

Organização:
Simone Costa Andrade dos Santos
Ilane Ferreira Cavalcante
Elizama das Chagas Lemos
Maria da Conceição Ferreira
Monteiro Leal da Costa

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS



Referências Bibliográficas de Conceição Leal da Costa neste Livro:

1. Organização do Livro:

Santos , S., Cavalcante, I., Lemos, E. C., & Leal da Costa, C. (2020), (Orgs). Educação e sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias, pp. 224-261. Brasil: Editora do Instituto Federal do Maranhão. ISBN: 978-85-69745-93-8

2. Prefácio:

Santos , S., Cavalcante, I., Lemos, E. C., & Leal da Costa, C. (2020). Prefácio. Reflexões sobre Educação e sociedade. In I. Cavalcante, C. Leal da Costa, E. Chagas Lemos & S. Santos (Orgs), Educação e sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias, pp. 224-261. Brasil: Editora do Instituto Federal do Maranhão. ISBN: 978-85-69745-93-8

3. Capítulo, página 193:

Leal da Costa, C., Paredes, D. M. & Medialdea, A. (2020). La formación de los futuros docentes en la Universidad de Évora. Una mirada a través del concepto de Aprendizaje-Servicio. In I. Cavalcante, C. Leal da Costa, E. Chagas Lemos & S. Santos (Orgs), Educação e sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias, pp. 193-223. Brasil: Editora do Instituto Federal do Maranhão. ISBN: 978-85-69745-93-8

4. Capítulo, página 225:

Leal da Costa, C. & Oliveira, J. (2020). Educação para a cidadania: o papel da extensão na formação dos estudantes extensionistas do Programa de Apoio Institucional à Extensão do IFRN. In I. Cavalcante, C. Leal da Costa, E. Chagas Lemos & S. Santos (Orgs), Educação e sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias, pp. 225-261. Editora do Instituto Federal do Maranhão. ISBN: 978-85-69745-93-8



Organização:

Simone Costa Andrade dos Santos

Ilane Ferreira Cavalcante

Elizama das Chagas Lemos

Maria da Conceição Ferreira

Monteiro Leal da Costa

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE:

FORMAÇÃO PROFISSIONAL, EDUCAÇÃO A
DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS

1ª Edição

São Luís - MA
Editora IFMA
2019

Instituto Federal do Maranhão

Francisco Roberto Brandão Ferreira
Reitor

Ximena Paula Nunes Bandeira Maia da Silva
Pró-reitora de Ensino

Natilene Mesquita Brito
Pró-reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação

Fernando Antônio Carvalho de Lima
Pró-reitor de Extensão e Relações Institucionais

Washington Luis Ferreira Conceição
Pró-reitor de Administração

Carlos César Teixeira Ferreira
Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

Gedeon Silva Reis
Diretor da Editora IFMA

©2018 dos autores

A reprodução ou transmissão desta obra, ou parte dela, por qualquer meio, com propósitos de lucro e sem prévia autorização dos editores, constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

Direitos Reservados desta edição
Editora IFMA

Revisão
Paula Francinetti Ribeiro de Araújo

Catálogo
Michelle Silva Pinto - CRB 13/622

Projeto Gráfico e Diagramação
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

E2442

Educação e Sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias. / Organização Simone Costa Andrade dos Santos; Ilane Ferreira Cavalcante; Elizama das Chagas Lemos; Maria da Conceição Ferreira; Monteiro Leal da Costa. - São Luís, MA: IFMA, 2020.

672 p.
ISBN: 978-85-69745-93-8

1. Educação profissional – Formação de professores. 2. Educação profissional – ensino – pesquisa - extensão. 3. Formação continuada de professores. 4. Educação a distância. 5. Pós-graduação – estágio docente. 6. Ensino Superior - inclusão digital. I. Santos, Simone Costa Andrade dos (Org.) II. Cavalcante, Ilane Ferreira (Org.) III. Lemos, Elizama das Chagas (Org.) IV. Ferreira, Maria da Conceição (Org.) V. Costa, Monteiro Leal da (Org.) VI. Título.

