia da Educação**: pesquisa e realidade brasileira. 2ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p.173-180. Disponível em: <[www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps](http://www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps)>.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano I, n. I, jul. 2009. Disponível em: <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6>>. Acesso em: 2 nov. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea)

SILVA & SILVA, Mª Ozanira da. **O Bolsa Família no enfrentamento à pobreza no Maranhão e Piauí**. São Paulo: Cortez, Editora gráfica da UFPI, 2008.

SILVEIRA, Míriam Moreira da. **A Assistência Estudantil no Ensino Superior**: uma análise sobre as políticas de permanência das universidades federais brasileiras. Universidade Católica de Pelotas. [Dissertação de Mestrado em Política Social]. Pelotas, 2012. 137p.

SPOSATI, Aldaíza de Oliveira. **Assistência Social**: de ação individual a direito social. In: Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC n. 10 – jul./dez. 2007.

SPOSATI et. al, 2008. **A assistência na trajetória das políticas sociais brasileiras**: uma questão em análise. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TAUFICK, Ana Luiza de Oliveira Lima. **Avaliação da Política de Assistência Estudantil dos Institutos Federais para o PROEJA**. Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF [dissertação de mestrado]. Juiz de Fora: 2013. 140p.

VARGAS, Michely De Lima Ferreira. Ensino superior, assistência estudantil e mercado de trabalho: um estudo com egressos da UFMG. In: **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, 2011, Vol.16(1).

EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE  
EXTENSÃO EM INCLUSÃO DIGITAL  
E FORMAÇÃO DOCENTE NO  
ENSINO SUPERIOR: LICENCIATURA  
EM INFORMÁTICA

**Pauleany Simões de Moraes**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

**Rogério Emílio da Silva**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

**Augusto César de Almeida**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

A comunicação desde os primórdios é essencial ao ser humano, não apenas para a interação social, como também para que ele possa sobreviver. A sociedade evoluiu e sofreu alterações em sua estrutura. As novas tecnologias surgiram e com elas novas formas de comunicação entre os sujeitos. Significativo exemplo é a Internet, utilizada, atualmente, como ferramenta por parte da população para facilitar o contato entre as pessoas, além da troca de informações dos mais variados aspectos.

O “conectar-se” ou “estar conectado” transformou-se em algo do cotidiano da sociedade. Vemos constantemente em alguns locais, pessoas das mais diversas faixas etárias, comunicando-se por meio de redes sociais. Com os idosos não poderia ser diferente, ainda que exista certa resistência por parte da chamada “terceira idade” quanto às Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC’s). E apesar desse estranhamento quanto ao uso dos computadores “tem-se testemunhado um número crescente, tanto em nível mundial quanto em nível nacional, de idosos que se interessam de forma mais acentuada pelo mundo cibernético” (NUNES, apud KREIS et al, 2007, p. 154). Esse interesse nos direciona a encon-

trar meios que possibilitem a inclusão dessa classe, que possui uma importante significância para a sociedade, ao que se denomina de “mundo digital”.

As mudanças que ocorreram nas NTIC's têm o seu lado significativo quando se trata de agilidade nos meios de produção, facilidade ao acesso de informações, entre tantos outros, todavia também possui o seu lado negativo “as pessoas, atualmente, vivem agrupadas em uma sociedade, no entanto, não se comunicam entre si, o que acaba por transportá-las a uma imensa solidão” (AYALA, apud KREIS et al, 2007, p. 157).

Tais acontecimentos, comumente, lançam o ser humano, em especial o idoso, em uma carência afetiva e emocional, podendo acarretar uma diminuição das atividades e, por conseguinte, baixa autoestima, desmotivação, autodesvalorização, solidão, isolamento social, doenças físicas e mentais, ou mesmo depressão (MOURA, PASSOS, CAMARGOS, apud KREIS et al, 2007, p. 157- 158).

Estudos revelam que o acesso à tecnologia contribui significativamente “na redução do isolamento, na estimulação mental e, finalmente, no bem-estar da pessoa idosa” (KACHAR, apud KREIS et al, 2007, p. 158). Isso ocorre porque a internet facilita a comunicação entre os idosos, seus parentes e amigos, ao

estimular e reatar as relações interpessoais, tendo em vista a necessidade, a carência que o idoso tem de se comunicar.

Portanto, é necessário “entendermos o idoso em toda a sua complexidade, seja ela física, cognitiva e emocional” (KREIS et al, 2007, p. 163). Observar o comportamento e a atuação do idoso na sociedade é fundamental. A autora (2007, p. 163) ressalta ainda que desta forma “acabamos por compreender melhor a relação do idoso e a informática, e o impacto que esta última pode ocasionar”. Levando em consideração que “a pessoa idosa não vive mais, necessariamente, recolhida e recordando lembranças do passado, mas pode ser ativa, produtiva e participativa” (KACHAR, apud KREIS et al, 2007, p. 158).

Precisa-se considerar que a sociedade está ficando cada vez mais dependente de recursos eletrônicos e tecnológicos. Sendo que, a inclusão digital para a terceira idade tem sido vista principalmente como uma possibilidade de convivência com o mundo contemporâneo e tudo o que ele pode oferecer, favorecendo as relações familiares, sociais, comerciais e tantas outras (BIZELLI et al, 2009).

O projeto de extensão intitulado “Inclusão Digital na Melhor Idade” é ofertado a pessoas com ida-

de superior a 50 anos com a intenção de inseri-las e de promover o acesso ao mundo digital, com a finalidade de enriquecer seus conhecimentos em Informática. O intuito é promover melhorias na condição de vida, cooperando para a acessibilidade cultural digital, o aumento da autoestima, autoconfiança, e encorajá-las a prosseguirem de modo atuante em nossa sociedade. Por meio deste projeto, elas podem adquirir o conhecimento necessário para utilizar o computador e, com isso, ter o acesso às informações de que necessitam no seu cotidiano. Uma ação como essa possibilita um debate significativo a respeito da aprendizagem digital na terceira idade, permite a esse público ter acesso a novas possibilidades de comunicação e interação social. Além disso, cabe destacar a presente proposta de inclusão digital numa perspectiva de educação comunitária para cidadania e melhoria da qualidade de vida dos sujeitos envolvidos. Para Gadotti (2005, p. 11):

A educação comunitária, como uma expressão da educação popular, preocupa-se específica, mas não exclusivamente, com os setores excluídos da sociedade – principalmente excluídos do sistema econômico – não produtores e não-consumidores – na busca de melhoria da qualidade de vida.

Vale salientar que a comunidade na qual a instituição está inserida é uma região segregada da cidade de Natal, conhecida, popularmente, como lugar do “outro lado do Rio Potengi”. Tal região possui restritas possibilidades de atender uma demanda de inclusão digital para a população idosa, bastante crescente na localidade. Desse modo, o projeto realizado caracteriza-se como uma proposta de educação comunitária baseada numa perspectiva de transformação da realidade de exclusão digital e constituição de uma identidade local voltada ao universo tecnológico em população específica idosa. Formulou-se um projeto educativo, centrado numa perspectiva de contribuição à inclusão social do idoso no mundo tecnológico digital em que muitos se encontram excluídos em dada comunidade. A concepção da proposta: “Trata-se de um projeto educativo que se assente não apenas na escola e no sistema educativo, mas sim na célula comunitária como estamento social com capacidade para gerar e concretizar um projeto histórico-nacional” (GUTIÉRREZ, 2005, p. 29).

Essa região onde o curso foi ofertado, constituiu-se, no final dos anos de 1970, e início dos anos de 1980, de um intenso processo de urbanização devido ao êxodo rural vivenciado no Estado do Rio Grande do Norte/RN. Historicamente, essa região

recebe ao longo dos anos restrita atenção no que se refere a atendimentos sociais básicos de habitação, saúde, segurança, educacional dentre outros. É relevante dizer que:

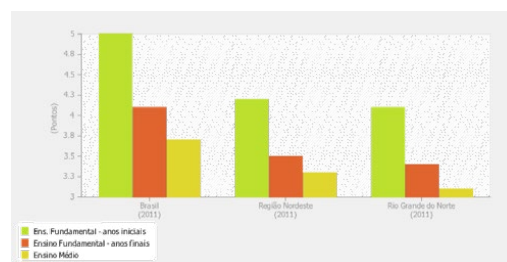
A região que fica a margem direita do Rio Potengi e que aprendemos a chamar de “Zona Norte” passou quase que despercebida pelo processo de desenvolvimento de Natal, recebendo pouca atenção no processo de expansão da cidade até a segunda metade do século XX (CAPISTRANO et al., 2013, p. 21).

Ao saber que a realidade social do Rio Grande do Norte é marcada com intensas desigualdades, inclusive com intensas diferenciações entre suas regiões. Observa-se que a busca de respostas para reduzir as desigualdades que caracterizam o Brasil, e que se aguçam no Nordeste e retratam o Rio Grande do Norte, muitas vezes, culmina com programas assistencialistas que perpetuam os problemas. E no sistema educacional público refletem-se as consequências dessa situação (ALMEIDA et al., 2006).

Nessa perspectiva, o gráfico abaixo mostra um comparativo do Índice de Desenvolvimento da Educação – IDEB em âmbito nacional, regional e local. Dentre esses âmbitos, é notório que o Rio Grande do Norte possui as menores médias entre 3 e 4 nas mo-

dalidades de ensino apresentadas. Historicamente, os dados do IDEB são desanimadores na Região Nordeste com repercussões que reverberam nas escolas do RN e particularmente na Zona Norte de Natal.

**Gráfico 1:** Dados do IDEB do estado do Rio Grande do Norte.



**Fonte:** Dados obtidos por meio do 2º Congresso todos pela Educação. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/rio-grande-do-norte>>. Acesso em: setembro, 2016.

O presente artigo procura tratar sobre as atividades de iniciação à docência da disciplina Metodologia do Ensino de Informática I, do 5º Período do Curso de Licenciatura em Informática, realizado no Campus Natal – Zona Norte do IFRN. O projeto de extensão citado anteriormente, voltado a aulas de Informática para idosos, tem por finalidade inserir o licenciando em sala de aula e aplicar de modo signi-

ficativo os conteúdos ministrados, sob a orientação dos professores dessa disciplina. Oportunizou a alguns idosos aprenderem alguns conceitos de informática básica, a manusear o computador, utilizar as redes sociais e a Internet por meio de metodologias específicas para essa faixa etária indicando as possibilidades, vantagens e os cuidados em utilizar as tecnologias digitais, sobretudo, o computador.

## EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ATUAÇÃO DOS LICENCIANDOS NA COMUNIDADE LOCAL

A matriz curricular atual do Curso de Licenciatura em Informática do IFRN apresenta a Prática de Ensino dividida em duas disciplinas: Metodologia do Ensino de Informática I (5º período) e Metodologia do Ensino de Informática II (6º período). Em ambas as disciplinas, a ementa consiste na elaboração, execução e avaliação de proposta pedagógica para ensino de Informática no ensino fundamental, médio e técnico (IFRN, 2012). Com isso, os professores orientam os alunos em todos os aspectos relacionados à prática de ensino. Diversas atividades com-

põem a disciplina, como seminários e provas de desempenho, mas a principal é a realização da prática de ensino em sala de aula. Dessa forma, os alunos têm a oportunidade de conhecer e exercitar na prática atividades docentes, como planejamento, preparação de material didático, regência e avaliação.

No que concerne à iniciação à docência, faz-se necessário discutir os saberes que englobam essa atividade tanto na ação de ensinar quanto na de aprender. Segundo, Anastasiou e Alves (2004), ensinar significa “marcar com um sinal, que deveria ser de vida, busca e despertar para o conhecimento”. Enquanto aprender, para os mesmos autores, significa “segurar, prender, pegar, assimilar mentalmente, compreender, agarrar”. As disciplinas que compõem o núcleo pedagógico de qualquer curso superior de licenciatura têm uma contribuição essencial para a compreensão dos significados das ações docentes no ato de ensinar e aprender. No entanto, em diversos cursos, essas disciplinas pouco se articulam com as que compõem o núcleo específico, ou mesmo possuem pouca articulação entre teoria e prática voltadas à ação docente.

A discussão sobre as necessidades de mudanças no currículo de ensino exige uma formação do-



cente diferenciada que possa contemplar aspectos das transformações contextuais da própria sociedade, principalmente num mundo cada vez mais digital. Nesse caso, é preciso compreender e estabelecer novas bases da relação entre tecnologia e os processos de aprendizagem. Pode-se colocar de um modo mais amplo a tecnologia como uma necessidade social da educação nas diversas modalidades e níveis de ensino, no sentido de vivenciar novas possibilidades de contextualizar a tecnologia com processos de ensino e aprendizagem, o que exige uma formação docente coerente a essas novas exigências.

O curso de Inclusão Digital na Melhor Idade objetivou a sensibilização de 25 idosos quanto ao uso do computador e seus recursos computacionais por meio da informática básica, oportunizando o acesso do grupo as redes sociais e fomentando discussões acerca das oportunidades, desafios e cuidados em navegar nessas mídias digitais. Esse curso procura ampliar a visão sócio-política e de transformação da realidade no que concerne à acessibilidade digital. De acordo com Barros e Costa, 2012, p. 1):

[...] essa faixa etária deve-se ao crescimento no número de idosos interessados em inserir-se tecnologicamente, com características individuais diversas, para os quais a informática tende

a ser uma nova [ferramenta] [...] de entretenimento, acontecendo de maneira prazerosa, agradável e sem cobranças. [...] o professor tem de incentivar o aluno [...] idoso que nunca é tarde para aprender, produzir e se sentir realizado.

Partindo deste pressuposto, aplicou-se um questionário para verificar as expectativas dos idosos sobre o uso de computadores e, também, as necessidades em relação ao seu uso para facilitar a comunicação. Nesse primeiro momento, buscou-se uma análise qualitativa dos interesses sobre o curso e as principais motivações que incluíram conhecimentos sobre o acesso às redes sociais, à informática de escritório e especificidades da internet como conceitos de provedor e navegadores. Com esses dados, pôde-se desenvolver um plano de curso de acordo com as necessidades e sistematizar os conceitos primordiais da informática básica, utilização de redes sociais, bem como as possibilidades de interação como uso de e-mails.

A metodologia utilizada procurou utilizar elementos do cotidiano dos alunos com exemplificações e ações baseadas nas seguintes indagações: “as senhoras gostariam de apreender a digitar um texto para anotar suas receitas favoritas?”, como também “os senhores gostariam de saber navegar na Inter-

net para ler alguma notícia ou até mesmo ficar por dentro dos jogos do fim de semana?”. Na sequência, utilizou-se a conceituação teórica do aprendizado nas aulas ministradas. É imperativo que os projetos sejam consistentes, ininterruptos e que estas propostas possam viabilizar um letramento digital, respeitando este novo perfil de aluno (idoso) para que os recursos tecnológicos possam fazer parte da rotina dos sujeitos envolvidos.

O conteúdo ofertado no curso de “Inclusão Digital para a Melhor Idade”, realizado no IFRN – Campus Natal – Zona Norte, no laboratório da Licenciatura em Informática, procura mensurar o conhecimento por meio de uma breve teoria seguida da prática, para que o idoso possa fundamentar os conhecimentos adquiridos em sala de aula. As aulas passaram a ser dialogadas e expositivas, visando melhorar a exposição dos conteúdos de forma visual e dinâmica para facilitar a aprendizagem. Essas aulas foram adaptadas em relação aos termos técnicos da área da informática com uma linguagem acessível para a máxima aprendizagem dos principais conceitos abordados durante o curso. Houve a produção de registros por meio de fichas de acompanhamento e relatórios parciais de cada aula ministrada, no transcurso do curso de Informática Básica para a Terceira

Idade, em que se buscou expressar as dificuldades e as metas alcançadas pelos idosos ao longo do curso.

No primeiro módulo, os participantes aprenderam as primeiras noções sobre Informática, como ligar e desligar o computador adequadamente, identificar as diferenças e os diversos exemplos de hardware e software, conhecer e praticar a utilização proficiente do teclado e do mouse, dentre outras ações. No segundo módulo, os participantes aprenderam a usar as principais funções de um sistema operacional, que no caso deste curso foi o Windows 7 e cujos principais tópicos foram: área de trabalho, gerenciamento de arquivos, pastas, acessórios, ferramentas básicas do sistema, dentre outros. No terceiro módulo, os participantes aprenderam os fundamentos básicos da Internet, dentre eles, as principais funções de um browser (navegador), download de arquivos, utilizar e-mails, realizar buscas, criar um perfil em redes sociais como o Facebook, dentre outras necessidades.

Em um curso que visa à inclusão digital do aluno, não se poderia deixar de tentar modificar o ambiente familiar para que o idoso se incluísse nos espaços criados em sua própria casa em que o uso digital é exigido. Para tais atividades de casa, os discentes deveriam buscar auxílio com seus parentes e

familiares para a execução da mesma. Esse processo incentivou a inserção dos alunos nas atividades familiares que incluíam ou faziam menção ao ambiente digital. No caso da aprendizagem do adulto idoso, o objetivo primordial é “[...] valorizar seus resultados em relação às suas capacidades e ao esforço realizado talvez seja a única coisa que com justiça cabe-nos fazer, incentivando a autoestima e a motivação para continuar aprendendo” (SOLÉ, 2009, p. 53). Direcionar a aprendizagem com foco na autoestima e autoconceito caracterizam-se como primordial na ação docente desenvolvida ao idoso.

É relevante ressaltar que, nesse momento, discussões didáticas e pedagógicas são impulsionadas, assim como são resgatados conceitos das outras disciplinas que os licenciados já cursaram, sejam na área de computação ou de educação. Nos estudos estimulados pelos coordenadores do projeto, foram debatidas, discutidas e viabilizadas possibilidades de interação entre a fundamentação teórica, a metodológica e as ações práticas que conduzem à compreensão do trabalho profissional da docência. Vaillant e Marcelo (2012) evidenciam a relevância do desenvolvimento de atividades inserida em uma dada realidade para a constituição da docência. Para esses autores (2012, p. 40):

O princípio da interação propõe a necessidade de entender as situações práticas como exemplos da realidade, na qual interagem os diferentes componentes conceituais ou metodológicos que analiticamente podem apresentar-se em separado aos estudantes em formatos de disciplinas diferenciadas. Por último, se aprende da experiência, é porque refletimos, analisamos o que fazemos e por que fazemos, o que nos conduz a tomar consciência das complexidades do trabalho profissional.

Procura-se em todo momento destacar aos licenciandos a relevância da ação prática de formação desenvolvida junto à comunidade, em que o princípio da interação seja resgatado em sua dimensão dos conceitos necessários à prática, e que ações de cunho metodológico auxiliem o desencadear do Projeto de Extensão, proposto no transcurso da disciplina. Para os autores Vaillant e Marcelo (2012, p. 75), “as experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender a ensinar”. Por consequência, apresentam-se como uma significativa oportunidade de vivenciar experiências práticas de docência em um contexto de formação inicial presente de maneira real na graduação.

Sendo assim, a prática docente como relato de vivência apresenta alguns pontos significativos e limitadores durante a vigência do Curso de Informática Básica para a Terceira Idade e são importantes para este estudo. Os aspectos significativos que podemos destacar são a avaliação continuada, a metodologia de ensino, a abordagem teórica, a abordagem prática e a emissão de certificados. Entre os aspectos limitadores, pode-se destacar a curta duração do curso, as dificuldades cognitivas e motoras, a periodicidade do curso de apenas duas vezes ao ano para a comunidade, a dificuldade de relacionar os conteúdos ao cotidiano dos alunos e a evasão.

É interessante registrar a diferenciação da fase adulta. Para Oliveira (1998), o conceito de adulto significa um indivíduo maduro o suficiente para assumir as responsabilidades por seus atos diante da sociedade. Porém, ele diz que a maturidade apresenta certa complexidade para a definição dos seus limites e, por isso, varia de cultura para cultura. Na busca de um conceito mais claro, o autor considera, pelo menos, quatro aspectos da capacidade humana: sociológico, biológico, psicológico e jurídico. A partir dessas capacidades humanas, ele objetiva o conceito do adulto como aquele indivíduo que ocupa o status definido pela sociedade, por ser maduro o suficiente

para a continuidade da espécie e autoadministração cognitiva, sendo capaz de responder pelos seus atos diante dela.

Os futuros licenciados em Informática tiveram a oportunidade de vivenciar a docência com um público diferente do público adolescente. O ambiente de aprendizagem que se tenta construir com as pessoas adultas no curso de extensão é permeado de liberdade e incentivo para cada um falar de sua história, ideias, opiniões, percepções, compreensões e conclusões. Nessa perspectiva, o ensino foi pautado numa concepção sociointeracionista, em que o diálogo conduz a essência do relacionamento pedagógico e a experiência é o elemento impulsionador da aprendizagem do adulto idoso.

Portanto, observou-se que a experiência do projeto de extensão permitiu aos licenciandos em Informática a possibilidade de atuar de maneira inicial em ações docentes voltadas ao idoso, desenvolvendo conhecimento, também, sua dimensão social de atuação na comunidade. O público idoso possui aprendizagem cognitiva diferenciada, com foco em processos motivacionais e de autoestima. Nesse caso, a dialogicidade é um procedimento fundamental para a condução do processo de ensino e aprendi-

zagem como indica os estudos da andragogia sistematizado em estudos de Paulo Freire (1996), dentre outros autores. Por consequência, os licenciandos foram orientados a compreender as peculiaridades do público a ser atendido.

### PROCESSO DE ACESSIBILIDADE CULTURAL: REPERCUSSÕES NA FORMAÇÃO DOS IDOSOS DA COMUNIDADE LOCAL

De um modo geral, pode-se avaliar que o nível de aprendizagem e interesse por dispositivos e equipamentos computacionais foi satisfatório, considerando um público que não vive as experiências da Informática em seu cotidiano. Os idosos apresentaram dificuldades no manuseio desses aparelhos no início do curso e ao final já estavam pensando em adquirir um computador pessoal para uso diário, pois muitos concorriam na utilização em suas casas.

Para o idoso, a informática ainda é uma barreira a ser vencida, pois a tecnologia criou uma nova linguagem nas relações interpessoais por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação, que po-

dem se tornar mais um meio de exclusão para o idoso, afastando a função social da memória, de passado deste indivíduo. Para inserir-se na sociedade atual, é necessário que o idoso tenha acesso à linguagem da computação e se aproprie desse conhecimento.

Como proposta de viabilizar uma melhoria na qualidade de vida do idoso, promoveu-se sua inserção no mundo digital por meio de cursos de Informática de curta duração. O foco principal é a prática, quando o idoso terá a oportunidade de concretizar seus conhecimentos prévios e adquiridos ao longo da vida. A sociedade está se tornando informatizada e com isso a inclusão digital assume a função de disseminadora de cultura, de valores e de padrões sociais de comportamento. Cada vez mais o ser humano cria dependências pelos recursos tecnológicos, que passam a coexistir no cotidiano de todos. Com isso, as alterações manifestam-se nas várias dimensões da sociedade globalizada contemporânea.

Nesse caso, é preciso compreender o conceito de cultura que se caracteriza por discutir a evolução biocultural do homem ao longo da história e seu processo de adaptação a uma dada realidade segundo uma percepção antropológica. Laraia (1996, p. 66) afirma que “[...] a cultura, a principal carac-

terística humana, desenvolveu-se simultaneamente com o equipamento fisiológico do homem”. O Curso de Informática direcionado aos idosos na atualidade representa uma possibilidade de vivenciar o acesso a uma linguagem digital, a qual os envolvidos encontravam-se em vias de exclusão, pois são oriundos de uma geração que não vivenciou essa eclosão tecnológica. Ao saber que a acessibilidade da cultura digital representa um processo de interação e socialização adaptativo a um novo contexto social e tecnológico imposto à sociedade de um modo geral. Nesse contexto, conclui-se que:

O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam. A manipulação adequada e criativa desse patrimônio cultural permite inovações e as invenções (LARAIA, 1986, p. 45).

Diante de abordagem que valoriza a acessibilidade à cultura digital, o curso ofertou inicialmente 25 vagas, sendo que a procura foi superior ao esperado e resolvemos aumentar o número de vaga para 30, para que não se perdesse a qualidade no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, vale salientar que houve outros momentos de ocorrência desses

cursos na instituição. Por meio de um questionário houve a oportunidade de mensurar os conhecimentos individuais e da turma em que foram avaliados os conceitos prévios de informática que os discentes possuíam internalizados. Objetivou-se com isso adequar o curso às necessidades da turma. Questões de informática básica, além da frequência em que o estudante se relacionava com o mundo digital foram itens dessa coleta de dados.

A monitoria é uma ação fundamental durante as aulas de laboratório, já que a grande maioria dos idosos tinham tido contato com o computador pela primeira vez, e tiveram assim dificuldades naturais a cada novo tópico ministrado. Os cursos tiveram duração de 40 horas e os participantes receberam o material didático resumido a cada aula para que pudessem acompanhar as aulas e, também, revisar e exercitar os conteúdos em suas residências. É importante destacar que os licenciandos se organizavam de maneira a desenvolver nas aulas um revezamento entre eles para ministrar as ações e atender às dúvidas teóricas e práticas dos idosos da comunidade, o que contribuiu para uma prática docente ainda mais ampla.

A turma que participou do curso de Informática era bem homogênea, pois sua idade média era

de 57,8 anos e, também, 50 % das vagas foram distribuídas, igualmente, para homens e mulheres. A partir do questionário realizado pôde-se elencar algumas questões significativas para o desenvolvimento deste artigo. As amostras obtidas buscaram apresentar algumas questões significativas, tais como: o medo é um dos principais fatores para isso ocorrer, o receio de quebrar a máquina por não saber manipular fez com que essa parcela da turma não tomasse propriedades para seu uso. Percebe-se, também, que as mulheres formaram a maior parte dos que não usaram o computador e que 58,33% delas tinham receio de utilizá-lo. O resto da turma que usava o aparelho de vez em quando atingiu os 50% e os principais motivos para essa frequência foram a falta de tempo e familiares que impediam o acesso. Aos 4,2% que não tinham e nunca usaram o computador não foi perguntado o motivo dessa situação.

Observou-se que muitos da turma já tinham tido algum contato com a informática antes, porém ao especificarmos um pouco mais o tema Informática com assuntos como hardware, sistema operacional e Internet o nível de conhecimento tornou-se reduzido e as mulheres detiveram os menores índices. No questionário também foi perguntado se os alunos acreditavam que sabiam usar um computador sozi-

nhos e 79,2% deram uma resposta negativa. Indagamos então se essa falta de conhecimento ocasionava o medo que os impedia de utilizar o computador. Obteve-se como respostas a falta de conhecimento no manuseio do computador e até mesmo o medo de quebrar e de não saber usar corretamente. Também podemos ressaltar a falta de paciência dos demais familiares na hora de ensinar o idoso na utilização de algum software.

O desenvolvimento individual dos idosos ao longo do curso foi significativo, pois o entendimento e as dificuldades cognitivas e motoras foram sendo superados no decorrer das aulas. Os resultados diários eram vistos por eles mesmos e pelos instrutores (discentes) do curso, que buscavam esclarecer que a tecnologia é uma ferramenta que auxilia na qualidade de vida quando utilizada de modo correto. As aulas práticas tinham por objetivo mensurar e desenvolver a coordenação motora dos idosos no teclado e no mouse. O desempenho de cada um deles era bem variado, sendo que este índice melhorou bastante, bem como a utilização do teclado.

Tais observações tornaram-se a base e os pontos nela abordados foram discutidos, disseminados ao longo do curso. As discussões sobre os periféricos

de entrada, saída e entrada e saída, além de componentes internos do gabinete como placa mãe e memória RAM, dentre outros obtiveram grande participação dos alunos, refletindo seus resultados nas atividades desenvolvidas.

Na segunda etapa do curso, os assuntos abordados tomaram o rumo dos softwares que incluiu toda a parte de manipulação de arquivos, fundamentos de Internet e redes sociais. A todo o momento buscou-se deixar claro aos alunos que os softwares poderiam ser encontrados em outros aparelhos eletrônicos e não apenas no computador, mas também em relógios, micro-ondas, máquinas industriais, dentre outros. Frisou-se que existem programas para diversos fins: para criar textos, desenhar, acessar a Internet, ver vídeos, ouvir músicas, dentre outras atividades.

Para o tema software, a despeito das dificuldades iniciais e problemáticas advindas das experiências, ou falta delas, com o computador, os discentes demonstraram interesse pelos assuntos abordados, dispostos a compreendê-los e somado a uma metodologia que visou aproximar o conhecimento abstrato a realidade do idoso resultou em uma média expressiva. Sendo que, de acordo com Entwistle (apud SOLÉ, 2009, p. 34):

A intenção do aluno é compreender o significado do que estudam, o que leva a relacionar seu conteúdo com conhecimento prévios, com a experiência pessoal ou outros temas, a avaliar o que vai sendo realizado e a perseverar até conseguir um grau aceitável de compreensão [...].

Para fazer comparações com o início do curso, foi construído um novo questionário contendo as mesmas perguntas do primeiro e adicionadas questões para a melhoria do próprio curso. Sendo que, ao observar os resultados, podemos notar que os alunos obtiveram rendimentos significativos. No entanto, pudemos constatar que, para alguns deles, a insegurança ainda é algo que irá levar um certo tempo para ser superado no que se refere ao uso do computador.

A amostra nos possibilitou observar que houve um aumento significativo na utilização do computador, pois 57% da amostra avaliada começaram a utilizar o computador e nesse momento todos os homens usavam o computador com alguma periodicidade e mulheres que antes tinham a máquina em casa e não usavam, começaram a utilizar. Identificou-se que não houve mais índices para o item “Não tenho e nunca uso”, mesmo porque manipulavam o equipamento em sala. Apenas 35,7% da amostra ti-



veram algum receio em usar o computador e entre as mulheres, que antes temiam, apenas 30%.

Verificou-se que não houve somente uma mudança social, mas pessoal, implicando melhoria da qualidade de vida dessas pessoas. No que diz respeito às questões referentes à informática, houve aumento considerável para as respostas positivas. Isto nos faz refletir que atingiram um nível de conhecimento maior do que o esperado. As mulheres mostraram uma evolução surpreendente, com seus índices ultrapassando em muitas vezes os dos homens. Quando questionados sobre utilizar o computador individualmente em suas casas, 57,1% da amostra responderam positivamente, com 60% das mulheres crendo que podem fazê-lo.

As perguntas elaboradas para este questionário apresentam como foco a inserção do idoso na era digital, mesmo que sendo apresentados os elementos mais significativos para se ter um contato inicial. No entanto, algumas das perguntas destacam como o curso obteve uma satisfação por parte dos alunos em conhecer e fazer o uso correto do computador. Entretanto, a comunicação é um fator imprescindível para manutenção e aumento do círculo social e, portanto, da promoção da autoestima. Estes fatores

justificam a importância da criação de alternativas de interação para a inserção do idoso em atividades. Também se propôs uma avaliação das aulas com as seguintes perguntas: “O que achou das aulas?”, “O curso atendeu suas expectativas?”, como também pedimos para eles deixarem algumas sugestões no intuito de melhorar a qualidade do curso ofertado.

Em perguntas sugestivas se pediu que os alunos listassem dicas para a melhoria do curso, aspectos significativos, limitadores e situações reais que foram melhoradas após a vivência do curso. Entre as recomendações, pode-se destacar “mais tempo de práticas” e “aumento da carga horária”, listados como aspectos limitadores por todos. Quanto aos aspectos positivos “a dedicação dos ministrantes, a paciência, a pontualidade e o sanar de dúvidas”. Quando questionados sobre as condições em que o curso melhorou a vida de cada um deles, pode-se destacar que as respostas foram inspiradoras, em meio a uma melhoria em sua autoestima e a independência na utilização do computador, pois usar a Internet como veículo de informação e comunicação online.

Destaca-se aqui o depoimento de um dos alunos do curso de inclusão digital, que declarou: “*O curso foi de extrema importância, pois agora alguém como eu, que sabe ler e escrever muito pouco, conse-*

*gue mexer em um computador” e também o relato de uma das alunas: “[...] consegui me aproximar ainda mais de meus netos e agora entendo um pouco mais do mundo deles”,* entre outros depoimentos, em que se percebe parte das modificações causadas nas relações familiares, de trabalho e/ou afetivas dos alunos.

A concepção da pedagogia emancipadora gera um saber compromissado com a realidade local, propondo as possibilidades de sua ampliação e desenvolvimento. Os sujeitos construtores das premissas populares vão sendo munidos de interpretações e de referenciais para se entender como coletivo nessa “globalidade”. Essa concepção é a que o projeto educativo proposto pretendia estimular nos licenciandos envolvidos e na comunidade local.

Dessa forma, a educação do adulto é compreendida como um campo de saberes que emana dos excluídos munidos de saberes, valores e estratégias desejosos do enfrentamento do sistema. Nesse espaço, o que interessa não é ganhar poder, mas veicular a participação, a autonomia e a descentralização. Destaca-se a perspectiva de educação comunitária que significa “organizar a população para o exercício da cidadania e melhorar a qualidade de vida” (GADOTTI, 2005, p. 15).

Acredita-se que por meio da inclusão digital o idoso possa desenvolver e experimentar em sala de aula uma reflexão crítica e uma formação humanística pela busca do conhecimento na era da Informática. Espera-se, também, contribuir com a dimensão afetiva e emocional dos cursistas, devido à significativa relevância de modificar sua relação com o mundo e com o outro. Assim, é necessário compreender que a inclusão digital do idoso é uma temática social urgente para integrá-lo numa sociedade tecnológica posta na atualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o curso de inclusão digital para a terceira idade os licenciandos em Informática perceberam mais definidamente teorias vistas nas disciplinas de psicologia da educação, didática e metodologia do ensino de informática I, as quais discutem sobre técnicas de ensino-aprendizagem, possíveis encaminhamentos metodológicos, relação professor/aluno e aluno/professor e aprendizagem do aluno idoso. Assim, tiveram a oportunidade de verificar que cada aluno tem seu tempo para internalizar as discussões

promovidas em sala de aula, e que em uma sala composta pela terceira idade essa teoria fica ainda mais evidente, pois cada aluno tem um determinado nível intelectual e de experiências diferentes do outro, há aqueles com formação superior, “viajados”, até os de pouco letramento. E isso justifica a mistura de técnicas metodológicas vistas em didática, já que o enriquecimento da aula pode melhor atingir essa pluralidade em sala.

Para os licenciandos em informática, o objetivo é promover momentos de ensaio da profissão, para que estes entendam as especificidades do trabalho docente em situações reais de aprendizagem. Para Pimenta e Anastasiou (2014, p. 89-90) essas ações poderiam ser consideradas:

[...] oportunidades acadêmicas de *ensaio da profissão*, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área, nas oportunidades de estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas (exemplos, narrações dos docentes, estudos de casos, exercícios e atividades diversas) e, de forma direta, nas situações de estágios nas disciplinas.

Nas ações desencadeadas no projeto, o intuito fundamental foi oferecer oportunidades de ensaio

da profissão docente, salientando a relevância dos saberes da área específica da computação e dos saberes pedagógicos da docência. Há uma preocupação fundamental dos professores com os subsídios para constituição do profissionalismo nos licenciandos em situações de aprendizagem docente, tanto em fundamentos teóricos quanto práticos.

Quando, em aula, mesclou-se dinâmica de grupo, brainstorming, apresentação de slides e atividade prática, levando componentes do computador e induzindo os discentes a relacionarem as partes com o corpo humano, a partir disso, sentiu-se que os conceitos que estavam sendo construídos, aos poucos chegavam aos alunos em forma de aprendizagem.

Observou-se que o aluno também estava ensinando ao professor e uma corrente de conhecimentos ia sendo formada a cada aula, e essa relação entre professor e aluno tornou possível esse nível de aprendizagem para ambos. Acredita-se que para formação dos licenciandos esse projeto promoveu a reflexão crítica sobre teorias, ideias e ideais contemplada durante o decorrer do curso de licenciatura em informática.

É imprescindível relatar que na última aula do Curso de Inclusão Digital, foi realizada uma confraternização

ternização com os participantes do curso, os licenciandos e os professores. Foram entregues os certificados e todos tiveram a oportunidade de relatar as experiências vivenciadas durante o curso. Tanto nos relatos orais quanto nos escritos do documento final dos registros do curso, constatou-se como é significativa uma atividade como essa, de formação inicial docente para os alunos da Licenciatura em Informática, bem como o atendimento das necessidades de acesso à formação tecnológica da comunidade local.

A vida social é fundamental para o desenvolvimento humano. Nessa compreensão está subjacente a ideia do sentimento de pertença, de identificação e de convívio. A Educação Social Comunitária baseia-se na premissa de que é necessário construir nos indivíduos, notadamente entre os excluídos sociais, o desejo de participação em uma estrutura societária, compreendendo-a por meio da extensa rede de interações sociais (grupo, comunidade, organização, instituições, categorias, sistemas) que a realidade social faculta.

A lógica da Educação Social por meio da Pedagogia Social em Espaços de inclusão social pressupõe a noção da ênfase na socialização transformadora dos indivíduos. São os indivíduos imbuídos de coesão de grupo, aqueles mais capazes de mobilizar os seus pares para movimentos de bem coletivo, visando

mudanças sociais. Um indivíduo socializado é aquele que se reconhece no seu grupo em dada comunidade de referência e nele se cultiva ao longo de sua história. O processo de inclusão digital tem uma caracterização identitária social e local numa perspectiva de transformação social e adequação ao atual contexto.

Para os licenciandos, é uma experiência bastante enriquecedora. Uma vivência de práticas voltadas à constituição da docência em situação real de aprendizagem, como afirmam Anastasiou e Alves (2004). Eles sabem que precisam ter cuidados metodológicos e pedagógicos específicos e para eles é muito significativo perceber as intensas diferenciações dessa modalidade de ensino.

Notou-se, ainda, que a inclusão digital como possibilidade de acessibilidade à cultura tecnológica foi de grande relevância a uma comunidade da zona norte de Natal, pois vivenciam em sua realidade restritas oportunidades de participar de atividades com essa proposição. De todas as formas esse curso engrandeceu os conhecimentos dos licenciandos como docentes e dos próprios alunos, que ganharam mais autonomia ao lidar com o computador e outras ferramentas da informática, ou mesmo transformando-os em consumidores das novas tecnologias e da informática.