CDU 371.13: 37.018.43

Conselho Editorial da Editora IFMA

Presidente
Gedeon Silva Reis

Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação
Natilene Mesquita Brito

Pró-reitoria de Extensão
Fernando Antonio Carvalho de Lima

Técnicos Administrativos
Maria do Socorro Silva Lages
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

Bibliotecário/documentalista
Michelle Silva Pinto

Coordenador de Curso de Pós-graduação
Hênio Henrique Aragão Rego

Ciências Agrárias
Delineide Pereira Gomes
Regia Maria Reis Gualter

Ciências Biológicas
Douglas Rafael e Silva Barbosa

Ciências Exatas e da Terra
Raimundo Santos de Castro
Helson Ricardo da Cruz Falcão

Ciências Humanas
Odaléia Alves da Costa

Ciências da Saúde
Carolina Abreu de Carvalho

Engenharias
Orlando Donato Rocha Filho
Antonio Ernandes Macedo Paiva

Linguística, Letras e Artes
Paula Francinete Ribeiro de Araújo

Apoio Técnico
Diego Deleon Mendonça Macedo
Luís Cláudio de Melo Brito Rocha

SUMÁRIO

Prefácio	9
Internacionalização, mobilidade(s) e formação pós-graduada à distância: reflexão sobre desafios presentes em tempos emergentes	19
O ensino, a pesquisa e a extensão em questão: os sentidos de produtividade docente no ensino superior	69
Formação de professores para a educação profissional: práticas docentes na Licenciatura em Química do IFRN Campus Ipangaçu	107
Formação continuada de professores: contribuições para a atuação docente	153
La formación de educadores/profesores: Una estancia en la Universidad de Évora y una mirada a través del concepto de Aprendizaje-Servicio	193
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	225
O PNAES e a política de assistência estudantil no âmbito do IFRN	263
Experiência do projeto de extensão em inclusão digital e formação docente no ensino superior: Licenciatura em Informática	293

Afetações educacionais: diálogo entre educação a distância, afetos e tecnologias 331

Educação a distância e seus paradigmas numa sociedade em trânsito: em busca de uma identidade metodológica..... 367

Estágio docente na formação stricto sensu: a educação a distância como espaço de formação continuada..... 389

Educação musical a distância no Brasil: o que as pesquisas stricto sensu revelam? 429

A política de expansão do ensino superior por meio da UAB em Alagoas 485

Processos formativos para o trabalho pedagógico em EaD no contexto da geoespacialidade amazônica 507

Tecnologias de informação e comunicação na mediação pedagógica do estágio docente 543

Flipped learning: uma abordagem para combinar metodologias centrada no aluno e uso de tecnologias móveis 587

Experiências iniciais do formato de ensino híbrido no Ensino Superior presencial no Instituto Federal do Maranhão 625

Currículo das organizadoras 651

Currículo dos autores 655

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

O tempo, como o mundo, tem dois hemisférios: um superior e visível, que é o passado, outro inferior e invisível, que é o futuro. No meio de um e outro hemisfério ficam os horizontes do tempo, que são estes instantes do presente que imos vivendo, onde o passado se termina e o futuro começa (Padre António Vieira, História do Futuro, 1718).

Iniciamos a apresentação do livro nos apoiando nas palavras do autor. Entre os horizontes do tempo que o Padre António Vieira menciona, está a impossibilidade de prever o futuro, por ser invisível, ainda inexistente. No entanto, o rascunho do futuro se desenha ainda no presente, nesses horizontes possíveis que traçamos a partir de nossa prática e de nossas reflexões. Nesse sentido, é importante pensar o que estamos vivendo, o que estamos fazendo, o porquê e como estamos rascunhando esses futuros possíveis.

Para pensar, no presente, as relações entre educação e sociedade, a partir de diferentes experiências, é que este livro reúne uma série de artigos que refletem os olhares dos seus autores, a partir de pesquisa e extensão em diferentes modalidades de ensino: for-

mação profissional, educação a distância e educação presencial. É importante salientar que encontramos no conjunto dos artigos uma preocupação central que nos aproxima, isto é, eles ampliam nossos horizontes a partir de discussões que assumem que nas sociedades contemporâneas se vivem tempos de passagem em constante transformação e onde a celeridade dos acontecimentos é grande e acompanha a complexidade da vida e das formas de estar no mundo.

A diversidade de pensamentos e das metodologias que acompanham as reflexões e os resultados de pesquisas dos vários autores, implica uma perspectiva também plural, na compreensão de como a educação superior presencial, a distância e a formação profissional buscam entrecruzar suas ações com as demandas sociais sob a perspectiva de uma mudança significativa no meio em que se inserem, mudando com ele e ampliando visões.