O projeto de extensão apresentado neste artigo atingiu seus objetivos tanto no que se refere à formação inicial à docência dos licenciandos do IFRN, bem como à necessidade social da comunidade em torno do Campus Natal – Zona Norte. A experiência do projeto foi de extremo significado para os compromissos sociais de uma instituição educativa, devendo atender ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Doninha de [et al.]. Ensino médio noturno no Rio Grande do Norte: democratização e diversidade. In: ALMEIDA, Maria Doninha de Almeida coordenação estadual [et al.] (Orgs). Brasília: **Ministério da Educação**, Secretaria de Educação Básica, 2006.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BARROS, V. F. A.; COSTA, R. L. **O ensino de informática para alunos da terceira idade**: inclusão digital no mundo contemporâneo. [S.l.], 2012.

BIZELLI, M. H. S. S.; BARROZO, S.; TANAKA, J. S.; SANDRON, D. C. Informática para a Terceira Idade – Características de um Curso Bem-Sucedido. In: **Revista Ciência em Extensão**, v. 5, n. 2, p. 4-14, 2009.

CAPISTRANO, Luciano Fábio Dantas [et al.]. **Memória minha comunidade**: Lagoa Azul. In: CAPISTRANO, Luciano Fábio Dantas [et. al.]. Natal; SEMURB, 2013.

GADOTTI, M. Educação comunitária popular. In: GADOTTI, M; GUTIÉRREZ, F. (Orgs). **Educação comunitária e economia popular**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 25).

GUTIÉRREZ, F. Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: GADOTTI, M. Educação comunitária popular. In: GADOTTI, M; GUTIÉRREZ, F. (Orgs). **Educação comunitária e economia popular**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 25).

IFRN: Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. **Projeto pedagógico do curso superior de licenciatura em informática na modalidade presencial** (2012). <<http://portal.ifrn.edu.br>>. Acesso em Dezembro, 2015.

KREIS, R. A.; ALVES, V. P.; CÁRDENAS, C. J. E; KARNIŁOWSKI, M. G. de O. O impacto da informática na vida do idoso. In.: **Revista Kairós**, São Paulo, 10(2), p. 153-168, 2007.

LARAIA, R. de B. **Cultura**: um conceito antropológico. 27ª impressão. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

LOPES DE SOUSA, C. A.; ALVES, V. P. As Novas Possibilidades de Educação nas Univ. Aberta do Brasil (UAB) e da Terceira Idade (UnATI). In: SASTRE, Edilberto Afanador. (Org.). **Encruzilhadas da universidade particular**: caminhos e possibilidades. 1ed. Brasília: Editora Universa. v. 1, 2006, p. 59-78.

NUNES, S. S. (2002). A acessibilidade na Internet no contexto da sociedade da informação. **Dissertação de mestrado em gestão de informação**. Porto, Universidade do Porto/Faculdade de Engenharia, FEUP, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1998.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: **O Construtivismo na sala de aula**. 6ª Edição. 8ª Impressão. São Paulo, SP: Editora Ática, 2006.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1 ed. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

## AFETAÇÕES EDUCACIONAIS: DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, AFETOS E TECNOLOGIAS

Thiago Tavares das Neves  
Escola Superior de Propaganda e Marketing

Elizama das Chagas Lemos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte

## AFETANDO A EDUCAÇÃO: PRIMEIROS PASSOS

Este artigo é o resultado de um bom encontro, como diria o filósofo Baruch Spinoza (1677/2010)<sup>1</sup>, uma parceria acadêmica que trilhamos há alguns anos. De forma recursiva, a educação a distância (EaD) encontra os afetos e os afetos encontram a EaD. A partir desse encontro, resolvemos juntar nossas pesquisas de áreas distintas e traçar um diálogo. Apostamos numa reflexão transdisciplinar em que sociologia, filosofia e educação podem se transpassar, eliminando fronteiras entre si, e gerar uma discussão profícua, contribuindo no campo epistemológico das três áreas.

Nesse caso específico, podemos falar de uma contaminação disciplinar, em que a sociologia e a filosofia irão servir para iluminar reflexões no campo epistemológico da educação como um todo, incluindo a modalidade EaD. Essa contaminação disciplinar se efetua no atravessamento entre as disciplinas em que discussões teóricas de diferentes áreas do saber são colocadas em debate fomentando a emergência de um conhecimento primeiro sobre o assunto em questão. Acreditamos que essa proposta transdisciplinar

<sup>1</sup> A maior parte das obras de Spinoza, incluindo a *Ética*, foram originalmente publicados na *Opera Posthuma* (OP / Nagelate Schriften (NS), 1677). As edições utilizadas neste artigo são recentes.

possa vir a contribuir numa maior riqueza de debates e trocas de caráter teórico, de forma que provoque um avanço no estado da arte do objeto de estudo.

O intuito deste estudo é traçar um diálogo entre campos até então incomunicáveis por nós autores. Os afetos, o social, a educação (incluindo a EaD) e a tecnologia juntos e atravessados são pensados na forma das afetações educacionais. O conceito das afetações educacionais emergiu na transdisciplinaridade das áreas em questão e é partir dele que pretendemos contribuir com uma maior reflexão para as disciplinas.

É importante destacar aqui o significado que demos à palavra afetações. Não tem nenhuma relação com o sentido atribuído pelo dicionário, que remete a palavra a uma atitude fingida, falsa, a um modo artificial de ser, ao exagero dos sentimentos. Não trabalhamos com essa denotação negativa da palavra. Pensamos as afetações a partir dos afetos, da potência afetiva, da ação de afetar e ser afetado, a afetação como aquilo que abraça todo o processo afetivo.

As afetações educacionais são pensadas a partir do conceito de afeto do filósofo Baruch Spinoza e de como os afetos podem fomentar uma educação como prática emancipatória na dinâmica do ensino-aprendizagem tanto na educação presencial como a

distância. As afetações educacionais podem ser pensadas não só para educação de maneira mais ampla e universal, mas também na modalidade EaD. Neste estudo, nos deteremos para pensar essas afetações no contexto da educação a distância.

## EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: BASES CONCEITUAIS

A trajetória da EaD passou por diversas fases e transformações para chegar no estado de consolidação atual. A modalidade recebeu diversas denominações em diversos países como, por exemplo, estudo ou educação por correspondência (Reino Unido), estudos externos (Austrália) e educação a distância (Espanha). Além das diversas denominações, a modalidade passa por diversas bases conceituais. De acordo com Moran (2002), a educação a distância pode ser entendida como um processo de ensino e aprendizagem que é mediado por tecnologias. Normalmente, os sujeitos não estão juntos, fisicamente, mas podem estar conectados. Utilizando para isto as tecnologias que, nos dias de hoje, estão focadas nas tecnologias telemáticas como a internet.



Moore e Kearsley (2007) complementam esta ideia, tratando a modalidade EaD como o aprendizado planejado, que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, demandando técnicas especiais para criação do curso e de instrução, assim como formas de comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Com isso, pode ser deduzido que apesar da educação ser a distância, ela não pode ser distante. Ou seja, é preciso que haja uma relação de diálogo e de mediação. Belloni (2003) ressalta que a EaD se baseia em procedimentos que possibilitam o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem mesmo onde não haja um contato face a face entre os sujeitos. Peters (2011) enfatiza que é preciso, portanto, compensar a distância por princípios didáticos e modelos pedagógicos destinados a criarem um clima de proximidade e conforto psicológico.

Desta forma, o adequado planejamento, a estrutura de suporte e de aparato tecnológico e acadêmico e a própria didática na educação a distância devem ser pensados de forma prioritária, a fim de possibilitar a motivação dos alunos envolvidos, de forma que eles sejam orientados para que sigam um caminho de estudos autoplanejado e auto-organizado e amadureçam o perfil ideal do aluno da EaD.

Neste perfil, o aluno aprende a aprender, dita o seu ritmo de estudos com base no cronograma do curso e a gerência do seu tempo, ele seleciona conteúdos significativos, esgota as possibilidades dos recursos tecnológicos disponíveis, interage com os participantes de forma ativa e, portanto, participa de forma plena do processo de construção de conhecimento.

Para que os alunos realizem os seus estudos com independência, o material didático tem uma função fundamental e pode ser considerado como a ferramenta principal entre quem ensina e quem aprende, exercendo o papel de substituto do professor presencial. De acordo com Averbug (2003), o material didático para EaD é o canal mais importante na comunicação com o aluno, e muitas vezes ele se confunde até mesmo com o próprio curso.

Logo, é preciso que esses materiais tenham características próprias para que estejam em conformidade com a modalidade EaD. Enganam-se aqueles que acreditam que, por exemplo, coletar materiais como capítulos de livros, artigos de revistas científicas, ou qualquer outra produção intelectual e apenas disponibilizá-los numa plataforma de aprendizagem virtual estaria atendendo aos fins necessários para a oferta de um curso EaD. Neste contexto, faz-se

necessário uma adequada transposição didática dos conteúdos, ou seja, transformar os conhecimentos coletados, mesmo que científicos e devidamente embasados, em conhecimento escolar adaptados à modalidade a distância.

A respeito da transposição didática, Chevallard (1991) ainda afirma que um dado conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de mudanças adaptativas que irão torná-lo adequado a preencher um lugar entre os objetos de ensino. É esse processo que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino, é o que o autor chama de transposição didática e é isso que os materiais e conteúdos precisam passar, para que sejam devidamente adequados à EaD.

Para tal, é preciso que os materiais tenham objetivos claros, utilizem uma linguagem de fácil compreensão, assim como contenham autoavaliações e atividades que possam servir como termômetros, a fim de verificar o alcance dos objetivos propostos em cada bloco de conteúdo. Também é interessante que os materiais deixem rastros que instiguem a ampliação dos estudos para além dos materiais como, por exemplo, a disponibilização de textos complementares que propiciem aprofundamento e busca de novos conteúdos.

Os materiais são, portanto, desenvolvidos seguindo um padrão que pode variar um pouco de instituição para outra, já que envolvem o trabalho e estrutura de diferentes profissionais como: professores conteudistas, diagramadores, revisores, designers instrucionais etc. Assim como cada instituição com seu formato e planejamento de curso podem fazer uso de diferentes formatos de materiais como Objetos de Aprendizagem (OA), videoaulas, livros didáticos, entre outros.

E, como a modalidade trabalha com a interação de diversos atores em espaços desterritorializados, esta inter-relação plena e efetiva entre as pessoas que fazem parte do processo nos seus diversos papéis (professores, tutores, alunos, entre outros) deve ser possibilitada pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação) neste contexto aplicadas à educação. É aqui que entra, por exemplo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os sistemas de vídeo e webconferência e outros tipos de recursos de comunicação síncrona e assíncrona.

As tecnologias são os meios, ferramentas que possibilitam a mediação, dão condições de viabilizar os processos de construção do conhecimento que transponham as barreiras de espaço e tempo.

Entretanto, como já discutido nesta contextualização inicial, essas tecnologias são uma parte de todo o panorama. Como proposta deste estudo, buscamos uma reflexão que envolva a modalidade de uma forma menos pragmática se comparada aos espaços atuais de discussão. Pretendemos aqui um diálogo com questões relacionadas ao afeto, afetações e as máquinas envolvidas (humanas ou não humanas).

## AS AFETAÇÕES

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de afetação, faz-se necessário pensarmos o que entendemos por afeto. Spinoza é nossa principal base teórica para refletir sobre o tema. A sua teoria dos afetos irá servir como um operador epistemológico para iluminar questões relacionadas ao campo da educação a distância. De acordo com o filósofo, os afetos são as afecções do corpo, uma ação, uma potência de agir que pode ser aumentada ou diminuída e essa ação pode ser de um corpo sobre o outro ou de um objeto sobre um corpo. Pensar os afetos sob a ótica spinozista é entender como se forma a própria sociedade, dentro de um jogo de afetações em que

uns afetam os outros, modificando a si mesmos e aos outros depois de afetarem ou serem afetados (SPINOZA, 1677/2010).

O filósofo não faz diferenciação entre sentimento, emoção e afeto e usa sempre o vocábulo *afeto* para referir-se a esse tipo de fenômeno. Para ele, o ser humano não consegue viver livre dos afetos. A sua vontade não é livre, pois existe uma relação de dependência entre o indivíduo e os afetos. Isso acontece porque a todo momento o homem é afetado pelo mundo que o cerca. Não há controle das ações do acaso sobre o ser, mas existe uma relação de dependência e causalidade entre o mundo, que causa algo no indivíduo, e o ser, que causa no mundo. Viver é um jogo de afetar e ser afetado, trata-se de uma dinâmica de forças.

Spinoza falava a respeito dos afetos (*affectus*) como ação de afetar, como afecção (*affectio*) do corpo e como a ideia dessas afecções. As afecções são imagens ou marcas corporais que remetem a um estado do corpo afetado e implicam a presença do corpo afetante (o corpo que afeta). São as marcas de um corpo exterior sobre o corpo afetado. Deleuze (2009), ao refletir sobre o pensamento de Spinoza, afirma que o filósofo não apostava em uma ação a

distância, pois sua ação implicará sempre um contato e sua afecção será uma mistura de corpos. Esses corpos não são obrigatoriamente humanos; podem ser objetos, animais, plantas, máquinas técnicas, células, agentes naturais, químicos, materiais inanimados. A *affectio* é uma simbiose de dois corpos, um corpo que age sobre o outro e o outro que vai abrigar a marca do primeiro. Toda mistura de corpo levará o nome de afecção. A afecção é o efeito de alguma coisa sobre o sujeito; a percepção, por exemplo, é um tipo de afecção. No núcleo da afecção, há o afeto. O afeto seria o processo de passagem de um estado para o outro, é a transição vivida, é alguma coisa que a afecção abraça (NEVES, 2016).

[...], toda passagem é – aqui ele não dirá “implica”, compreendam que as palavras são muito, muito importantes –, ele nos dirá da afecção que ela implica um afeto, toda afecção implica, envolve, mas justamente o envolvido e o envolvente não são da mesma natureza. Toda afecção – isto é, todo estado determinável em um momento – envolve um afeto, uma passagem. Mas a passagem, ela – eu não me pergunto o que ela envolve, ela é envolvida; eu me pergunto em que ela consiste –, o que é que ela é? Ela é aumento ou diminuição de minha potência (DELEUZE, 2009, p. 161).

Por meio das afecções, não só a potência de agir do afeto é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada, mas também as ideias dessas afecções. Os afetos são as diminuições e os aumentos de potência vividos. Por exemplo: quando a potência de agir é aumentada, surge o sentimento da alegria; quando diminuída, da tristeza. É a potência que define a força de um afeto. A potência de agir varia em função de causas exteriores. O afeto é uma ação quando o sujeito é a causa de uma dessas afecções, e uma paixão quando o indivíduo é afetado. Para Spinoza, o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras por corpos exteriores, por objetos, e cabe a cada ser humano julgar, de acordo com seu afeto, o que é bom e o que é mau, o que é útil e o que é nocivo, o que potencializa e o que despotencializa (SPINOZA, 1677/2010).

Existe uma relação direta dos afetos com as ideias. O afeto é determinado pelas ideias que temos; mas ele não se reduz às ideias que temos. Então, o primordial é ver um pouco quais são as ideias que determinam os afetos. O afeto é de outra ordem (DELEUZE, 2009). As ideias que temos sobre pessoas, objetos, animais, seres animados e inanimados irão definir a força do afeto, se esses seres irão nos afetar positivamente (alegria) ou negativamente (tristeza).

Um filme, por exemplo, pode afetar um sujeito de diversas maneiras, seja ao trazer uma boa recordação, seja uma má lembrança; uma aula pode afetar o aluno de várias formas, seja aumentando sua vontade de sempre ver e presenciar a aula daquele determinado professor por múltiplas razões ou criando ojeriza e desprezo pela aula. Spinoza também validava o afeto dos animais não humanos, assim como dos humanos. Há, ainda, os afetos dos seres inanimados, os objetos, que operam na dinâmica da ação, do fluxo e se restringem a isso. Primariamente o afeto é fluxo, ação; posteriormente, dependendo dos corpos envolvidos, ele vai atuar na percepção e, para finalizar, pode virar um sentimento mais elaborado sob a perspectiva cognitiva. Nesse jogo de afetação, nenhum dos dois corpos nem o que afeta nem o que é afetado é passivo, tudo é interação. “A interação se torna comunicação” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.183). Nesse contexto, onde surgem as afetações?

A reflexão sobre afetações é o resultado de tese desenvolvida na área de Ciências Sociais<sup>2</sup>. Nesta tese, foram exploradas as diversas sensibilidades e formas de afetar e ser afetado, não só compreendendo os afetos no plano dos sujeitos, mas também os assumindo como fluxos de passagens para formas

<sup>2</sup> Tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

distintas de expressão e conexão, tudo isso no contexto das festas de música eletrônica (NEVES, 2016). Por que não pensarmos as afetações no cenário da EaD ou da educação de maneira geral?

A afetação está diretamente ligada ao conceito de Spinoza (1677/2010) de afetos e afecções. Remete não só ao estado do corpo quando afeta e é afetado, mas também à ação, à transformação que o corpo sofre/age quando é afetado ou afeta. Afetação corresponde a todo o processo afetivo. As afetações podem ser corporais, quando o corpo é afetado por outro corpo humano; sonoras, quando o corpo é afetado por qualquer estímulo sonoro; sociais quando o corpo humano se conecta com outro corpo humano ou artificial; e maquinais, quando o corpo é afetado por máquinas. Para este texto, nos deteremos às afetações sociais, maquinais e proporemos as afetações educacionais.

## SOCIAL, MÁQUINA E TECNOLOGIA - UM TRINÔMIO PARA PENSAR A EAD

Antes de falarmos das afetações sociais, é importante destacar o que entendemos sobre social. De acordo com Bruno Latour (2012), os objetos, por

exemplo, são atores<sup>3</sup> sociais e executam papéis em nossa sociedade, pois formam conexões e associações com outros objetos, pessoas, animais ou outras coisas. Durante as conexões e associações momentâneas, eles assumem diferentes formas, são elementos não humanos. No decorrer da ação, vão surgindo novos atores sociais e diferentes conexões, assim vai se formando a sociedade, ou melhor, um coletivo entre humanos e não humanos que constituem um mapa plural de atores sociais. Em um supermercado, podemos chamar de “social” não a gôndola ou uma ala específica, mas as diversas modificações feitas no local para a exibição dos produtos – embalá-los, etiquetá-los, colocar-lhes preço – pois são essas pequenas alterações que mostram ao observador quais combinações novas foram exploradas e que caminhos serão seguidos. A sociologia clássica costuma restringir o conceito de ator social aos seres humanos ao afirmar que os atores sociais são os indivíduos que desempenham papéis legitimados como sociais. A intenção aqui é extrapolar um pouco essa definição trazida pela sociologia clássica e ir na direção conceitual de Latour (2012). A primeira acepção da palavra é “seguir”. A sua genealogia tem

<sup>3</sup> Ator aqui é compreendido não como fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que alastram em uma direção. É um ator-rede (LATOURE, 2012).

como significado primeiro “seguir alguém” e depois “alistar” e “aliar-se”. Social pode abranger também objetos, animais, coisas não humanas, basta que tenham a capacidade de associar-se e desassociar-se.

Na direção de Latour, Lazzarato (2014) fala da importância dos não humanos na construção de subjetividades, máquinas e objetos perdem sua “objetividade” e se tornam capazes de construir vetores de “protosubjetivação” ou focos de “protoenunciação”. Quando os não humanos procedem desse modo, significa que eles sugerem, capacitam, solicitam, incitam, encorajam e impedem certas ações, pensamentos e afetos ou promovem outros. Humanos e não humanos podem agir conjuntamente ou de forma independente, ação sobre ação. Há expressão na produção da ação porque põe em jogo subjetividades que vão além do indivíduo e implica um ser, um conhecer e um agir como diz a filosofia spinozista. “Não humanos contribuem tanto quanto os humanos na definição, no enquadramento e nas condições da ação. Age-se sempre dentro de um agenciamento, um coletivo em que máquinas, objetos e signos são ao mesmo tempo ‘agentes’” (LAZZARATO, 2014, p. 32).