As experiências se cruzam em diversas vias, seja na convergência entre pesquisa e extensão da educação básica à educação superior, seja na formação inicial e continuada de professores nas diferentes modalidades, seja na internacionalização, seja em práticas e experiências com perspectivas e metodologias diversificadas, ou mesmo na formação do trabalhador por meio da educação profissional.

Para tanto, os artigos que se apresentam neste livro incluem pesquisadores de diferentes regiões do Brasil, de Portugal e da Espanha, revelando nas temáticas e problemáticas que encerram três aspectos que se destacam e deram origem à organização deste livro em três eixos: Formação profissional, Educação a distância e Tecnologias.

No primeiro eixo, formação profissional, considerando as relações entre formação e prática e prática na formação, se incluem artigos sob uma ótica mais abrangente, como os artigos Internacionalização, mobilidade(s) e formação pós-graduada a distância: reflexão sobre desafios presentes em tempos emergentes, da pesquisadora Juliana Rangel e da professora da Universidade do Minho, Emília Araújo, que discorrem sobre o papel da educação a distância nos processos de internacionalização a partir da formação pós-graduada. O artigo O ensino, a pesquisa e a extensão em questão: os sentidos de produtividade docente no ensino superior, da professora Viviane Souza de Oliveira, se debruça sobre as cobranças feitas ao profissional professor e pesquisador da educação superior no que tange à produtividade. A partir de uma experiência específica de pesquisa, o artigo Formação de professores para a educação profissional: práticas docentes na licenciatura em química do IFRN campus Ipanguaçu, das professoras Jaciária

de Medeiros e Ilane Cavalcante se debruça sobre a relação formação e práticas docentes a partir da experiência de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O artigo Formação continuada de professores: contribuições para a atuação docente, de Ana Santana Souza, apresenta o resultado de pesquisa sobre formação continuada de professores na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Nessa perspectiva de pensar a formação docente, há um conjunto de artigos que discorrem sobre a formação de professores na Europa, mais especificamente em Portugal, na Espanha e no Brasil. Na Europa, o olhar se concentra na aprendizagem em serviço, o que poderia ser considerado a formação prática em contexto, caso dos estágios supervisionados. O texto de Conceição Leal da Costa, Domingos Mayor Paredes e Ana Medialdea, La formación de educadores/profesores - Una estancia en la Universidad de Évora y una mirada a través del concepto de Aprendizaje-Servicio, reflete sobre experiências curriculares e formativas, projetadas, desenvolvidas e refletidas em universidades europeias. Esse olhar sobre o que ocorre fora do Brasil nos ajuda a compreender o que ocorre em nosso país, devolvendo questões sobre possíveis sinergias emergentes de vivências e trabalhos de jovens e adultos em contextos

comunitários que se constituem valiosos contributos teórico-metodológicos em projetos educacionais.

Outros artigos voltam o olhar mais especificamente para a educação profissional, refletindo sobre a formação para o mundo do trabalho não só a partir de experiências de ensino, mas de pesquisa e extensão. Pensando a extensão como uma política de formação é que se apresenta o artigo, 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, dos pesquisadores João Paulo de Oliveira, do IFRN e Conceição Leal da Costa, da Universidade de Évora, discorre sobre o programa de apoio a extensão em um campus do IFRN. Pensando ainda na perspectiva da inclusão na formação profissional, há o artigo O PNAES e a política de assistência estudantil no âmbito do IFRN, da pesquisadora do IFRN, Thalita Cunha Motta, e da pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Janete Maria Lins de Azevedo. Já o artigo Experiência do projeto de extensão em inclusão digital e formação docente no ensino superior - Licenciatura em Informática, dos pesquisadores Pauleanny Simões de Moraes, Rogério Emílio da Silva e Augusto César de Almeida, trata de uma experiência específica de projeto de extensão desenvolvida na licenciatura em informática no campus Zona Norte do IFRN.

No segundo eixo, sobre educação a distância, suas práticas e possibilidades, o artigo Afetações educacionais: diálogo entre educação a distância, afetos e tecnologias, dos professores Thiago Tavares das Neves, da Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), e Elizama das Chagas Lemos, do IFRN, trata do afeto nas relações entre os sujeitos na EaD a partir da mediação das tecnologias e o artigo Educação a distância e seus paradigmas numa sociedade em trânsito: em busca de uma identidade metodológica, dos pesquisadores Eduardo Fonfoca e Gláucia da Silva Brito, da Universidade Federal do Paraná (UFPR) reflete sobre os paradigmas cambiáveis na sociedade contemporânea e a busca por novos modelos metodológicos a partir da educação a distância. Ambos são perspectivas mais teóricas de reflexão sobre a modalidade.

Outros textos centralizam seu olhar sobre aspectos específicos da EaD, caso do artigo Estágio docente na formação *stricto sensu*: a educação a distância como espaço de formação continuada, das pesquisadoras Erika Roberta Silva de Lima, Francisca Natália Silva e Lenina Lopes Soares Silva, que discute sobre o papel do estágio na formação docente. No mesmo caminho, aportando em experiências específicas de formação, o artigo Educação musical a distância no Brasil: o que as pesquisas *stricto sensu*

revelam?, de Patrícia Lakchmi Leite Mertzig e Maria Luísa Furlan Costa, apresenta dados sobre o papel da EaD na formação para a música no Brasil, enquanto o artigo dos pesquisadores Fernando Pimentel e Luís Paulo Mercado, intitulado A política de expansão do ensino superior por meio da UAB em Alagoas, discute sobre o programa Universidade Aberta do Brasil, que ampliou a atuação das instituições públicas brasileiras na educação a distância, a partir de seu *locus* de atuação, o estado de Alagoas. Sob essa perspectiva, o artigo Processos formativos para o trabalho pedagógico em EAD no contexto da geoespacialidade amazônica, de Antonio Ribeiro da Costa Neto e Carmen Lúcia de Souza Ribeiro, discute sobre a formação necessária para o trabalho com a modalidade de educação a distância a partir da experiência do Instituto Federal do Amazonas (IFAM).

Já no terceiro eixo, cujo foco são as tecnologias aplicadas à educação, estão os artigos Tecnologias de informação e comunicação na mediação pedagógica do estágio docente, das pesquisadoras do IFRN, Francisca Carneiro Ventura e Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto; o artigo Flipped learning: uma abordagem para combinar metodologias centrada no aluno e uso de tecnologias móveis, dos pesquisadores da Universidade de Évora, Sandra Emília Barros de Souza e José Luís Pires Ramos; e o artigo

Experiências iniciais do formato de ensino híbrido no Ensino Superior presencial no Instituto Federal do Maranhão. O primeiro trabalho se debruça sobre a formação de professores por meio das tecnologias; o segundo apresenta o flipped learning como uma nova metodologia que permite a inserção das tecnologias móveis na educação; já o terceiro apresenta elementos que possam contribuir com o processo de organização didática do ensino híbrido permitido pela Portaria MEC nº 1134/16 em cursos superiores presenciais. Nesse mesmo eixo, o artigo O Ensino de Linguagens de Programação no Moodle apoiado por um Sistema Tutor Inteligente: um estudo de caso, dos pesquisadores da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Rosemary Pessoa Borges, Rommel W. de Lima e Carla Katarina de M. Marques, trata de uma proposta de uso de um tutor inteligente no trabalho com a EaD.

São múltiplos olhares, e esses olhares se cruzam. Assim, a divisão em eixos é útil como perspectiva de apresentação, mas todos eles apresentam perspectivas de diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, trazendo experiências que configuram um retrato das relações entre educação e sociedade. Esse retrato se multiplica em prisma a partir das diversas instituições espalhadas pelo país e fora dele, que voltam seu olhar para novas metodologias, a

atuação com o emprego das tecnologias digitais de informação e comunicação, novos modos de desenvolver a formação superior, a formação de professores, a formação profissional.

Entre os principais focos dos artigos estão educação a distância, a formação de professores e a educação profissional, os usos das tecnologias na educação. Esses eixos regulam o olhar, a experiência e as práticas descritas e avaliadas e se organizam a partir do local de onde falam seus autores, professores e técnicos da educação básica e superior em licenciaturas ou em educação profissional, em universidades nacionais e estrangeiras e em institutos federais. São olhares e experiências contemporâneas que refletem sobre o passado e sobre o presente e rascunham o futuro da educação, refletindo sobre a realidade da educação no Brasil e na Europa e propondo novas metodologias, novos recursos para a concretização de mudanças positivas na formação profissional e na formação docente. Esperamos que o nosso livro Educação e sociedade: formação profissional, educação a distância e tecnologias, pelos múltiplos olhares compartilhados nos artigos reunidos, possa contribuir substancialmente para os campos de pesquisa das áreas aqui trabalhadas. Uma ótima leitura!

As organizadoras.