Há uma relação estreita entre os afetos e a dimensão do social. O corpo reage ao se conectar ou

associar-se a outro corpo, humano ou não, e das conexões entre esses corpos nascem afecções que, em alguns momentos, se transformam em afetos. Os atos de conectar-se e associar-se são o social acontecendo. O social e os afetos se entrecruzam durante as associações, porque o afeto também é uma ação, uma transição de estados corporais e uma passagem. É possível dizer que todo afeto é social, mas que nem todo social ou associação/conexão é afeto. Certas conexões entre objetos não resultam em afetos, visto que a dimensão afetiva/sentimental é comumente relacionada aos seres humanos<sup>4</sup>, todavia os objetos podem afetar ou agir sobre outros. Nesse sentido, podemos falar de uma afetação social entre não humanos, porquanto envolve a ação de afetar e a associação entre eles.

A afetação social é o processo de conexão entre seres humanos e não humanos, dos humanos entre si e dos não humanos com os não humanos. As afetações sociais podem suscitar relações de composição e decomposição, resultando em expressões de

<sup>4</sup> Existem estudos nas áreas de inteligência artificial, *machine learning* (aprendizado de máquina) e *deep learning* (aprendizado profundo) em que elementos não humanos conseguem compilar dados e atribuir significados muitas vezes interligando as informações de forma semelhante a um ser humano, entretanto, fogem do escopo de estudo deste artigo. Um exemplo de estudo nesta área pode ser encontrado em: LEMOS, Elizama das Chagas. Desenvolvimento de *chatbots* educacionais: um estudo de caso voltado ao ensino de algoritmos. 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

alegria ou tristeza, dependendo do tipo de conexão que é estabelecida (NEVES, 2016). Fala-se muito em conexão na cultura contemporânea, principalmente por causa do desenvolvimento da microinformática e proliferação da internet. Conectar-se é também associar-se, juntar-se, acoplar-se, encaixar-se.

Essas conexões são a porta de entrada para se pensar a base primária da EaD. A própria educação a distância, para que se efetive, pressupõe como alicerce uma associação, uma conexão, uma afetação entre humanos e máquinas tecnológicas (neste caso aqui compreendidos como os hardwares e softwares) e entre humanos por intermédio das máquinas. As trocas ocorridas no processo de EaD podem resultar em meras associações entre os humanos e as máquinas quando ocorre a elaboração do material pelo docente e programador, por exemplo. Já no processo de interação educacional numa oferta de curso, a máquina passa a ser uma mediadora entre os indivíduos participantes. A dimensão afetiva na construção do conhecimento protagoniza o processo interacional entre docente e discente, em que o afeto desempenha a função de fluxo e sentimento simultaneamente.

Podemos falar de subjetividades que são criadas através dos afetos e que estão em jogo nesse processo educacional. Subjetividades policentra-

das, que se associam a todo tempo, construindo uma rede. Esses múltiplos centros de subjetividade vão além do humano. Falamos aqui de “protosubjetividades” em que máquinas técnicas (tecnomáquinas), algoritmos, números, dados, softwares e hardwares são agentes de enunciação e ocupam sua função de atores sociais, e sujeitos também. Há outros tipos de subjetividade em jogo:

Os processos de subjetivação ou de semiotização não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microsociais), nem em agentes grupais. Esses processos são duplamente descentrados. Implicam o funcionamento de máquinas de expressão que podem ser tanto de natureza extrapessoal, extraindividual (sistemas maquímicos, econômicos, sociais, tecnológicos, icônicos, ecológicos, etológicos, de mídia, ou seja, sistemas que não são mais imediatamente antropológicos), quanto de natureza infra-humana, infrapsíquica, infrapessoal (sistemas de percepção de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de imagem e de valor, modos de memorização e de produção de ideias, sistemas de inibição e de automatismos, sistemas corporais, orgânicos, biológicos, fisiológicos e assim por diante) (GUATTARI; ROLNIK, 2013, p. 39).

Os sistemas de EaD não escapam dessa lógica. Há uma relação entre os agentes humanos e não humanos. Por exemplo, os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, por meio dos seus recursos de interação síncronos e assíncronos, os recursos e as atividades, proporcionam uma infraestrutura de trabalho educativo para modalidade. Esses ambientes são exemplos de «protosubjetividades», indispensáveis no processo de ensino/aprendizagem na modalidade EaD. É nesse cenário que o educando e o educador se conectam, associam-se ao AVA, produzindo uma afetação social e englobando subjetividades e “protosubjetividades”.

Há um diálogo entre máquinas humanas e não humanas na construção do conhecimento de maneira efetiva. Por esta razão, os agentes não humanos são exemplos de «protosubjetividades”. O conceito de máquina que trabalhamos aqui extrapola a dimensão tecnicista do objeto.

A máquina é um sistema de cortes e está ligada com um fluxo material contínuo que ela corta. A produção do corte de fluxo só acontece se a máquina estiver conectada com outra. Sob esse olhar de fluxos e cortes, a definição de máquina vai além do entendimento de máquina apenas como aparelho



industrial/tecnológico. O corpo humano pode ser considerado uma máquina, a boca que corta o fluxo de leite; o nariz que corta o fluxo de ar; o ouvido, o fluxo sonoro; o pênis e a uretra feminina que controlam o fluxo de urina. Um ser físico que realiza trabalho, efetuando transformações e produções. O corpo humano é uma máquina física que realiza trabalho, efetua transformações e produções, qualquer ser físico que execute trabalho, sofra transformação e realize produção é uma máquina. Máquina é produção e fluxo, que pode ser eletromagnético, de massa, de sangue, de caixa, de carros, de energia, de carga, da maré etc., e implica sempre movimento e corte.

A máquina traz em si uma espécie de “protosubjetividade”, como já mencionado, ela não é apenas um aparato técnico. É neste cenário que falamos das afetações maquinicas. *Stricto sensu*, a afetação maquinica acontece quando um corpo sofre ação de uma tecnomáquina, que pode aumentar ou diminuir a sua potência, a interação entre o indivíduo e o computador; e o homem e o *smartphone* são processos de afetações maquinicas, por exemplo. A dinâmica da EaD não foge dessa lógica. É possível também depreender significações das afetações maquinicas nessa modalidade.

As tecnomáquinas servem como mediação na edificação do conhecimento na modalidade EaD. Ou seja, os indivíduos, no contexto das afetações maquinicas neste complexo de ensino, poderão ser afetados pelas tecnomáquinas e vice-versa. Por exemplo, o material didático que está disposto na máquina técnica afeta o aluno de alguma forma, aumentando ou diminuindo sua potência de agir, as videoaulas, que estão também nas tecnomáquinas, nas plataformas de ensino, afetam de alguma maneira os sujeitos envolvidos no processo educativo. Essa afetação pode implicar positivamente, de maneira que possibilite a construção do conhecimento, em que o processo aconteça de forma satisfatória e os indivíduos participantes sejam afetados no processo educativo utilizando as tecnomáquinas como instrumento de afetação e mediação.

Essas afetações realizadas com os materiais didáticos para EaD acontecem independente do seu formato: livros didáticos, Objetos de Aprendizagem, videoaulas, entre outros. Apesar de serem desenvolvidos por agentes humanos (professores conteudistas, designers, diagramadores, revisores, entre outros), quando o aluno sofrer afecções na interação com esses materiais, ele estará interagindo com máquinas não humanas, os produtos desenvolvidos

para fins educacionais com suas características próprias já elucidadas neste artigo que proporcionam a sensação de dialogicidade.

Já refletindo na perspectiva da afetação maquina no papel de professor, ele interage com o AVA desde a fase de planejamento (em que não lida inicialmente com os alunos), montando a página de sua disciplina, propondo atividades iniciais, disponibilizando espaços para diálogo, postando materiais de estudo, entre outras coisas. Ele afeta a máquina dando um significado a ela, montando uma estrutura inicial para oferta de um curso. Já no andamento de uma oferta propriamente dita, em que outros agentes humanos adentram no processo de troca e de afetação, as tecnomáquinas, que já sofreram afetação, irão afetar outros sujeitos humanos envolvidos nas trocas simbólicas. É neste palco que a tecnologia atua como um ator social importante nas afetações maquina na modalidade EaD.

A tecnologia é consequência do desenvolvimento da técnica, é a arte, ciência da técnica, o estudo das técnicas, instrumentos, máquinas e componentes eletrônicos, meios e recursos com que as sociedades humanas fazem frente ao seu entorno material e o transformam. Nesse sentido, a tecnologia pode ser

compreendida como uma junção formada por aptidões humanas, máquinas operatórias e estruturas materiais. Flusser (2007) classificou a história da humanidade como uma história da fabricação, o *homo faber* como a espécie antropoide que fabrica algo. Os períodos históricos são os das mãos, das ferramentas, das máquinas e dos aparelhos eletrônicos, nos quais o processo de transformação da natureza pelo homem tem quatro movimentos de transformação – apropriação, conversão, aplicação e utilização – que são realizados primeiramente pelas mãos, depois por ferramentas, em seguida pelas máquinas e, por último, pelos aparatos eletrônicos. A fábrica do futuro irá reconfigurar a relação homem-ferramenta, a arquitetura humana irá dar lugar à arquitetura das máquinas. Hoje, temos as tecnomáquinas e a modalidade EaD como uma das formas expressivas desse desenvolvimento tecnológico em um contexto educacional.

A dependência tecnológica na sociedade urbana atual é crescente e é algo que não pode ser ignorado. Os artefatos tecnológicos, como os celulares inteligentes, conhecidos como *smartphones*, viraram uma espécie de extensão do “eu”. De acordo com Sherry Turkle (2011), os computadores estão mudando e afetando a vida das pessoas. O ser humano é afetado pelas ferramentas que constrói, pelas suas

criações. A tecnologia é sedutora e quando o que ela oferece se encontra com a vulnerabilidade humana, o grau de afetação é maior. Há uma reconstrução do eu e das relações humanas através da intimidade que é criada com as máquinas, o que acaba gerando uma humanização das máquinas e uma tecnologização do humano, em que os homens passam a dar qualidades humanas aos objetos e a tratar o outro como coisa. Nesse cenário de humanização das máquinas e maquinação dos humanos, qual seria a relação das tecnologias com a EaD?

O processo de ensino e aprendizagem na EaD só poderá ser bem-sucedido com o uso adequado das tecnologias. Para possibilitar a construção de conhecimento superando barreiras de espaço e tempo, estabelecendo estruturas de diálogo, de troca, de mediação. Um aluno da zona rural que trabalha durante o dia inteiro e durante a noite já estabeleceu seu horário de estudos, precisa estar com toda a infraestrutura acadêmica e tecnológica disponível. É imprescindível que ele tenha o sentimento de que faz parte de um coletivo educacional. Apesar da modalidade ser a distância, ela não é distante e este aluno não está só. Existem professores, tutores, coordenadores e outros profissionais que juntos estão atuando para que o processo de ensino e aprendizagem

aconteça em sua plenitude. Ele (o aluno) precisa ter esse retorno, esse conforto de que, apesar de estar distante, alguém na outra ponta irá escutá-lo.

As tecnologias neste panorama são capazes de instrumentalizar este processo de troca. Seja nas listas de discussão, nas vídeo ou webconferências, no envio de atividades, nos debates com os participantes, na elaboração de provas, na disponibilização de materiais de estudo, na disponibilização de links externos. Enfim, as tecnologias assumem o papel de mecanismos para mediatizar o processo de aprendizagem deste coletivo educacional da modalidade EaD.

## POR UMA EDUCAÇÃO AFETADA - AS AFETAÇÕES EDUCACIONAIS

As afetações educacionais extrapolam a mera troca de informações entre docente e discente. Vão além ao propor uma dinâmica de ensino/aprendizagem em que os afetos são os principais mediadores na construção do conhecimento. Não são apenas associações que são tecidas aqui, como nas afetações sociais, ou, interações entre homens e máquinas como nas afetações maquínicas. É importante res-

saltar que as afetações sociais e maquinais também podem fazer parte das afetações educacionais, elas também podem atuar. Estamos falando aqui de uma possibilidade de afetação em que o afeto é a principal arma na edificação de um saber conjunto, tecido de maneira dialógica entre o educador e o educando. O afeto aqui compreendido como sentimento/ação, como já dizia Spinoza.

É importante aqui destacar o papel dos não humanos nas afetações educacionais. Na educação presencial, por exemplo, vários agentes não humanos são indispensáveis no processo de afetação educacional e vão agir diretamente no ganho e perda de potência tanto do educador como do educando. Por exemplo, uma sala de aula com uma péssima infraestrutura sem carteiras, ou com carteiras de qualidade ruim para os alunos sentarem, sem quadro ou com quadro deteriorado, sem ar condicionado (quando se trata de instituições de ensino localizadas em cidades com altas temperaturas), sem livros, todos esses não humanos irão interferir no processo de ensino/aprendizagem e irão afetar tanto o professor quanto o aluno de maneira negativa. O mesmo é válido para ambientes de aprendizagem em que os não humanos (carteiras, livros, quadros, mesa do professor, cadernos, lápis, canetas, etc.) estão presen-

tes em boas condições e podem propiciar um espaço produtivo e potente na edificação do conhecimento, proporcionando afetações educacionais potencializadoras entre docente e discente.

Já no contexto da educação a distância, os não humanos cumprem sua função também indispensável. Temos por exemplo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem, onde a sala de aula é estruturada na nuvem e pode ser acessada de qualquer lugar, desde que haja um dispositivo digital com acesso à internet. Esses AVAs devem ser pensados de forma que afetem os alunos de maneira potente e os alunos respondam de maneira positiva aos docentes, para que haja uma troca produtiva e um processo de ensino/aprendizagem que gere lucros afetivos/cognitivos tanto para o docente quanto para o discente. Entretanto, caso o aluno ou o professor não estejam com uma conexão boa ou um computador com a configuração adequada para o acesso, o processo pode ser prejudicado e a afetação educacional será despotencializadora para ambos. Outro exemplo seria o material didático da EaD, o qual, se não for feito utilizando uma linguagem dialógica, ou tiver um layout que seja acessível e que desperte a atenção e motivação (que não tenha ocorrido a transposição didática adequada) pode representar mais um obstáculo. Softwares, hardwares,

algoritmos, dados, impressoras, computadores são de extrema importância no contexto das afetações educacionais na modalidade. Nessas afetações educacionais no cenário da EaD a ideia de rizoma é indispensável para refletir sobre as conexões que são feitas.

O rizoma é uma haste subterrânea e difere absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até os animais o são, sob sua matilha. Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem. O rizoma coloca em jogo regime de signos diversos, inclusive estado de não signos. Ele não é feito de unidades, mas de dimensões, ou antes de direções movediças. Ele não tem começo nem fim, mas sempre no meio que ele se desenvolve e transborda. O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas. Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, *inter-ser*, *intermezzo* (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

A metáfora de rizoma se encaixa bem com as discussões sobre a educação a distância e a comunicação em rede. Levando em consideração os princípios de conexão, heterogeneidade, multiplicidade signica e de ruptura. Pensar na modalidade a distância como um processo rizomático parece coerente, porque ela permite inúmeras ramificações e interconexões entre os sujeitos, muitas possibilidades se abrem e podem se desdobrar. Porque envolve a participação de indivíduos em diversos papéis, acarretando também em múltiplos olhares num mesmo contexto. E é algo que, se formos refletir, não podemos ter muito controle da amplitude que os espaços comunicacionais de construção do conhecimento irão alcançar neste complexo. Como afirma Santo e Pencinato (2015):

Entender a educação na perspectiva rizomática, seja na escola ou na universidade, ou na EaD, como um campo de construção de conhecimento requer, sobretudo, a compreensão de que existem diversas formas de conhecimento, e que elas dialogam entre si dentro de contextos históricos e sociais. Os conteúdos abordados criam conexões múltiplas com elementos de outros campos do saber (SANTO; PENCINATO, 2015, p. 9).

É nessas conexões rizomáticas que as afetações educacionais são protagonistas. Nessas afetações, há

um aumento da potência de agir do educando e do educador. Por exemplo, se por um lado, no processo de construção de conhecimento, quando as trocas, o diálogo são feitos de maneira que aumentem o ganho de energia dos sujeitos, os deixam alegres, felizes; o conhecimento irá potencializar o aluno e o professor, e um possível *feedback* positivo é mais provável que aconteça quando há ganho de potência. Por outro lado, se algo na aula é desmotivador para o aluno e/ou professor, seja o conteúdo da matéria, a didática do professor, a falta de interesse do aluno, ou qualquer outro fator externo, os sujeitos irão ter perda de potência, ficarão desmotivados na aula, a imagem (afecção) que eles terão em mente é que a aula os deixa tristes, despotencializados, nesse caso, o processo educacional ficará comprometido.

As afetações educacionais devem caminhar também rumo a uma ética da alegria, como já dizia Spinoza. A ética de Spinoza não é moralista, nem imoral. É amoral, não se trata de um problema de dever, mas de potência. A potência não é o que queremos, mas o que temos, é ela que define um indivíduo.

Do ponto de vista de uma ética, todos os existentes, todos os entes são relacionados com uma escala quantitativa que é aquela da potência. Eles têm mais ou menos potência. Esta quantidade

diferencial, é a potência. O discurso ético não cessará de nos falar – não de essências, ele não crê nas essências -, ele somente nos fala da potência; ou seja, as ações e as paixões das quais alguma coisa é capaz. Não o que a coisa é, mas o que é capaz de suportar e é capaz de fazer (DELEUZE, 2009, p.132).

É essa ética Spinozista, das potências, do poder que deve permear as afetações educacionais, uma ética em que não está em jogo um manual de condutas de como o aluno deva se portar ou o professor, mas uma ética que seja sinônimo de liberdade, de poder; afinal conhecimento é liberdade e poder. Quando a construção de conhecimento é realizada de maneira que o aluno e o professor tenham ganho de potência no processo educacional isso irá contribuir na edificação de um saber plural, potente, alegre e (por que não?) político.

## REFERÊNCIAS

AVERBUG, R. **Material Didático Impresso para Educação a Distância: Tecendo um Novo Olhar**. Rev Digit da CVA-RICESU, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

DELEUZE, Gilles. **Cursos sobre Spinoza (Vincennes, 1978-1981)**. Fortaleza: EDUECE, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia 2. Vol.1**. São Paulo: Editora 34, 1995

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado – por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social – uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LAZZARATO, Maurizio. **Signos, máquinas, subjetividades**. São Paulo: n-1 edições, 2014.

MAIA, Carmem e MATTAR, João. **ABC da ead: a educação a distância hoje**. 1ª.ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MORAN, José Manoel. **O que é educação a distância**. 2002. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/profile/Jose\\_Moran5/publication/228846830\\_O\\_que\\_e\\_educacao\\_a\\_distancia/links/5539133d0cf247b8587fc8c9/O-que-e-educacao-a-distancia.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Jose_Moran5/publication/228846830_O_que_e_educacao_a_distancia/links/5539133d0cf247b8587fc8c9/O-que-e-educacao-a-distancia.pdf)>. Acesso em: 24 Jun 2018.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2007.