INTERNACIONALIZAÇÃO,
MOBILIDADE(S) E FORMAÇÃO
PÓS-GRADUADA À DISTÂNCIA:
REFLEXÃO SOBRE DESAFIOS
PRESENTES EM TEMPOS
EMERGENTES

Juliana Rangel Barboza

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

Emília Araújo

Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade/Uminho

INTRODUÇÃO

A academia e a ciência lutam dia a dia por recursos de ordem material e simbólica. Um dos meios mais usados e institucionalizados para a obtenção ou manutenção desses recursos é a internacionalização que se procura pôr em prática de diferentes modos, incluindo a formação e a investigação a distância. Os estudos sobre a mobilidade no ensino e na investigação têm versado sobre estas questões, nomeadamente no que se refere às vantagens e às dificuldades e/ou desafios que se impõem à proliferação de modalidades de aprendizagem e de colaboração à distância (BELLONI, 2003; DE ALMEIDA, 2003; MILL, 2016; LITTO; FORMIGA, 2012; MOORE; KEARSLEY, 2007). Em geral, perspectivando-a como inevitável e desejável, no quadro da globalização e da circulação mundial do conhecimento, os autores dão conta de algumas interrogações que importa considerar, tanto do ponto de vista das instituições de ensino e de investigação (de saída e de acolhimento), como no das famílias, dos estudantes e dos cientistas e professores implicados (BEHAR, 2009; COMARELLA, 2009; MILL, 2010; LITTO, 2010; PRETI, 2007; MILL *et al.*, 2010). Uma destas interrogações prende-se com o enquadramento ideológico e político das moda-

lidades de ensino e investigação a distância; outro, intimamente relacionado com este, tem a ver com dimensões de ordem formal, que incluem o modo como as instituições regulam e enquadram as estratégias de internacionalização. A última prende-se com dimensões de ordem mais prática e cognitiva, relativas aos modos como os sujeitos valorizam e se dispõem a processos de internacionalização que implicam a modalidade a distância.

Neste pequeno texto, iremos abordar os três pontos mencionados, tendo em vista uma primeira aproximação à análise dos processos de internacionalização do ensino ao nível da formação pós-graduada. Propomos também um quadro interpretativo acerca dos desafios mais importantes que se colocam em contexto de elevada pressão para a internacionalização a nível individual e institucional. O texto tem por base uma análise à literatura mais central na área dos estudos da mobilidade e da internacionalização do ensino, suportando-se numa pesquisa empírica realizada no quadro de uma tese de doutoramento que implicou a análise de um protocolo de colaboração institucional para a colaboração a nível da formação doutoral, incluindo modalidades de ensino a distância (BARBOZA, 2018).

INTERNACIONALIZAÇÃO: TEMPOS EMERGENTES

O quadro de análise crítica às pressões diversas para a internacionalização pode ser desencadeado a partir da observação da tendência mundial para a alimentação da economia do conhecimento. Na perspetiva de alguns autores, a economia do conhecimento impõe às instituições de ensino superior adaptação constante às exigências dos mercados globais (BESSANT; TIDD; PAVIT, 2008). Deste ponto de vista, a internacionalização representa uma resposta adaptativa e necessária por parte das instituições e dos sujeitos sociais, uma vez que a sua valorização não se traduz apenas na possibilidade de se obter mais reconhecimento institucional, mas também na possibilidade de se obter reconhecimento e prestígio pessoal, vertido em um curriculum. Vários autores têm destacado o papel dos objetivos políticos e económicos geoestratégicos mais amplos (ROBERTSON, 2009) da economia do conhecimento.

Entre outras abordagens que têm trabalhado a ideia de que a internacionalização não é um processo linear, encontramos as perspetivas que assinalam as tendências dentro da economia global do conhecimento, para a reprodução de vieses indicativos da

maior ou menor valorização da internacionalização, conforme o país ou países (ARAÚJO; WAGNER, 2012; HAKALA, 1998; BEECH, 2009; ELHAJJI, 2013; MOROSINI, 2006). A este respeito, o pensamento de alguns autores é bastante crítico à forma como a academia e a ciência ocidentais tendem a subestimar lugares epistêmicos de produção e reprodução do conhecimento não ocidentais e não europeus (QUIJANO, 1992; MIGNOLO, 2012; ALTBACH, 2006; SANTOS, 1989, 2000; GROSGOUEL, 2008; SEIXAS, 2013).