NEVES, Thiago Tavares das. **Coração sonoro – afetos, corpos e máquinas nas festas de música eletrônica**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Natal, 2016.

PETER, Otto. **Didática do Ensino a Distância**. Tradução Ison Kayser. São Leopoldo: Unisinos, 2011.

SANTOS, S. C. A.; LEMOS, E. C.; BEZERRA, C. G. **Curso de Formação em EaD**. Disponível em: <[https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/documentos/formacao\\_em\\_ead\\_livro.pdf](https://ead.ifrn.edu.br/portal/wp-content/uploads/documentos/formacao_em_ead_livro.pdf)>. Acesso em 24 Jun 2018.

SANTO, J. A. E.; PENCINATO, G. S. **A Educação a Distância (EaD) e os princípios rizomáticos de Deleuze e Guattari**. Em: Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes - ENLETRARTE, 2015, Campos dos Goytacazes. VI ENLETRARTE, 2015. v. 6.

SPINOZA. Ética. Belo Horizonte: Autêntica, 1677/2010.

TURKLE, Sherry. *Alone together. Why we expect more from technology and less from each other.* New York: Basic books, 2011.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E SEUS  
PARADIGMAS NUMA SOCIEDADE  
EM TRÂNSITO: EM BUSCA DE UMA  
IDENTIDADE METODOLÓGICA



**Glauca da Silva Brito**  
Universidade Federal do Paraná

**Eduardo Fofonca**  
Universidade Federal do Paraná

## INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva problematizar a Educação a Distância, partindo da premissa de que em determinados contextos esta modalidade ainda recorre às práticas e elementos didático-metodológicos de cursos ofertados na modalidade presencial. Para tanto, o que é percebido numa análise inicial deste contexto é que a ação pedagógica torna-se uma mera transposição de métodos e encaminhamentos didáticos de aspectos que não oportunizam uma proposição metodológica própria, mas uma modalidade de Educação a Distância que, frequentemente, realiza transposições didáticas da modalidade presencial e, com isso, dificulta a constituição de sua identidade, com elementos de uma prática pedagógica com características próprias.

Para tanto, tal problemática traz à discussão a necessidade de se refletir sobre a modalidade numa importante ruptura de paradigmas educacionais, tendo em vista a complexidade da organização do trabalho pedagógico na/da EaD, considerando que as duas modalidades possuem elementos didático-metodológicos próprios. Contudo, pode-se considerar também que as modalidades podem hibridizar-se, mas torna-se relevante, para, além disso, observar que a realidade educativa da EaD consegue, com

maior frequência, aproximar-se aos processos de autoaprendizagem propiciada por uma sociedade que é aberta, dialógica e ubíqua à informação e ao conhecimento em vários tempos e espaços – e não somente no espaço escolarizado das salas de aulas tradicionais. Certamente tal premissa pode ser um ponto primordial na necessária autonomia estudantil da sociedade em trânsito e da consciência docente.

Assim, tematizar esta problemática poderá evidenciar a necessidade de se repensar a modalidade, com vistas na atual sociedade em trânsito, vivenciada por todos os atores da educação, pois ao se refletir e elencar argumentos teórico-práticos, pode-se oportunizar um processo educativo que elenque estratégias focadas na aprendizagem e na autoaprendizagem do estudante para desse modo repercutir na revisão de metodologias, processos e práticas em Educação a Distância.

## A MODALIDADE EAD: UMA MUDANÇA PARADIGMÁTICA?

As transformações sociais advindas da integração de tecnologias digitais da informação e co-

municação repercutiram plenamente nos sistemas e práticas educacionais em todas as modalidades. Tais transformações delineiam importâncias na educação, na sociedade, no comportamento, nas relações humanas, influenciando e trazendo repercussões positivas, porém interventivas na construção de novos cenários educacionais, mas, para que isso exista há necessidade de uma mudança paradigmática.

Nesse sentido, a concepção de paradigma desenvolvida por Khun (1998) em “As estruturas das revoluções científicas” é concebida como uma realização científica de grande envergadura, de base teórica e metodológica convincente e sedutora passa a ser aceita pela maioria dos cientistas integrantes de uma comunidade. Para tanto, um paradigma acaba por se tornar um modelo para compreender a realidade e, desta forma, torna-se importante para estabelecer no âmbito educacional, o que leva muitos professores a realizarem em sua prática pedagógica a reprodução de conteúdos e, assim, ter uma visão fragmentada da aquisição do conhecimento, bem como de compreender o que é um paradigma inovador – que leve à superação das “deficiências” de modelo ou tendência pedagógica anterior, dito/a tradicional e cartesiano/a, considerando o conhecimento de forma fragmentada.

Contudo, pode-se considerar que esta necessidade se dá justamente pela necessária ampliação das plataformas e ambiências digitais de ensino e aprendizagem, integrando novos elementos na educação formal, com maiores possibilidades para uma formação mais crítica, sociocultural e concatenada com a realidade contemporânea. Desse modo, torna-se relevante destacar o que Fofonca (2017) evidencia que é extremamente necessário refletir sobre esses novos cenários de Educação a Distância e seus paradigmas, nos quais devem analisar criticamente e integrar concepções necessárias à formação de professores e demais profissionais da educação contemporânea, sobretudo, destacando pontos positivos e negativos, críticas que problematizem e reflitam numa constante evolução metodológica e mediação crítica sobre as tecnologias na formação de professores. Nesta perspectiva, para uma compreensão mais aprofundada de tal evolução, torna-se relevante considerar o pensamento de Dias (2015):

a abertura dos espaços formais de aprendizagem aos territórios de expressão e interação social na web representa o meio para a participação dos membros das comunidades tradicionais em novas práticas e atividades culturais, utilizando o potencial das tecnologias digitais para criar as redes de interação

social e aprendizagem colaborativa. É igualmente através dos procedimentos de abertura e participação que são contrariados os processos de cristalização das representações do conhecimento e o consequente desenvolvimento das formas de resistência à mudança que ocorrem no seio dos grupos centralizados e fechados (DIAS, 2013, p. 16).

Diante da abertura de cenários formais de educação e aprendizagem aos territórios de interação, oportunizados pela Internet – que convergem com práticas educativas e novas atividades culturais, perpassando pela constituição de comunidades tradicionais de diálogo e interlocução, de interação e mediação e, sobretudo, de ensino e aprendizagem para comunidades na *Web*, tais como novas e possíveis práticas das redes sociais digitais; as potencialidades das tecnologias digitais na criação de objetos educacionais e novos objetivos para ambiências advindas de uma cultura que dialogue com a atual sociedade desenvolvida tecnologicamente.

Neste contexto, para Dias (2013), a abertura, expansão e mobilidade são suportadas pelas redes e pelas tecnologias digitais, que permitem novas formas para a concepção e a experiência dos atores do âmbito educacional para sua imersão em cenários de aprendizagem, autoaprendizagem e construção

de conhecimento. Pode-se considerar que abertura, expansão e mobilidade propiciam liberdade de seleção das informações e conhecimentos, que ultrapassam o processo de ensino e aprendizagem, pois oportunizam uma autoaprendizagem.

Assim, torna-se importante destacar que a autoaprendizagem estabelece-se, contemporaneamente, como uma forma de aquisição do conhecimento por si próprio, sendo uma possibilidade de aprendizagem, mas também um desafio a ser superado pelos atores da educação, apontando para estratégias de superação das dificuldades encontradas por esses que ainda não se adequaram ao estudo com mais autonomia e, portanto, reconhecendo o letramento social que os estudantes trazem ao contexto de sala de aula.

Desse modo, um paradigma tradicional de aprendizagem observa o conhecimento como algo a ser reproduzido ou transmitido, sem a preocupação de romper com o processo educacional vertical, que seleciona e transmite o conhecimento hegemonicamente estruturado por um grupo dominante, sem mesmo propiciar o diálogo, o debate e as relações de forma mais horizontal e dialógica. Um paradigma tradicional no contexto educacional é caracterizado como cartesiano, justamente por sua relação com o

conhecimento ser fragmentada, dificultando o processo educativo que supera a fragmentação do conhecimento e obtém um novo modo de entender o mundo.

## SOCIEDADE EM TRÂNSITO

Refletir acerca da sociedade contemporânea torna-se um processo de complexidade, principalmente pelo fato de estarmos diante de um contexto que se encontra em “trânsito” - ou seja, em constante mutação e em desenvolvimento. Contudo, o termo “trânsito” refere-se também à dificuldade de denominarmos qual tipo de sociedade estamos vivendo, uma sociedade plural, diversificada e multifacetada - em que nos espaços escolares são apreendidas as dificuldades de enfrentar um processo formativo sensível com a perspectiva de formar cidadãos que irão atuar de forma mais cidadã, ativa e crítica.

Brito e Fofonca (2018) apresentam como ponto de partida o papel da escola, das organizações de ensino como todo e dos educadores na sua relação com a integração das tecnologias, pois estes são desafiados em formar cidadãos para o mundo do trabalho, que exige profissionais de potencialidades polivalen-

tes e multitarefas. Desse modo, é de extrema relevância recorrer a Paulo Freire (1981), quando o educador utiliza da terminologia “Sociedade em Trânsito” na evidente premissa de que o processo de desenvolvimento poderia provocar as brechas para uma transformação da consciência, tendo em vista que somente essa seria completada para a consciência transitiva crítica<sup>1</sup>, por meio de uma educação como ato político. O pensamento de Freire (1981) sobre a importância da educação para esse processo, e o seu agir, por meio do método empregado em diferentes movimentos de educação e cultura nos anos de 1960, contribuíram para a organização política dos mesmos em diferentes reivindicações e ações sociais e políticas daquele período.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias (FREIRE, 1981, p.61).

<sup>1</sup> De acordo com o pensamento freireano, a consciência transitiva crítica é fruto de uma educação dialógica e ativa que oferece ao homem a possibilidade de tornar-se responsável no seu agir pessoal, social e político.

Há dois elementos no pensamento de Freire que necessitam de reflexão, neste contexto. O primeiro diz respeito à ligação de dependência que se estabelece entre conscientização, criticidade e educação. Já o segundo elemento, está ligado à afirmação de que a conscientização é o processo de desenvolvimento da tomada de consciência. Esta fase caracteriza-se pelo estabelecimento maduro do diálogo, pela abertura ao novo, construído sobre o que é válido do velho. Ela existe nos regimes democráticos que possuem formas de vida interrogadoras e dialogais.

## UMA IDENTIDADE METODOLÓGICA PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Destarte, embora haja alguns elementos que tentam se aproximar desse processo acerca da importância de uma identidade metodológica para a Educação a Distância, com a proposição de novos espaços de aprendizagem, muitas vezes as instituições de ensino, educadores e gestores imobilizam-se diante do grande desafio e se tornam indiferentes à perspectiva paradigmática da mudança no contexto da educação formal (BRITO; FOFONCA, 2018). Assim,

uma ruptura paradigmática seria primordial para a incorporação de educação híbrida, pois por meio dela haveria um caminho para o rompimento com padrões tradicionais da Educação Básica e Superior. Pode-se considerar que os elementos didático-metodológicos e as mudanças e preocupações destacadas ao longo deste tema comprovam que a Educação e, em especial, a Educação a Distância, oportunizaram discussões críticas, crescimento formativo e técnico, especialmente, dinamismo aos processos formativos. Tem-se como ponto de partida que há muita discussão acadêmica, muitos processos pedagógicos e metodológicos em transição quando se fala nesta modalidade de ensino. Assim, deparamo-nos com a cultura digital em seu cerne, com novas dimensões pedagógicas que recriam arquiteturas, designers de interação e mediação, que consideram novos estilos e modelos de ensino e aprendizagem.

Nestes pressupostos, a própria história da Educação a Distância (EaD) evidencia que modelos e estilos são constantemente substituídos por outros mais eficazes para a integração ou incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Desse modo, os cenários, os desafios e as perspectivas nesse campo de atuação e pesquisa tiveram, em certos momentos históricos, seus enfoques

direcionados para as reais necessidades de pesquisa em torno da relação entre a modalidade Educação a Distância e as tecnologias disponíveis para subsidiar os processos de ensino e aprendizagem. Pode-se dizer que estes subsídios proporcionados pelas tecnologias ora aproximam-se dos contextos de uma educação inovadora e reflexiva acerca dos novos cenários de aprendizagem, ora corroboram para um pensamento mais crítico sobre a inclusão digital dos atores da educação, com preocupações despertadas pelas demandas sociais que emergem do processo metodológico de revisar as técnicas e seus caminhos.

Todavia, pensar a relação entre a Educação a Distância e uma ruptura paradigmática entre o fazer pedagógico na modalidade para a criação de uma identidade própria, com suas próprias estratégias, requer uma busca por análises de experiências já vivenciadas por profissionais e, acima de tudo, a busca por contribuições para este “fazer pedagógico”.

Para Sartori (2017), torna-se necessário, sobretudo, refletir acerca das raízes da EaD no Brasil, isto é, aquela que, inicialmente, ainda não dispunha de processos comunicacionais, interlocutórios, mediatizados, midiáticos e digitalmente tecnológicos, como são os modelos atuais da Educação a Distância nos cenários *on-line*, nas diversas plataformas e re-

des. Faz-se necessário conceber, ainda, a noção de educação, formação, mediação e as práticas que a integram e, em forma de rede, atualizam-se ao sabor da ubiquidade tecnológica e ao acesso contínuo do digital, tão presentes na sociedade contemporânea.

Ainda na perspectiva de Sartori (2017), pode-se considerar que Educação a Distância sempre foi considerada um “entre lugar” para a pesquisa acadêmica, pois a partir dela muitos preconceitos foram sendo transformados em dimensões inclusivas de novos estudantes na modalidade. Não se pode deixar de destacar que seu contexto vai ao encontro da constante necessidade de formação dos sujeitos geograficamente separados, redimensionando modelos e arquiteturas pedagógicas para o formato *on-line*, com o objetivo contemporâneo de enfrentar as novas dimensões de tempo e espaço da educação formal. Nesse sentido, com tantos desafios lançados e diante de um cenário complexo, interdisciplinar e de rupturas paradigmáticas, pode-se considerar que educação formal deve acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade, especialmente por meio das inovações de ordem tecnológica, que integram as TDIC nas mais diversas esferas da sociedade, evidenciando novas maneiras de se comunicar, trabalhar e produzir conhecimento.

Para Moran (2015), as instituições educacionais atentas às tais transformações escolhem fundamentalmente dois caminhos: um mais suave – com mudanças progressivas – e outro mais amplo, com mudanças nesses aspectos de forma mais profundas. Segundo o autor, no caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante, com disciplinas, porém priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas e a inclusão do ensino por projetos interdisciplinares, o ensino híbrido ou *blended* ou a sala de aula invertida. Ainda na ótica de Moran (2015), o ensino híbrido significa estar misturado, mesclado, *blended*. Assim, a educação sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Agora esse processo, com a mobilidade e a conectividade é muito mais perceptível, amplo e profundo: trata-se de um ecossistema ainda mais aberto e criativo.

Nessa perspectiva, pode-se dizer ainda que algumas instituições propõem modelos que inovam sem disciplinas, num processo de redesenhar o projeto, com espaços físicos e metodologias baseadas em atividades com desafios, problemas e jogos, em que cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos. Nesse modelo, a aprendizagem é ape-

nas supervisionada pelos professores, que são vistos como orientadores no processo. Considera-se que esse modelo, que diversifica atividades para uma metodologia mais ativa, integra tecnologias e com elas desenvolve uma nova noção de espaço e tempo, justamente por não haver uma distinção entre os mundos físico e digital, pois ambos são espaços estendidos que, portanto, ampliam o contexto tradicional de sala de aula.

Para tanto, o romper com paradigmas educacionais tradicionais acaba sendo uma necessidade contínua, pois a organização do trabalho pedagógico na/da EaD deve ser único, com sua identidade própria, ambiências e funções mais delineadas, como as plataformas *on-line* ou as salas de aulas virtuais. Neste sentido, ao contextualizar a EaD, seus processos de aprendizagem, a autonomia de seus aprendentes, surge a problemática com vistas à sociedade em trânsito, vivenciada por educadores e educandos, num processo educativo com estratégias focadas na aprendizagem e na autoaprendizagem, refletindo de maneira profícua a revisão de metodologias e práticas em EaD.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo problematizou a modalidade de Educação a Distância (EaD) partindo da premissa que, em determinados contextos esta ainda utiliza em suas práticas elementos que são norteados somente por uma transposição didático-metodológica, compondo em seu planejamento uma organização de características de cursos presenciais. Desse modo, há como consequência uma ação pedagógica efetivamente transposta de métodos e encaminhamentos pedagógicos que, muitas vezes, não oportunizam uma formação qualitativa e, constantemente, reflexiva dos estudantes.

Este artigo também refletiu sobre uma necessária ruptura de paradigmas educacionais, a qual nos insere num contexto ainda mais amplo e complexo da organização do trabalho pedagógico na/da EaD e, sobretudo, considera que as duas modalidades possuem elementos didático-metodológicos próprios, que podem em certos momentos hibridizar-se.

Porém, a partir do referencial teórico e das discussões elencadas evidenciam que, ao mesmo tempo, a EaD necessita constituir sua dinâmica própria, com suas ambiências, espaços, processos formativos para profissionais da modalidade e funções



mais delineadas, tais como dar a devida relevância aos estudos acerca das plataformas *on-line* como verdadeiras salas de aulas virtuais.

Diante desse contexto descrito, busca-se contextualizar a EaD e seus processos de aprendizagem à autonomia de seus aprendentes. Para tanto, tematizar tal problemática pode evidenciar a necessidade de se repensar a modalidade com vistas à atual sociedade em trânsito, vivenciada por educadores e educandos, na qual pode oportunizar um processo educativo com estratégias focadas na aprendizagem e na autoaprendizagem, especialmente, refletindo sobre a revisão de metodologias e práticas em EaD.

O artigo refletiu sobre os inúmeros desafios que a modalidade de Educação a Distância possui ao tentar acompanhar as mudanças externas ao seu contexto e, primordialmente, a constante necessidade de repensar seus processos e práticas, de forma que possa verificar a importância de sua identidade. Verifica-se que esses desafios exigem repensar, além de suas práticas metodológicas, sua organização curricular, tempos e espaços.

Sabe-se que a temática tratou de algo complexo, porém muito importante, porque nas práticas educacionais são encontrados pilares de uma

pedagogia mais tradicional, baseada em modelos pouco flexíveis, ou seja, que não utilizam de certa alternância de estratégias e metodologias para que a aprendizagem ocorra de forma significativa. Assim, diante desse contexto, há o desafio da formação de professores e profissionais para a atuação na EaD, principalmente, estes devem compreender tais características e mudanças nos processos de ensino e aprendizagem, mas também ter condições e estratégias para que o seu exercício docente se amplie em práticas metodológicas mais inovadoras que possibilitem uma aprendizagem ativa.

Nesse caminho, contudo, não raramente, falta a discussão e a prática que envolve a formação de professores, pois se percebe distante no âmbito da formação inicial e continuada preocupações em torno da formação voltada à atuação mais concreta na modalidade EaD, muito embora tais características sejam necessárias nas formações pedagógicas iniciais, nas diversas licenciaturas e formações continuadas de profissionais da educação, a fim de que se consiga aproximar o contexto em que a sociedade se insere e a realidade praticada no contexto de sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRITO, Glaucia. da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. ver. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2015.

BRITO, Glaucia. da Silva; VERMELHO, S. C. A incorporação das tecnologias no ensino superior: formar professores que formam professores. In. AREU, G. I. P.; FOFONCA, E. (Org.) **Integração de tecnologias e da cultura digital na educação: múltiplos olhares**. Curitiba, CRV, 2014.

FEIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

FEIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FOFONCA, Eduardo. **Os Multiletramentos da Cultura Digital na Educação: múltiplos olhares**. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

BRITO, Glaucia da Silva; FOFONCA, Eduardo. In. FOFONCA, Eduardo. *et al.* **Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da Educação Básica e da Educação Superior**. Curitiba: Editora IFPR, 2018.

KUHN, Thomas. As revoluções como mudança de concepção de mundo. In: **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In. SOUZA, C. A. de MORALES, O. E. T. (org.) **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca FotoPROEX/UEPG, 2015.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ublíqua**. Repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SARTORI, Ademilde. Prefácio. In. FOFONCA, E. CAMARGO, V. C. **Educação a distância e tecnologias digitais: cenários, desafios e perspectivas**. 1. Ed. Curitiba: Editora Prismas, 2017.

**ESTÁGIO DOCENTE NA  
FORMAÇÃO STRICTO SENSU:  
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA  
COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**Erika Roberta Silva de Lima**  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Francisca Natália Silva**  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

**Lenina Lopes Soares Silva**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do  
Rio Grande do Norte

## INTRODUÇÃO

No Brasil, no início do século XXI, identificamos um processo de expansão da oferta de formação *stricto sensu*. Essa expansão respalda-se em ordenamentos jurídico-legais que embasam o direito subjetivo à educação pública, gratuita e de qualidade, bem como em políticas públicas educacionais inseridas no Plano Nacional de Educação em desenvolvimento deste 2001.

Neste artigo, propomo-nos a discutir o estágio docente na formação *stricto sensu* com base em uma experiência realizada na Educação a Distância como espaço de formação continuada. A motivação para escrever sobre esse tema parte da necessidade de discutirmos a formação *stricto sensu* no Brasil e a relevância do estágio docente para a formação do(a) professor(a)/pesquisador(a), de modo que permita compartilhar a experiência que vivenciamos durante o estágio docente no curso de Mestrado em Educação Profissional, do Programa de Pós Graduação em Educação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Na ocasião, desenvolvemos as atividades de ensino na Educação a Distância (EaD) no *Campus* de Educação a Distância do Instituto Federal do Rio Grande do Nor-

te (IFRN), criado em janeiro de 2011. São ofertados cinco cursos de especialização, dois de graduação, e sete técnicos de nível médio subsequente, todos na modalidade a distância. Para que as aulas a distância sejam realizadas com o máximo de qualidade, está disponível para os estudantes uma área virtual de aprendizagem, a chamada **Plataforma Moodle**.

Vale salientar que algumas especificidades que envolvem a oferta desse componente curricular nos cursos *stricto sensu*, no Brasil, principalmente, na área de educação são identificadas na heterogeneidade de perfis dos profissionais de áreas distintas que integram o quadro de discentes nos Programas de Pós-Graduação. São incluídos nesta a problemática de serem licenciados, bacharéis e tecnólogos, que, em alguns casos, não vivenciaram nenhuma formação de caráter didático-pedagógico para atuação na EaD.

Além disso, soma-se o fato de que alguns programas *stricto sensu* não ofertam a disciplina Metodologia do Ensino Superior e nem formação básica para a docência o que acarreta um desafio para os futuros mestres e doutores que atuarão como professores(as). Outra especificidade é que nem todos os regimentos dos programas de pós-graduação (mestrado ou doutorado) exigem a realização do Estágio Docência. Em alguns, a obrigatoriedade é

restrita aos bolsistas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (ALMEIDA, 2012), ou aos bacharéis e tecnólogos. Isso incorre em uma leitura enviesada da realidade, posto que basta fazermos uma observação contextual da realidade educacional do país, que as três formas de graduação (em cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnólogos) a formação para a docência na EaD não é contemplada na maioria dos currículos.

Assim, ao longo do texto, buscamos problematizar as questões supracitadas, tendo como questão orientadora: como o estágio docente, na formação *stricto sensu*, pode ser pensado como espaço de formação continuada?

Para contextualizar a pergunta indutora delimitamos um percurso metodológico que envolve uma revisão dos seguintes conceitos: estágio docência (PIMENTA, 2004), formação *stricto sensu* e formação continuada Hadji (2002) e Educação a Distância (KENSKI, 2013). Além disso, buscamos nas práticas desenvolvidas no Estágio docência realizado na modalidade de Educação a Distância, no *Campus EaD/IFRN* subsídios para dialogar com o referencial teórico e contextualizar a problemática de estudo com a perspectiva de tentar respondê-la minimamente neste trabalho.

Para a estruturação textual, organizamo-lo da seguinte forma: no primeiro momento apresentamos a formação *stricto sensu* no Brasil; em seguida, discutimos a relevância do estágio docência *stricto sensu* para a formação do(a) professor(a)/pesquisador(a), considerando as recomendações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); apresentamos uma experiência de estágio docente na EaD como formação continuada e, por último, as considerações finais.

## FORMAÇÃO STRICTO SENSU NO BRASIL

A definição do termo formação envolve uma complexa rede de sentidos e significados, variando de acordo com a perspectiva teórica que está atrelada ao contexto sócio-histórico na qual essa formação está inserida. Além disso, a utilização do termo ao longo da história da educação também possibilitou novas significações.

Nesse trabalho, partimos das concepções de formação de Hadji (2002), que contextualiza a formação como uma atividade dinâmica e complexa. Sua argumentação respalda-se em três sentidos que justificam o dinamismo que envolve o termo formação.

O primeiro sentido de formação refere-se à dinâmica de uma ação que se exerce sobre um sujeito com a finalidade social de desenvolver e/ou acompanhar transformações nas suas formas de pensar e de fazer, permitindo que o sujeito se torne capaz de agir em determinadas situações.

O segundo sentido de formação engloba o processo de autotransformação do formado, sendo complementado pela intrínseca relação estabelecida entre formador/formado.

Por fim, destacamos o terceiro sentido: a formação a partir da dinâmica de um conjunto de ações que se configuram ao longo da vida profissional, ou seja, formação permanente. Trata-se de reconhecer a necessidade de qualificar-se durante todo o período da vida ativa (HADJI, 2002).

Diante dessa necessidade permanente de formação resultante de demandas pessoais, sociais e acadêmicas, percebemos que, nos últimos 50 anos, no Brasil tem sido perene uma preocupação acentuada com processos de formação em nível de pós-graduação, sobretudo, quanto à formação de professores e de pesquisadores. Isso tem resultado em políticas públicas que visam garantir o acesso a processos de formação (inicial ou continuada).

Podemos considerar que a pós-graduação no país é relativamente recente e que

a análise da história da pós-graduação em educação no Brasil poderia ser feita a partir de diversas perspectivas. Poder-se-ia resgatá-la do ponto de vista da legislação, vendo os documentos fundantes e aqueles que provocaram inflexões ou reencaminhamentos. É o caso do parecer nº 977/65, do antigo Conselho Federal de Educação (CFE). Poder-se-ia também fazer um esforço de recuperação dos principais direcionamentos emanados dos cinco planos nacionais de pós-graduação elaborados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Poder-se-ia ainda analisar as razões por que uma iniciativa do vulto da pós-graduação teve o seu maior impulso e expansão em pleno regime militar (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005).

Esses autores apontam também que a pós-graduação em educação no país pode ser analisada tendo como referência o paradigma que predominou ao longo de sua história, qual seja: “a formação de professores ou a busca de suprir os quadros docentes das universidades brasileiras com mestres e doutores, formação essa algumas vezes organicamente ligada à formação de pesquisadores” (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005).

Assim, neste trabalho, restringimos nossas análises às experiências de formação *stricto sensu* no tocante ao estágio docência em EaD, o que se aproxima do paradigma predominante apontado por (BIANCHETTI; FÁVERO, 2005). Dessa forma, podemos identificar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que as pós-graduações *stricto sensu* correspondem a programas de mestrado e doutorado, abertos a candidatos diplomados em cursos superiores de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino e ao edital de seleção dos alunos (BRASIL, 1996).

Essa ênfase à formação *stricto sensu* aparece na LDB - no Art. 62 ao definir que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (BRASIL, 1996, p.21). Assim, o termo formação representa também uma possibilidade de complementação ou capacitação pedagógica.

A relevância da formação continuada se destaca na elaboração do Plano Nacional de Educação (2014-2024), na meta 13, que reitera a importância

da pós-graduação *stricto sensu* ao delimitar como meta “elevar a qualidade da Educação Superior pela ampliação da proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores” (BRASIL, 2014, p.76). Desse modo, o PNE propõe aumentar, gradualmente, as matrículas, contemplando um percentual de pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

A inserção dessas metas em uma política educacional que tem plenitude de política de Estado, inicialmente, representa o reconhecimento e valorização dos processos de formação continuada em nível de pós-graduação. Todavia, após a aprovação do Plano identificamos algumas medidas que inviabilizam a realização das metas estabelecidas para o decênio 2014-2024, dentre outras, ressaltamos a aprovação da PEC

A Emenda Constitucional nº 95 (EC 95), de 15 de dezembro de 2016, efetivou uma mudança constitucional que instituiu um Novo Regime Fiscal (NRF) no país. Este NRF particiona o orçamento da União em partes independentes, sendo uma delas o Poder Executivo, que inclui o Ministério da Educação (MEC). Nesse regime fiscal, a partir de 2018, até o ano de 2036, o orçamento do

Poder Executivo não poderá ser reajustado por percentuais acima da inflação do ano anterior (AMARAL, 2017, p.01).

Para o autor supracitado, a delimitação de políticas educacionais está mediada pelo financiamento dos investimentos necessários para que os objetivos e metas estabelecidos sejam alcançados. Assim, a implementação da PEC corrobora o ideário da estrutura capitalista e a lógica da ótica neoliberal que prevalecem nos poderes instituídos do Estado brasileiro em detrimento das reais necessidades da sociedade brasileira.

De acordo com dados publicados na página do Observatório do Plano Nacional de Educação<sup>1</sup>, o Brasil ainda é um país que forma poucos mestres e doutores em relação à sua população. Nas últimas décadas, a formação *stricto sensu*, em nível de mestrado apresenta dados que indicam que

o número de programas de mestrado continua crescendo a taxas significativas no Brasil. Em 1996, existiam 1.187 programas de mestrado no Brasil, enquanto no ano de 2014, o número des-

<sup>1</sup> De acordo com o Portal do Todos pela Educação (<https://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores-da-educacao/observatorio-pne>), o Observatório do PNE ([www.observatoriodopne.org.br](http://www.observatoriodopne.org.br)) é uma plataforma online que tem como objetivo monitorar os indicadores referentes a cada uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE). A iniciativa é resultado de vinte organizações ligadas à Educação especializadas nas diferentes etapas e modalidades de ensino (públicas e privadas), sob a coordenação do Todos Pela Educação.



ses programas já era de 3.620, como pode ser visto no Gráfico 1.1.01. Isso significa que houve um crescimento de 205% ao longo desses 19 anos. As taxas anuais de crescimento variaram, sempre positivamente, em média, 6,4% nesse período. Mesmo tendo apresentado quedas ao longo dos três últimos anos da série, o nível mais baixo alcançado por essa taxa de crescimento, no ano de 2014, ainda foi relativamente elevado (4,3%). Ao longo dos anos analisados, a taxa de crescimento anual apresentou uma tendência de crescimento ligeiramente ascendente (MAZZUCATO; CAETNO, 2016, p. 03).

Na atual conjuntura político-econômica, a pós-graduação apresenta um processo de expansão significativo. De acordo com o Censo do Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE)<sup>2</sup>, publicado em 2014, o número de mestres e doutores aumentou 401%, em relação ao ano de 1996.

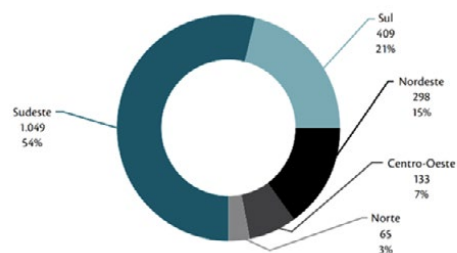
Esse processo de expansão desencadeado, nas últimas décadas, decorre da preocupação, sobretudo, com a formação docente. Por isso, na década de 1990, identifica-se um panorama de mudanças sociais e tecnológicas que vão interferir e definir novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conheci-

<sup>2</sup> Organização de pesquisa vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações

mento, de modo que se torna necessário ressignificar as práticas pelos novos papéis sociais e profissionais demandados por um mundo cada vez mais tecnológico (NÓVOA, 2006). Nesse mundo, a EaD tem um papel a cumprir no processo de formação *stricto sensu*.

Com isso, têm início as ações para organização e produção do conhecimento por meio da criação e validação de programas *stricto sensu*. Na Figura 01, destaca-se a quantidade de programas de pós-graduação em nível de doutorado no Brasil, em 2014.

**Figura 1:** Quantidade e percentagem de programas de doutorado por região do Brasil - 2014.



**Fonte:** Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE) - elaborado com dados da Capes 1996-2012 e Plataforma Sucupira 2013-2014 (CAPES, MEC/BRASIL).

Apesar do avanço apresentado na quantidade de programas de pós-graduação, faz-se necessário contextualizar que ainda existe uma discrepância,

entre regiões, em relação ao acesso a esses programas, observando-se ainda que regiões como as Norte, Nordeste e Centro-Oeste somam 25% da produção do conhecimento do Brasil: “a produção do conhecimento implica a compreensão histórica de como as políticas conduzem a esses resultados. Implica também o conhecimento de como são representadas ao nível dos discursos e das leis produzidos pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos e que têm acesso ao poder de decisão” (CIAVATTA, 2016, p.44).

No nível político, destacamos uma série de políticas e programas que tem definido esse cenário da pós-graduação nos últimos 20 anos, dentre outras, destacamos: o Programa Expandir, Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Fundo de Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Sistema de Seleção Unificada (SISU), Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). (NASCIMENTO, 2015).

Vale destacar que essas políticas são marcadas por embates e disputas que sinalizam, em alguns momentos, para avanços e retrocessos em relação à qualidade da política de formação *stricto sensu*.

## ESTÁGIO DOCENTE NA FORMAÇÃO STRICTO SENSU

O Estágio Docência Supervisionado foi instituído na formação *stricto sensu* em 1999 por uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (CAPES), que compreendia a necessidade de atuação na atividade docente, como parte das atividades dos alunos nos mestrados e doutorados, tornando o estágio obrigatório à participação (JOAQUIM; NASCIMENTO; BOAS E SILVA, 2011).

Criado em 2012, o PPGEPI/IFRN já traz em seu projeto o estágio docência como parte obrigatória de seu currículo. Dessa maneira, o estágio é posto como atividade do curso com uma carga horária de 60 horas a ser cumprida, acompanhada por um(a) professor(a) permanente do Programa que coordenará atividades de ensino entre outras como: co-orientação em atividades de iniciação científica e projetos integradores, computando ao final, toda carga horária, pela apresentação de um relatório consubstanciado, o que equivale a 4 créditos para a integralização do curso. Ademais, o projeto do PPGEPI/IFRN salienta, no Art. 19, que: “O estágio de docência constitui-se em atividade curricular destinada à prática de ensino por parte dos mestrandos em cursos de graduação

ou de educação profissional técnica de nível médio, preferencialmente na forma integrada, mediante orientação de um professor permanente do Programa” (IFRN, 2012, p.01).

O Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP/IFRN, 2012) aponta as possibilidades de atuação dos discentes nas atividades de ensino, dando ênfase ao nível de ensino no qual poderá acontecer o estágio (na graduação ou na educação profissional técnica de nível médio). O documento também reforça que deverá ser “preferencialmente” na modalidade integrada, visto que a proposta do Programa é trabalhar com problemáticas voltadas para construção do campo da Educação Profissional.

A proposta do PPGEP/IFRN traz uma perspectiva já destacada por Joaquim, Nascimento, Boas e Silva (2011) que informam que os discentes dos cursos de pós-graduação criaram uma identidade própria durante o exercício de suas atividades na docência. Neste sentido, o estágio é apresentado como ferramenta metodológica que pode fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão. Outro ponto reforçado é a necessidade de sistematização da prática de vivências de estágio, colocando alguns passos como preponderantes à sua construção, quais sejam:

A primeira dimensão, Planejamento da disciplina, abrange dados relacionados ao processo de formulação e junção de materiais que seriam tidos como a base da disciplina e execução da ementa. Já a segunda, Contato profissional com a atividade docente, diz respeito à integração entre estagiário e instituição e, ainda, a percepção do aluno em relação às condições de execução de suas atividades em termos práticos [...]. A terceira categoria, aproximação e relacionamento com o professor titular da disciplina, procura evidenciar como aconteceu, de fato, a interação entre professor-mentor e professor-aprendiz (JOAQUIM; NASCIMENTO; BOAS; SILVA, 2011, p.10).

Dessa maneira, o processo de planejamento da disciplina, o contato profissional com a atividade docente e a aproximação e o relacionamento com o(a) professor(a) titular da disciplina são etapas fundamentais à construção da prática docente. Outras variáveis também são apontadas no estudo, tais como: dificuldades enfrentadas no estágio docente e aprendizado de habilidades adquiridas no desenvolvimento das atividades desempenhadas. Essas contribuirão para a formação de pós-graduandos, em termos da prática de ensino.

A prática do estágio aponta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente. O

estágio para quem não exerce o magistério é uma forma de aprender a profissão. Para quem já exerce, torna-se uma formação continuada, uma circunstância de reflexão, de ressignificação de saberes da prática docente. Quando o estágio acontece na Pós-Graduação contribui para a preparação dos mestrandos e doutorandos para o exercício da docência no ensino superior, por meio do estágio em cursos nas disciplinas de graduação, articulando ensino, pesquisa e extensão. Para Pimenta e Lima (2004), “o estágio como campo de conhecimentos e eixo curricular central nos cursos de formação de professores possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 61).

Assim sendo, o estágio docente proposto pelo PPGEPI/IFRN é uma atividade eminentemente pedagógica, que envolve ensino, pesquisa e extensão, configurando-se como um campo de conhecimento e como componente curricular indispensável para a formação docente, superando a separação entre teoria/prática, entre saber/fazer.

No Brasil, o estágio está regulamentado pela Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe

sobre essa prática pelos estudantes. Na matriz curricular do curso de Mestrado do PPGEPI/IFRN, é previsto o estágio docência com o objetivo de possibilitar o envolvimento dos mestrandos na prática de ensino, pesquisa e extensão, de forma articulada.

No tópico a seguir, apresentamos a experiência vivenciada durante o estágio docência no Mestrado em Educação Profissional do PPGEPI/IFRN. A narrativa está organizada de acordo com as atividades realizadas no decorrer do estágio. As atividades foram as seguintes:

- a) A atividade de docência, realizada por meio da tutoria no curso de Formação em EaD, oferecido pelo *Campus* de Educação a Distância (EaD) do IFRN.
- b) A atividade de pesquisa, por meio da participação no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) do IFRN.
- c) Atividades de extensão que foram realizadas por meio da participação no Laboratório de Mediação Pedagógica (LAMPE), e no curso de formação em EaD, e da realização de um minicurso no I *Workshop* em Mídias e Tecnologia da Educação (MIDTEC).