De todo o modo, o processo de internacionalização e de incentivo à mobilidade parece ser imparável e irreversível, à medida que novas lógicas globalizadas tomam conta dos territórios da academia e investigação e a dispõem ao mercado global, competitivo e em intensificação constante (MOROSINI, 2006; SGUISSARDI, 1999). Quer dizer, a internacionalização acaba entrelaçada nas próprias dinâmicas do capitalismo acadêmico (MARGINSON; RHOADES, 2002) que se expande à escala mundial, embora de maneira diferenciada e dependendo dos esquemas de regulação nacionais.

Ademais, e seguindo o pensamento de Bianchetti e Ribeiro Valle (2014), pode argumentar-se que a internacionalização é suscetível de ser entendida como indicador de desempenho institucional, nacio-

nal e individual. Esta traduz-se, por seu turno, na visibilidade de um leque de outros indicadores, tais como a participação em projetos internacionais, as estadias de curta, média ou longa duração, a organização de seminários internacionais e as publicações internacionais, ou internacionalizadas (quando realizadas com outros autores de nacionalidade distinta da do autor inicial). Conformando-se, resistindo ou simplesmente adaptando-se a todo este quadro ideológico e valorativo, o fato é que, na atual conjuntura, os pesquisadores das IES sentem necessidade de pertencer a redes internacionais e dar provas desta internacionalização, por meio dos indicadores, de modo a mostrar-se produtivo aos olhares judiciosos daqueles que financiam pesquisas (CASTIEL; SANZ-VALERO, 2007). Com efeito, a internacionalização (nestas diversas vertentes) acaba por ser um terreno de preocupação que implica grande competição entre e nos programas de pós-graduação (BIANCHETTI; RIBEIRO VALLE, 2014; ROTHEN; TAVARES; SANTANA, 2015).

No entendimento de Morosini, existem dois modelos que traduzem o posicionamento das instituições de origem e de recepção, em face da internacionalização: o periférico e o central. O primeiro caracteriza-se por considerar a importância da internacionalização em apenas algumas dimensões. O

segundo caracteriza instituições que estão imbuídas de uma cultura de internacionalização integrada, abrangendo todas as esferas da organização (MOROSINI, 2008), envolvendo tanto a função de pesquisa, como a de ensino (MOROSINI, 2006). Ainda segundo Morosini (2006), são necessários estudos e políticas públicas que freiem a perspectiva mercadológica e contribuam para uma real qualidade acadêmica social, ressaltando os efeitos positivos da internacionalização e da colaboração internacional. Esta ideia plasma-se também no pensamento de Stallivieri (2009), segundo o qual a internacionalização do ensino potencia níveis de desenvolvimento mais qualificados, ocasionando crescimento de sua economia. Além disso, no seu entendimento, os pesquisadores, por meio das parcerias com investigadores estrangeiros, ou de sua participação em redes de saber universal, conseguem identificar problemas comuns e encontram conjuntamente soluções para esses problemas, além de estabelecer fortes laços de comunicação constante e fluida.

De Wit (2002) defende a possibilidade de uma educação voltada ao mundo, definindo nove fases integradas e inter-relacionadas que devem ocorrer nas instituições de ensino superior durante a implantação da internacionalização como processo estratégico:

1. Análise do contexto externo e interno de documentos políticos e de realidades;
2. Levantamento dos propósitos e benefícios para a comunidade acadêmica e para a sociedade;
3. Comprometimento dos integrantes das IES;
4. Planejamento das necessidades, recursos, objetivos, fins, prioridades e estratégias;
5. Operacionalização das atividades e serviços acadêmicos, dos fatores organizacionais e da guia de princípios;
6. Implementação do programa e das estratégias organizacionais;
7. Revisão do acesso e benefícios do impacto das iniciativas;
8. Revitalização junto à comunidade acadêmica;
9. Integração de efeitos no ensino, na pesquisa e na extensão.

Ideias similares são compartilhadas por outros autores que enfatizam o interesse das dimensões culturais e interculturais na promoção adequada da internacionalização (ARAÚJO; SILVA, 2015):

1. A gestão e a promoção concreta das colaborações internacionais;

2. O trabalho sobre os mecanismos legais ajustados à mobilidade e à gestão da propriedade intelectual;
3. A gestão de mecanismos direcionados à redução dos tempos de produção de resultados de investigação;
4. O apoio à disseminação científica;
5. A construção de processos de equivalência automática de graus e programas de ensino iguais ou semelhantes nas instituições situadas em países distintos;
6. A aprendizagem de uma língua estrangeira e a existência de cursos nesta língua;
7. O apoio efetivo logístico e institucional à publicação e à realização de projetos em cooperação.

Diversas instituições de ensino brasileiras, por exemplo, deram cumprimento ao programa nacional “Idiomas Sem Fronteiras”, lançado pela Secretaria de Ensino Superior, com apoio da Capes, visando desenvolver a proficiência em língua estrangeira do corpo discente, docente e técnico-administrativo da Universidade. Seu principal objetivo era potencializar as chances de intercâmbios variados e não investir na interculturalidade necessária e problematizada anteriormente (DE SOUSA; BRAGA; BORGES, 2016; FERNANDES; DA SILVA, 2016).

De qualquer das formas, atendendo à teoria produzida sobre a questão, verifica-se que a internacionalização é um processo, um meio para se atingir os objetivos das instituições de ensino e pesquisadores, e não como um fim em si mesmo, sobretudo quando estão em causa fenômenos complexos como o ensino e a investigação científica (ARAÚJO; SILVA, 2015). Nesse sentido, os autores consideram que a internacionalização não pode ocorrer de forma isolada, devendo ser um processo contínuo, sinérgico e transformador, envolvendo os currículos, a pesquisa, o reconhecimento de títulos e de cooperação científica, tecnológica e de ensino com outras instituições internacionais, além das mobilidades acadêmicas (STALLIVIERI, 2004; MANÇOS, 2017; PEDROZO et al 2008; DAVIS; SUMOZAS; PAIVA, 2016; DOS SANTOS SILVA et al, 2016).

Este enquadramento geral às questões ideológicas e científicas da internacionalização permite-nos entender que se trata de um processo complexo que exige, na sua concretização, o conhecimento e o manuseio de várias informações. Estas ultrapassam a mera tradução quantitativa vertida em indicadores de mobilidade de estudantes, investigadores ou professores, ou número de outputs relativos a indicadores como publicações ou projetos de investigação.

Nesse quadro de ações e transformações, o que se tem dito é que os tipos de interação que a mobilidade internacional permite podem proporcionar oportunidades de intercâmbio de conhecimentos entre nações principalmente nas áreas de pesquisa, criando formas que permitam a fluidez da cultura ao mundo acadêmico e fazendo frente às necessidades sociais para preparar as nações para o mundo globalizado. A investigação sobre a mobilidade de cientistas, acadêmicos e estudantes tem vindo a demonstrar que o fenômeno é capaz de viabilizar, entre outras possibilidades, a troca de experiências entre pesquisadores (MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007; VILALTA, 2012). Apresenta-se frequentemente como um elemento importante na construção das redes de conhecimento (ACKERS, 2005a; FONTES; ARAÚJO, 2013; JONS, 2007, MAHROUM, 2000), e no desenvolvimento de competências associadas às relações interculturais (DALCIN, 2011). Além disso, mostra-se como um dos meios mais salientes através do qual conhecimento, tácito e codificado, pode ser transferido de uma sociedade para outra e da investigação pública para o setor privado (CRESPI; GEUNA; NESTA, 2007; HEITOR, 2015; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007; ZUCKER; DARBY; ARMSTRONG, 2002), de maneira a propiciar a adequação dos benefícios potenciais da apropriação eco-

nômica dos resultados e dos métodos de ciência pela sociedade (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2010).

Em tal contexto, não basta pensar a mobilidade apenas no sentido de seus fluxos e conexões. É preciso atender a uma série de contradições, ambivalências e paradoxos que acompanham os movimentos contemporâneos, fazendo-se necessário o enlace de preocupações científicas com preocupações políticas (SILVA, 2011). Nesse sentido, notam-se políticas de promoção de mobilidade internacional sendo geradas por diferentes países, especialmente pelos que possuem sistemas científicos mais frágeis, como estratégia de desenvolvimento e busca de excelência (FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013). Políticos da ciência e do ensino superior estão cada vez mais tendo em conta o estudo da natureza e os efeitos da mobilidade, percebendo as novas geografias do conhecimento contemporâneo e os espaços de produção, transferência e utilização do conhecimento, como elementos cruciais para se obter vantagem competitiva entre países e instituições acadêmicas (ACKERS, 2005b; HORTA; PATRÍCIO, 2016; JONS, 2007; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007; VIDEIRA, 2013).