Vale ressaltar que as atividades apresentadas neste relato de experiência tornam-se um passo

dentre tantos outros que fazem parte da formação acadêmica, pois uma das principais características da Pós-Graduação não é tão somente a produção e difusão do conhecimento, mas também a formação de novos profissionais para a atuação no ensino superior, conforme o paradigma permanente que tem predominado na pós-graduação do Brasil.

#### A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO FORMAÇÃO CONTINUADA

As atividades desenvolvidas no estágio foram, inicialmente, planejadas e organizadas em um plano de estágio, apresentado à coordenação do PPGEPI/IFRN após aprovação da professora orientadora. Para definir as atividades, além da orientação foi preciso a colaboração de alguns professores do Programa. Esses docentes colaboradores sugeriram, de acordo com as funções que desenvolviam no mesmo período do estágio, as atividades vivenciadas, e também foram responsáveis pelo acompanhamento e orientação das atividades. Assim, todas as atividades foram realizadas no IFRN - *Campus* Natal Central, e totalizaram uma carga horária de 172 horas. O Quadro 1 apresenta a carga horária distribuída de acordo com as atividades desenvolvidas.

**Quadro 1:** Distribuição das Atividades.

Horas de envolvimento	Atividades
8 horas	Participação no LAMPE (extensão)
120 horas	Curso de formação de tutores em EaD (extensão)
20 horas	Participação no grupo de pesquisa - NUPED (pesquisa)
20 horas	Participação no MIDTEC e Mini-curso (extensão)
24 horas	Tutoria (ensino)

Fonte: Elaboração própria.

Durante o estágio docência, as atividades de ensino foram desenvolvidas por meio da tutoria na disciplina: Educação a distância: história, regulamentação e modelos, no segundo módulo do Curso de Formação em EaD, oferecido na modalidade EaD, pelo *Campus* EaD do IFRN. Na ocasião, as atividades foram orientadas e acompanhadas pela professora Dra. Ilane Ferreira Cavalcante, docente responsável pelo curso. Essa atividade de tutoria foi vivenciada em conjunto com os também mestrandos do PPGEPI/IFRN, Ana Lídia Braga de Melo Cunha e João Paulo Oliveira.

A atividade de tutoria permitiu a prática do planejamento e da orientação, pois deu oportunidade de junto aos outros tutores: planejar as atividades do

curso, elaborando as questões avaliativas, questões dos fóruns de discussões, organizar o cronograma de atividades, avaliar e dar o *feedback* das atividades realizadas pelos alunos. Os tutores possuem o papel de intermediadores das questões respondidas pelos alunos, bem como pela introdução de novos elementos que possam ampliar o debate presente no fórum.

O segundo momento de atuação docente se deu com orientações aos 18 estudantes matriculados e participantes do curso EaD, que tiveram dúvidas quanto aos conteúdos trabalhados na disciplina. Também foi possível motivá-los a participarem dos fóruns de discussões. No primeiro fórum, a discussão centrava-se em torno da história da EaD no Brasil e no mundo, os alunos tiveram uma participação mais efetiva neste fórum. No segundo fórum, o debate foi em torno da legislação da EaD em âmbito nacional.

Por meio da orientação e mediação nos fóruns de discussões percebeu-se a importância do tutor virtual, em estar atento ao movimento da turma e enviar recados ao grupo e aos indivíduos, estimulando a participação dos alunos. A participação do tutor nos fóruns é de fundamental importância ao conduzir o debate, trazer à tona e destacar elementos importantes nas falas dos alunos, a fim de gerar novos debates.

O tutor virtual deve sempre estabelecer conexões entre as falas dos alunos e o conteúdo trabalhado naquele fórum, articulando com o material didático do curso e com outros autores da área em debate.

As atividades de ensino foram desenvolvidas na Plataforma *Moodle* em que são organizados os fóruns: fórum de notícias, onde são dadas as informações sobre a disciplina para os alunos; fórum de dúvida, espaço reservado para que o aluno envie as suas dúvidas, questões e inquietações sobre a disciplina e sobre o conteúdo estudado; fórum de discussão, onde é lançada para o aluno uma questão que problematiza a temática em estudo, para que os alunos possam debater com os tutores e entre eles sobre a temática estudada no módulo. A plataforma *Moodle* permite também interações com os estudantes por meio de *chats* e outras possibilidades de atividades e de recursos pedagógicos. Assim, a realização do estágio docente na modalidade EaD proporcionou uma experiência docente diferente, pois apresentou vários desafios para além dos já vivenciados na formação inicial.

A modalidade de Educação a distância vem crescendo nos Institutos Federais, embora ainda de forma incipiente. De acordo com Cavalcante e Henrique (2013, p. 1)

A educação a distância tem crescido de forma exponencial no Brasil, principalmente depois da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A participação de todas as instituições públicas de ensino superior, a propósito, tem crescido em número de ofertas, em quantidade de cursos e em número de polos. A participação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) nessa oferta, no entanto, ainda se dá de forma tímida. Das 103 instituições participantes da UAB, apenas 17 são IF.

Portanto, ainda segundo as autoras, a EaD apresenta-se como uma forma de atuar não só em locais territorialmente distantes, mas de oferecer acesso à educação pública de qualidade, da educação básica à pós-graduação, possibilitando formação a pessoas que dificilmente teriam essa possibilidade, por diversos motivos, tais como dificuldade de conciliar trabalho e estudo, ou mesmo por se encontrarem geograficamente distantes dos principais centros urbanos. Nesse sentido, a formação continuada em cursos EaD torna-se necessária à formação dos professores, pois esses poderão atuar nessa modalidade na vida profissional.

## ATIVIDADES DE PESQUISA NO ESTÁGIO DOCENTE

As atividades de pesquisa foram desenvolvidas no Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED), criado em 2004, no *Campus* Natal Central do IFRN. Trata-se de um Grupo de Pesquisa cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e certificado pelo IFRN. O referido Núcleo tem como coordenador o professor Dante Henrique Moura, que orientou as atividades de pesquisa durante o estágio docência.

O projeto de pesquisa do qual participamos tem título de: Ensino Médio Integrado à educação profissional: buscando nexos. Tem como objetivo analisar as políticas e programas educacionais específicos do ensino médio, as condições de trabalho e a formação docente, e as práticas formativas desenvolvidas em escolas públicas do Rio Grande do Norte (RN) que atuam em diversas formas de oferta nesta etapa educacional, observando aquelas que podem contribuir para que a trajetória dos estudantes ocorra na perspectiva da formação humana integral, tendo o trabalho como princípio educativo.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa foi realizada em três fases inter-relacionadas. A primei-

ra foi uma revisão bibliográfica das políticas educacionais relacionadas com o Ensino Médio, visando sedimentar as bases teórico-conceituais que fundamentarão as outras fases. Na segunda, foram analisados dados das bases do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) nos âmbitos nacional e no RN. Em seguida, foram elaborados os roteiros das entrevistas. Esta terceira fase foi realizada em escolas públicas.

Durante o estágio, atuamos na primeira fase da pesquisa por meio de envolvimento nos seminários que aconteceram em reuniões semanais. Em uma dessas reuniões (27/02/2014) apresentamos para o grupo o texto: Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios, de Moura (2013), pois foi proposto que em cada encontro houvesse a discussão de dois textos. Cada texto teve um leitor prévio que se responsabilizou pela exposição/problematização, seguida de debate com todo o grupo.

Para a exposição do texto, organizamos uma apresentação destacando os tópicos abordados pelo autor. A partir da leitura e durante a apresentação do texto foi possível discutir: o Ensino Médio no Brasil, a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional, a expansão da Rede Federal de Educação

Profissional, Científica e Tecnológica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação profissional técnica de nível médio e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A participação nessa atividade contribuiu com a base bibliográfica para os estudos necessários à condução da pesquisa e escrita da dissertação de mestrado, pois os textos estudados a cada reunião trouxeram discussões relevantes sobre o objeto de pesquisa.

#### ATIVIDADES DE EXTENSÃO

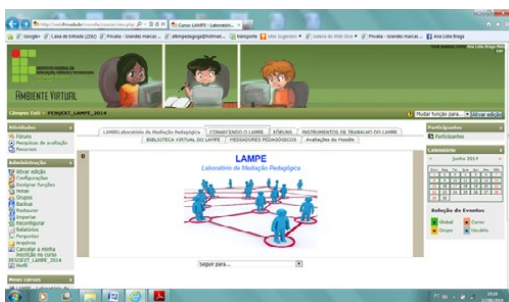
Como atividades de extensão, tivemos a oportunidade de participar de três atividades diferentes: primeiro no LAMPE, que tem como objetivo desenvolver instrumentos pedagógicos, que auxiliem e orientem o trabalho dos coordenadores dos cursos em EaD, professores, tutores presenciais e tutores a distância. As atividades do LAMPE são desenvolvidas por meio do ambiente virtual, onde são postadas as produções realizadas pelo grupo que participa do LAMPE nos encontros presenciais que ocorriam às segundas-feiras das 15 às 17 horas.

O LAMPE possui um espaço virtual na Plataforma *Moodle*, onde são disponibilizadas para os participantes do grupo informações sobre o LAMPE, mapa conceitual da mediação pedagógica na EaD, fó-



runs, instrumentos de trabalho do LAMPE (arquivos com os materiais produzidos pelo grupo) e biblioteca virtual (com material para o debate teórico e momentos de estudo realizados pelo grupo). Na Figura 2, é apresentada a página inicial do LAMPE na Plataforma Moodle.

**Figura 2:** LAMPE na Plataforma Moodle.



**Fonte:** Plataforma Moodle.

A mediação pedagógica expressa, em geral, o relacionamento professor-aluno na busca da aprendizagem como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências e do processo de trabalho. O desenvolvimento de ações para a mediação pedagógica do LAMPE se orienta pelo mapa conceitual criado exclusivamente para esse Laboratório e apresentado na Figura 3.

**Figura 3:** Mapa conceitual.



**Fonte:** LAMPE.

No desenvolvimento de instrumentos que favoreçam a mediação pedagógica, foram criados pelo grupo de participantes do LAMPE, orientações, diretrizes, questionários dentre outros recursos. Durante as reuniões do LAMPE discutimos, junto aos coordenadores dos cursos ofertados pelo Campus EaD do IFRN, os instrumentos de padronização e avaliação à distância, a necessidade da matriz de planejamento por parte dos professores e tutores, a criação de uma ferramenta de registro das atividades realizadas pelos tutores, e os modelos e qualidade dos *feedbacks*. A atividade de participação no LAMPE foi orientada e acompanhada pela professora Ilane Cavalcante. Alguns encontros foram organizados com momentos

de estudo, os textos foram disponibilizados na biblioteca virtual, disponível na página do grupo.

Nessa atividade, pudemos aprender como funciona um laboratório de pessoas discutindo e estudando sobre a melhor forma de coordenar e desenvolver um trabalho didático/pedagógico em EaD. O LAMPE nos possibilitou aprender também como organizar um curso e/ou uma disciplina, quando discutimos a criação e organização de sua matriz.

A segunda atividade de extensão foi a organização do I Workshop em Mídias e Tecnologia da Educação. O evento foi promovido pelas licenciaturas em Física e Matemática do IFRN. Ocorreu nos dias 13 e 14 de março de 2014, no *Campus* Natal Central do IFRN, e teve como objetivo geral aproximar os alunos de licenciaturas de discussões sobre os seguintes temas: Mídias educacionais, projeto integrador, estágio curricular e informática.

No evento ministrou-se o minicurso “Prática Docente, Projeto Integrador e o contexto das NTICs”, com carga horária de 4 horas. O objetivo do minicurso foi o de propiciar um espaço para reflexões e diálogo, reunindo estudantes das licenciaturas para discutir acerca da prática docente e do Projeto Integrador e o contexto das Novas Tecnologias da Infor-

mação e Comunicação (NTICs). Essa atividade de extensão foi acompanhada e orientada pela professora Dra. Andrezza Tavares, coordenadora do evento.

No minicurso houve mais de 300 inscritos, que participaram de forma presencial ou via conferência pela Web. A atividade teve duração de 40 minutos de exposição sobre o tema e mais 15 minutos para diálogo com os ouvintes. Pela atividade, recebemos uma certificação de palestrantes, com carga horária de 4 horas de atividade. As discussões realizadas mediante o minicurso colaboraram para nossa atuação como tutora, facilitando a relação teoria-prática no estágio de ensino.

A terceira atividade de extensão se deu pela participação da turma 2014.1, Martin Luther King, no Curso de Formação em EaD: bases conceituais e práticas pedagógicas em EaD. A participação nessa atividade se deu porque houve a necessidade de nos preparar para desenvolver a tutoria como atividade de ensino. A Figura 4 apresenta a página inicial do Curso na Plataforma *Moodle*.

**Figura 4:** Página inicial do Curso na Plataforma Moodle.



**Fonte:** Plataforma Moodle – Curso de Formação em EaD.

O Curso de formação em EaD tem o objetivo de capacitar profissionais da educação que irão atuar nessa modalidade. Com carga horária de 120 horas, semipresencial, isto é, o primeiro momento foi presencial e o segundo momento aconteceu à distância. Estava constituído de duas unidades: a unidade teórica (70h) e a unidade prática (50h). Ambas aconteceram concomitantemente. O curso teve início com a parte prática e a teórica, que ocorreram em dois encontros presenciais, realizados nos dias 20 e 21 de março de 2014, em horário integral no IFRN *Campus* EaD Natal Central.

A parte teórica do curso buscou apresentar para os alunos o ambiente virtual de aprendizagem, utilizando a plataforma *Moodle* e foram dadas as orientações para a construção de uma página no *Moodle*. Na ocasião, foram apresentados os Fundamentos e as práticas em Educação a Distância (EaD), com ênfase no papel do professor/tutor. Os conteúdos discutidos na disciplina foram:

- a) Trajetória histórica da Educação a Distância;
- b) EaD e educação presencial: aproximações e distanciamentos;
- c) Bases conceituais e características da EaD;
- d) Legislação e regulamentação da Educação a Distância no Brasil;
- e) O aluno da EaD: desafios e perspectivas;
- f) As tecnologias da informação e da comunicação em EaD;
- g) A função docente e a prática pedagógica na Educação a Distância;
- h) Avaliação da aprendizagem na EaD.

Nesses dois dias de encontro presencial, foram introduzidos, ainda, os debates teóricos, que foram mais explorados no ambiente virtual e orientações para atividade, *link* para vídeoaulas, arquivos com os materiais para a parte prática e um guia com o

passo a passo para a realização da atividade prática, em que cada aluno deveria construir no ambiente a sua própria página do *Moodle*, seguindo todas as orientações aprendidas nas aulas presenciais.

O processo de avaliação do curso se deu por meio de atividades no ambiente virtual Plataforma *Moodle*. Foram atividades de textos, fóruns, questionários e a construção de uma página virtual na unidade prática. Cada módulo equivalia ao valor de 30 pontos. A participação no fórum inicial (mural de apresentação) e no fórum final (reflexão pessoal) equivaleram a 5 pontos cada uma. Logo, a média da unidade era o resultado da soma das notas obtidas em cada atividade, totalizando o máximo de 100 pontos.

O aluno que obtivesse a média igual ou maior do que 60 pontos, estaria aprovado. O aluno que ficasse com média entre 30 e 59 pontos realizaria a atividade de recuperação. No processo avaliativo do Curso, ao final de cada módulo, o aluno tinha acesso ao *feedback* coletivo do módulo, realizado pelos tutores e um quadro de notas, com o registro das atividades realizadas. Ao final do curso, o aluno poderia visualizar um mapa com todas as notas e atividades

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste artigo discutir o estágio docente na formação *stricto sensu*, tendo como referentes experiências desenvolvidas na Educação a Distância como espaço de formação continuada. A discussão realizada sobre a formação *stricto sensu* no Brasil e a relevância do estágio docente para a formação do(a) professor(a)/pesquisador(a) possibilitou a compreensão da importância do estágio de docência nos currículos dos cursos de pós-graduação, pois é parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência, e a qualificação do ensino de graduação. Diante disso, afirmamos que o estágio curricular tem um papel importante e estratégico no processo de formação, pois, possibilita uma relação entre o mundo acadêmico e o profissional, principalmente quando é vivenciado por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Quando realizado no Campus EAD, do IFRN, possibilitou um conjunto de conteúdos necessários à compreensão e à utilização dos recursos, da linguagem e das metodologias próprios da educação a distância. Pois, a educação a distância é uma modalidade do processo de ensino e aprendizagem que amplia as possibilidades educacionais com a democratização de acesso.

Ter realizado o estágio de ensino como tutoras no segundo módulo do Curso de Formação em EaD, ofertado pelo *Campus Ead* nos aproximou de uma modalidade de ensino a que ainda não tínhamos tido contato como docentes. A tutoria tornou-se possível pela nossa participação nas discussões no LAM-PE, e no Curso de Formação em EaD, em momento anterior à prática de tutoria. Durante o Curso de Formação em EaD, houve formação teórica e prática de como atuar como tutor de um curso à distância. Assim, pudemos aprender como acessar e utilizar as ferramentas da Plataforma *Moodle*, qual postura deve ter o tutor quando desempenha suas tarefas, e qual a melhor forma de comunicação com os estudantes dos cursos EaD. Portanto, uma vivência enriquecedora que contribuiu também na elaboração e apresentação do minicurso no I Workshop em mídias e tecnologia da educação, pois a apresentação do minicurso discutiu a prática docente e as Novas Tecnologias da Informação e comunicação.

Participar das reuniões do NUPED durante o estágio contribuiu para o estudo e escrita da produção necessária para a conclusão do mestrado, pois utilizamos alguns textos e discussões dos seminários apresentados para elaborar a primeira parte da dissertação.

Portanto, o Estágio Docência realizado foi valioso para a pesquisa e, principalmente, para a formação continuada como educadora e pesquisadora. As dificuldades e os estudos contribuíram enormemente para perceber o universo da docência, da pesquisa e da extensão no ensino superior e na pós-graduação, notadamente, sobre a formação necessária para atuação na EaD.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do Professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, v. 22 n. 71, 2017.

BIANCHETTI, L. e FÁVERO, O. Editorial. **Revista Brasileira de Educação**. n.30. Rio de Janeiro: sept./dez. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000300001>>.

BRASIL. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 11.788, DE25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

CIAVATTA, Maria. A produção do Conhecimento Sobre a Configuração do Campo da Educação Profissional e Tecnológica. **HOLOS** (NATAL. ONLINE), v. 6, p. 33 - 49, 2016.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. A presença dos institutos federais na universidade aberta do Brasil: um breve retrato. **Revista teoria e prática da educação**. v 16, n1, 2013 Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/23768>>. Acesso em: 18 Jun. 2014.

HADJI, Charles. Entre a formação inicial e a formação continuada dos professores: qual conexão? Por uma estratégia de formação continuada, com acompanhamento. In: MARFAN, Marilda Almeida (Org). **Congresso brasileiro de qualidade na educação: formação de professores**, Brasília: MEC, SEF, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE - IFRN. **Projeto político pedagógico do IFRN**. Natal, 2012. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

JOAQUIM, N. F. et al. **Estágio docência: um estudo no programa de pós-graduação em administração da universidade federal de Lavras**. Curitiba, v. 15, n. 6, pp. 1137-1151, Nov./Dez. 2011.

MAZZUCATO, Mariana; PENNA, Caetano. **O sistema brasileiro de inovação: uma proposta orientada por missões** - Brasília: CGEE/MCTI - 2016.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

EDUCAÇÃO MUSICAL A  
DISTÂNCIA NO BRASIL: O QUE  
AS PESQUISAS STRICTO SENSU  
REVELAM?

Patrícia Lakchmi Leite Mertzig G. de Oliveira  
Universidade Estadual de Maringá

Maria Luísa Furlan Costa  
Universidade Estadual de Maringá

## INTRODUÇÃO

O seguinte questionamento dá início a este artigo: é possível uma educação musical a distância? Essa pergunta instiga, porque, quando se pensa em música, em estudar música, ou ainda, em cursar uma graduação em música, imagina-se uma quantidade significativa de conteúdos práticos como, por exemplo, tocar um instrumento musical. De tradição, os instrumentos musicais sempre necessitaram da presença física do professor, inclusive pela conveniência de tocar os alunos com as mãos para auxiliá-los na correta postura corporal para melhor execução do instrumento.

De forma alguma, esse pensamento sobre a obrigação de um mestre para ensinar a execução instrumental é errado ou incabível. A Idade Moderna trouxe para a música este legado: saber música é, além de saber ler música, saber tocar um instrumento musical. Assim, os cursos de graduação em Música, tanto presencial quanto na modalidade a distância, possuem grande parte de sua carga horária dedicada às disciplinas práticas tais como: coral, regência, percepção musical, instrumentos melódicos como a flauta-doce, por exemplo, e harmônicos como o piano e o violão.



E como ficam essas disciplinas a distância? E a qualidade desses cursos? E ainda: como funciona? O que os cursos nessa modalidade enfatizam? Foi alterado em algum aspecto o perfil do educador musical formado em curso a distância em relação ao curso presencial? Poderá o curso de educação musical ofertado a distância contribuir para uma formação mais emancipadora e transformadora da realidade? Essas e outras perguntas emergem facilmente no momento em que se reflete sobre a expansão da Educação a Distância (EaD) no Brasil, alcançando também os cursos de licenciatura em Música.

Ao iniciar os estudos em EaD, pode-se observar que diferentes teorias servem de suporte à modalidade e, por meio delas, é possível vislumbrar a possibilidade de realizar as mudanças bastante necessárias ao processo de ensino e de aprendizagem na atualidade. Uma mudança urgente é, por exemplo, modificar o papel do professor em sala de aula. Este deixaria de ser o centralizador do conhecimento e passaria a ser mediador, proporcionando maior autonomia aos estudantes e colocando-os como responsáveis por sua aprendizagem. Essa grande mudança, que é central na EaD, é esperada não só para o Ensino Superior na modalidade presencial, mas também para a Educação Básica.

Outra questão importante em relação à EaD e à possibilidade da oferta de cursos de educação musical a distância se refere ao usos das TIC. Com uma quantidade significativa de *softwares* inovadores, *games* e tantos outros aplicativos desenvolvidos para a área educacional, como fica seu uso na educação musical a distância? Entende-se que o desenvolvimento tecnológico sempre acompanhou a humanidade, chegando a intersecções, e a história do ser humano se confunde com a própria história da tecnologia, como afirma Álvaro Vieira Pinto (2005, p.54)

A máquina, assim como a técnica, é coetânea ao homem. Representa uma das manifestações do processo de criação do homem por si mesmo. São ambas resultado da evolução que desenvolveu nessa espécie viva o sistema nervoso, elevando-o ao nível em que se tornou capaz de produzir, com caráter abstrato e universal, os sinais das coisas, as ideias, permitindo ao indivíduo projetar o estabelecimento de relações entre os corpos, não imediatamente dadas, mas pensadas. Na necessidade de projetar a máquina está a verdadeira origem dela. Não é motivo que se considere a chamada “era tecnológica” a “era dos projetos” e que os “projetistas”, os engenheiros de visão criadora, nela desempenham tão relevante papel.

A tecnologia não precisa e não deve ser somente um suporte para formar professores de música a distância pautados em justificativas de a EaD existir somente para ampliar o número de vagas e alcançar estudantes distantes geograficamente. Dessa forma, observa-se um uso instrumental da tecnologia e não se ampliam, ou ainda não se inovam as condutas de fazer, ensinar e aprender música, proporcionadas pelas novas tecnologias. As mudanças que se acreditam ser renunciadas tratam de uma visão mais sistêmica da tecnologia que realmente possibilite um fazer musical mais criativo e colaborativo, justamente porque utilizam as TIC.

Essas questões, que são muitas, motivaram as autoras a buscar respostas para algumas das questões levantadas anteriormente. Dessa forma, o ponto de partida foi investigar a existência de cursos de música a distância no Brasil, como funcionam e quais seus acertos e dificuldades.

Assinala-se que não são muitas as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de licenciatura em Música na modalidade a distância, porém as IES que o ofertam o fazem de maneiras distintas e promissoras, valendo-se de dificuldades e sucessos encontrados ao longo do percurso como ponto de partida para diferentes pesquisas. Nesse âmbito,

foi possível constatar que a educação musical a distância torna-se objeto de estudo de diferentes pesquisadores envolvidos direta ou indiretamente com a EaD. Destarte, os estudos realizados em nível *stricto sensu* possibilitam refletir sobre as dificuldades detectadas por professores que trabalham em cursos de música a distância, bem como seus interesses e contribuições para a área.

Quando se busca cursos de licenciatura em música, constatam-se algumas diferenças em relação às outras licenciaturas, tanto no ensino presencial quanto a distância. Tais particularidades envolvem, por exemplo, conhecimento musical prévio do candidato ao curso e, portanto, uma prova de habilidade específica para ingressar nessa graduação, é exigida. Além disso, observa-se uma estrutura curricular com uma quantidade significativa de disciplinas práticas individuais (como aprender e executar instrumentos musicais) e coletivas (regência de coro e orquestra, prática de conjunto, entre outras).

Neste artigo, discorre-se sobre as temáticas abordadas nas pesquisas *stricto sensu* em educação musical a distância no Brasil selecionadas por meio de metodologia de estado do conhecimento. Verifica-se que grande parte dos temas abordados nas teses e dissertações versam sobre a metodologia, conteúdos

e desenvolvimentos de materiais didáticos para aplicação de conteúdos específicos em música. No intuito de esboçar algumas reflexões preliminares das teses e dissertações selecionadas, as seguintes categorias foram empreendidas: 1) Concepção pedagógica; 2) Fundamentos metodológicos em Educação Musical; 3) Teorias em EaD; e 4) Tecnologias utilizadas.

Dessa forma, apresenta-se, na sequência, uma breve descrição sobre a pesquisa acadêmica em Música no Brasil, a definição de estado do conhecimento, alguns dados quantitativos sobre a produção científica na área, os bancos de dados utilizados, os descritores e os trabalhos selecionados. Segue-se com uma breve reflexão dos trabalhos a partir das quatro categorias já descritas e conclui-se que ainda há um longo caminho a ser percorrido e que, além de as propostas em educação musical a distância no Brasil se fazerem em programas escassos, as pesquisas na área têm privilegiado questões referentes ao ensino de instrumento musical.

Contudo, sugerem-se algumas considerações para futuras investigações. Existem inúmeras possibilidades de reencaminhar as discussões de forma que prevaleça um discurso em EaD mais promissor no sentido de permitir mudanças no paradigma educacional brasileiro.

## METODOLOGIA DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO

A pesquisa acadêmica em música no Brasil, se comparada às outras áreas de conhecimento como a educação, por exemplo, é bastante recente. Os Programas de Pós-Graduação em Música (PPGMus) tiveram início em 1980, mas somente em 1988 ocorreu o primeiro congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM).

O levantamento realizado por Tomás (2015), intitulado *A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988 - 2013)*, mostra que o caminho percorrido pela área foi tortuoso. Isso aconteceu pela falta de uma padronização no registro desse material, seja impresso ou *online*, dos anais da ANPPOM. Tomás (2015) realizou o levantamento restringindo-se aos trabalhos apresentados nesse congresso, porque é a ANPPOM a associação responsável por canalizar e, posteriormente, divulgar a produção acadêmica em música.

No que se refere à organização dos anais e metodologia empregada, o *corpus* dessa pesquisa compreendeu um conjunto finito de dois mil, seiscentos e cinquenta trabalhos (2.650) apresentados nos vinte e um (21) Congressos

da ANPPOM, os quais foram realizados entre os anos de 1988 e 2013 (TOMÁS, 2015, p. 7, grifo da autora).

Além da falta de padronização no registro dos trabalhos, a autora elenca outros problemas na organização desse material como: falta de filiação institucional do autor; trabalhos sem resumo e palavras-chave; publicação integral de palestras e mesas redondas, sendo que as pesquisas dos pós-graduandos ficaram restritas aos resumos; áreas e subáreas confusas ou erradas, ou ainda subáreas inexistentes e que foram agregadas a outras subáreas; ausência da temática geral do congresso etc. Para que Tomás (2015) realizasse sua proposta, medidas foram tomadas e outras categorias de análise selecionadas, no intuito de apresentar os dados de forma mais completa possível, como consulta ao Currículo Lattes (Plataforma CNPq) dos pesquisadores para verificar sua filiação, descrição de como reorganizou os trabalhos sem resumo, entre outras.

Em relação às subáreas de pesquisa em música, pontua-se que estas são divididas pela pesquisadora em: Composição, Educação Musical, Etnomusicologia, Música e interfaces (Cinema, Cognição, Musicoterapia, Mídia e Semiótica), Música Popular, Musicologia/Estética Musical, Performance, Sonolo-

gia e Teoria e Análise. Restringindo-se, então, à subárea de Educação Musical, escopo desta pesquisa, destacam-se alguns dados quantitativos apresentados por Tomás (2015). Nesses 25 anos de fundação da ANPPOM, foram apresentados 546 trabalhos em Educação Musical ficando atrás, apenas, dos 582 trabalhos de Musicologia e Estética Musical. Os trabalhos em Educação Musical deram um salto quantitativo a partir do ano de 2003, tendo seu ápice no ano de 2012. Em relação à distribuição geográfica, os trabalhos se concentram na Região Sudeste, com total de 234, seguido de 133 da Região Sul, 115 da Região Nordeste, 30 do Distrito Federal, 18 do Centro-Oeste e 12 da Região Norte.

Dentre as regiões brasileiras [...], a subárea de Educação Musical é a que possui maior penetração nacional, sendo predominante nas regiões Norte e Nordeste, DF e Sul. Sua atuação consegue atingir ainda estados que não possuem programas de pós-graduação em música como o Amazonas e o Maranhão, e colabora na maior representatividade das regiões Norte e Nordeste no cenário nacional. Quando a produção dessas duas regiões é somada, totalizando 127 trabalhos, torna-se, de certo modo, equivalente à produção da região Sul (133 trabalhos) (TOMÁS, 2015, p. 35-36).

A constatação da autora permite observar o quanto a Educação Musical está caminhando para se solidificar como campo de pesquisa e colaborar com o desenvolvimento educacional do país. Ainda em relação aos dados quantitativos, os trabalhos nessa subárea são liderados pelo estado de São Paulo, seguidos pelos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Bahia.

O estado do conhecimento é uma metodologia de pesquisa científica bastante utilizada por pesquisadores brasileiros nos últimos quinze anos. É mais comum observar nesse tipo de pesquisa o termo Estado da Arte. Pesquisadores como Ferreira (2002), Pichet (2007) e Zuffo (2011) trazem as duas terminologias como sinônimos, ao contrário de Romanowski e Ens (2006), que delimitam os termos. Para estas autoras, o Estado da Arte contempla toda a produção acadêmica de determinado tema e recorte temporal incluindo teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos publicados em revistas, periódicos e anais de evento.

Já a pesquisa do estado do conhecimento delimita o levantamento em parte da produção. “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 40)”.

As pesquisas, de forma geral, são importantes para desenvolver o conhecimento e, conseqüentemente, a sociedade como um todo. Em processo dinâmico, nenhum resultado alcançado pelo investigador pode ser considerado como ponto final sobre determinado assunto, mas pode e deve possibilitar diferentes olhares sobre o mesmo tema. Os pesquisadores são impulsionados, quando questionam a realidade que os cerca e buscam contribuir com a sociedade de forma crítica, reflexiva e transformadora da realidade.

As investigações podem ser caracterizadas pelo fato de estarem sempre situadas historicamente e, nesse sentido, seus resultados podem ser novamente questionados, chegando a novas conclusões que, em um *continuum*, são novamente revistas e recolocadas por outros pesquisadores, não cristalizando, assim, o conhecimento. A premissa de toda pesquisa é, justamente, sua falibilidade (POPPER, 1974).

As pesquisas em estado da arte vão além de mapear a produção de determinado tema. Elas também permitem ao pesquisador detectar avanços e retrocessos de determinadas áreas do conhecimento ou temas. Permitem, ademais, refletir sobre o aumento ou diminuição de um assunto, verificar a incidência

de semelhantes bases epistemológicas em certo período de tempo, observar temas mais recorrentes em determinado período, ou ainda lacunas temporais.

O pesquisador que opta por essa metodologia anseia por uma visão de totalidade no tema pesquisado e, por meio da reflexão, cria categorias para analisar os dados coletados, agrupar informações semelhantes, integrar diferentes perspectivas, identificar contradições e outras ações que emergem em seu trabalho. Como resultado, seu olhar crítico contribui para apontar novas perspectivas, novos olhares e reencaminhar as discussões já apresentadas por meio das categorias analíticas por ele levantadas.

A partir da delimitação do tema e do recorte temporal, o pesquisador define quais serão os bancos de dados para iniciar sua busca. O banco de dados pode se demarcar, por exemplo, a um congresso ou congressos, cujas produções científicas são publicadas em formato de anais ou revistas. Podem ser também órgãos que compilam informações sobre os trabalhos acadêmicos na íntegra (teses e dissertações) como, por exemplo, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ferreira (2002) refere-se a eles como catálogos cada vez mais acessíveis à sociedade, principalmente pelo meio digital e da internet, não sendo mais necessário ao pesquisador recorrer

a todas as bibliotecas físicas institucionais. Isso, para uma pesquisa em estado da arte, seria inviável.

Como estado do conhecimento, delimita-se esta pesquisa a teses e dissertações. Assim, os dois catálogos virtuais selecionados foram o portal da Capes e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ambos fornecem dados para que seja possível acessar o texto na íntegra e seu banco de dados é alimentado pelos programas de pós-graduação do país em todas as áreas de conhecimento, dispensando a necessidade de acessar o Programa de Pós-Graduação (PPG) de todas as universidades. Na sequência, utilizou-se como ferramenta de busca os seguintes descritores: “Educação Musical e Educação a Distância”, “Educação musical a distância”, “Música e educação a distância” e “Ensino de música a distância”.

A partir disso, foi possível constatar a existência de pesquisas com essa temática e, quantitativamente, a somatória dos dados de ambos os catálogos resultou em 25 trabalhos, sendo 9 teses de doutorado e 16 dissertações de mestrado. O período entre a defesa do primeiro e do último trabalho encontrados data de 2002 a 2015. Depois de realizada uma triagem nos materiais levantados, em decorrência de uma leitura na íntegra das teses e dissertações, excluem-se da reflexão duas teses de doutorado e

duas dissertações de mestrado, ficando sete teses e 14 dissertações, totalizando 21 trabalhos. Estes 4 trabalhos foram excluídos por não tratarem diretamente de EaD ou de educação musical.

Os trabalhos encontrados foram desenvolvidos nos seguintes PPG: Música, Educação, Ciências da Comunicação, Engenharia Elétrica e Computação, Computação, Imagem e Som e Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação. Grande parte foi desenvolvida na área de Educação, seguida da área de Música. As outras áreas tiveram apenas um trabalho desenvolvido em cada uma.

Quando se buscam estudos em educação musical a distância, verifica-se que as pesquisas defendidas em 2002 são voltadas para a formação de professores em música. O público-alvo são graduandos, ou seja, adultos que estudam música por opção profissional em ambientes universitários que, no período, começam a utilizar amplos recursos das TIC. Nesse ano, os cursos em música na modalidade a distância ainda não eram ofertados e, por isso mesmo, as primeiras pesquisas focalizam as TIC para contribuir como processos formativos nos cursos presenciais.

Em relação à periodicidade, verifica-se que há mais de uma produção no mesmo ano e alguns sal-

tos entre 2004, 2007 e 2009. A partir de 2010, nota-se uma continuidade nas defesas dos trabalhos em nível de mestrado.

Na esfera administrativa, as IES são, em sua grande maioria, públicas. Todas as pesquisas desenvolvidas nos PPG de música se encontram nas universidades públicas. Os trabalhos defendidos nos programas de educação estão concentrados na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em São Carlos-SP, seguidos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em Porto Alegre-RS. Há somente três trabalhos defendidos em instituições privadas: na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), na Universidade Católica de Brasília (UCB) e na Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente, SP.

Geograficamente, as pesquisas se concentram na Região Sudeste, predominantemente no Estado de São Paulo. As outras regiões do país contribuem com menor número de trabalhos. Não se levantou nenhum trabalho nas regiões Norte e Centro-Oeste.

Em relação às temáticas investigadas e suas metodologias, verifica-se, por meio da leitura dos resumos e de suas palavras-chave, que três das nove teses de doutorado focalizam a formação de profes-

sores em música por meio da EaD e a metodologia é, em grande parte dos trabalhos, pesquisa de campo. Na sequência, apresentam-se algumas reflexões sobre alguns dos trabalhos selecionados.

## O QUE AS TESES E DISSERTAÇÕES EM EDUCAÇÃO MUSICAL A DISTÂNCIA NO BRASIL REVELAM

As dissertações de Araújo (2002), Flores (2002) e Rodrigues (2003) não tratam diretamente da EaD, pois focalizam nas tecnologias seu objeto de estudo. Entretanto, as tecnologias utilizadas nos três trabalhos dependem da *web* e, portanto, pertencem às TIC. As três dissertações não foram defendidas em programas de pós-graduação em Música ou Educação, e sim em Engenharia Elétrica e Computação. Assim sendo, esses trabalhos poderiam, a princípio, ficar fora do presente mapeamento, todavia optou-se por sua manutenção, porque neles se observa o interesse desses pesquisadores em relação às tecnologias e como alguns programas de computador podem auxiliar o ensino musical; portanto, os investigadores

buscaram em outros programas de pós-graduação o suporte necessário para realizarem sua pesquisa.

Constata-se aí um primeiro olhar para as tecnologias, essencial para vislumbrar, desde o início do século XXI, a possibilidade de se ofertar também cursos de música na modalidade a distância. A tese de Henderson Filho (2007), inclusive, menciona a pesquisa de Araújo (2002) como uma das primeiras iniciativas para se pensar em desenvolver projetos de música a distância. No que tange ao contexto histórico, verifica-se, ao longo desses treze anos (2002 a 2015), que temas ligados à área de performance musical são recorrentes nos estudos. A tese de Gohn (2009), por exemplo, encaminha as discussões para futuras pesquisas que auxiliem na maneira de lidar com o ensino de instrumentos musicais em cursos de música a distância. Essa temática da performance (violão, orquestra, teclado) aparece, posteriormente à pesquisa de Gohn (2009), nos trabalhos de Krüger (2010), Westermann (2010), Ribeiro (2013), Costa (2013) e Rossit (2014), o que mostra uma certa continuidade nos trabalhos.

Outra questão recorrente é a formação continuada de músicos e de professores de música. As teses de Cajazeira (2004), Henderson Filho (2007), Krüger (2010) e a dissertação de Tomiazzi (2013) tratam desse tema.