Igualmente, a mobilidade internacional tem sido percebida como uma ferramenta de pro-

gresso na carreira científica (CAÑIBANO; OTAMENDI; SOLÍS, 2011; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007), de amadurecimento psicológico, cultural, social e científico (OLIVEIRA; PAGLIUCA, 2012), indo além de uma necessidade/exigência para a formação dos investigadores, cujo perfil deve pressupor proatividade, produtividade (DIETZ; BOZEMAN, 2005), domínio de habilidades linguísticas e interculturais, bem como o domínio de competências globais (STALLIVIERI, 2009). Nesse contexto, especial atenção tem sido dada aos recursos humanos em ciência, que são indicados como o cerne principal, o fator-chave, dos processos de transformação e de circulação do conhecimento por serem eles próprios os agentes de intercâmbio de saberes, os portadores do conhecimento e de consolidação das redes (ARAÚJO; WAGNER, 2012; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007). Assim, passaram a ser promovidas formas diversificadas de programas de educação internacional em resposta a algumas demandas globais como formar cidadãos globalizados, atender às necessidades do mercado, responder aos fenômenos relativos à globalização, assegurar a qualidade de seus programas e atrair estudantes nacionais interessados em mobilidade internacional. Isso tudo além de concorrer com as melhores instituições para captação de alunos estrangeiros, haja

vista representarem uma importante fonte de renda para os países acolhedores e movimentarem valores expressivos na economia mundial (HORTA; PATRÍCIO, 2016; STALLIVIERI, 2009).

Observa-se, nesse panorama, no entanto, um excesso de confiança nos efeitos da mobilidade e, conseqüentemente, nas suas políticas de orientação, que precisam ser pensadas e moderadas para efetivamente favorecer a circulação de conhecimento e a comunicação intercultural desejada, no contexto das diversidades históricas e da capacidade de adaptação dos países (ARAÚJO; WAGNER, 2012; FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013; CAÑIBANO; OTAMENDI; SOLÍS, 2011; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007). Dessa forma, se faz necessário problematizar algumas considerações importantes que se prendem às investigações sobre a natureza das mobilidades, envolvendo tanto variáveis sobre a atividade em si (formato, duração, destino), como sobre suas razões, origens, representações, motivações e sobre os impactos que se mantêm para além delas.

RAZÕES E MOTIVAÇÕES PARA A PRÁTICA DE MOBILIDADE

Em se tratando das razões, são diversas as que fazem um indivíduo optar por mover-se de seu país

de origem, como questões de restrição econômica, política, ambiental, profissional, social e de segurança (OCAMPO; CEPAL, 2002). Outras variáveis também se destacam na promoção de mobilidade internacional, como as novas tecnologias de transporte e comunicação, os progressos nos graus de escolaridade e um maior nível de informações disseminadas para as díspares classes sobre a conjuntura existente em outros países (OCAMPO; CEPAL, 2002). Não se deve desconsiderar, ainda, o impulso e a vontade intrínsecos a cada indivíduo, frequentemente estimulado pela mídia, de criar novas fontes de interesse e formas de realização pessoal (ELHAJJI, 2013). De tal modo, os processos de mobilidade devem ser percebidos por meio de elementos materiais, econômicos e políticos, assim como por subsídios de caráter subjetivo e simbólico, que promovem desterritorialização e insere os indivíduos em redes sociais virtuais, antes mesmo deste partir fisicamente de seu país de origem (ELHAJJI, 2013).

Recentemente, a tendência sobre as trajetórias de mobilidade dos altamente qualificados parece ser a garantia à exposição das práticas e culturas científicas de elevado reconhecimento e a integração em redes científicas internacionais (BRANDI, 2006; FONTES; ARAÚJO, 2013; FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013).

POLÍTICA, ESTRATÉGIAS E FORMATOS PARA A MOBILIDADE

No Brasil, a mobilidade científica está em processo de ascensão tanto no sentido de receber estudantes/pesquisadores no país, quanto no comparecimento de brasileiros em atividades no exterior. Entretanto, a ausência de uma política governamental mais rigorosa e clara na promoção do país como um destino viável para a recepção de moventes qualificados é fortemente sentida, vislumbrada pelos estudantes estrangeiros através de dificuldades de ordem linguística, acadêmica, logística e administrativa (STALLIVIERI, 2009).

A partir desses dados, Stallivieri (2009) enumerou algumas ações necessárias e prioritárias que devem ser seguidas pelas autoridades governamentais brasileiras voltadas para o incremento de programas de acolhimento de estudantes/pesquisadores estrangeiros: i) promoção do sistema educacional brasileiro no exterior; ii) capacitação de atores nacionais para a recepção de estudantes estrangeiros; iii) campanhas de capacitação de estudantes estrangeiros para os diferentes setores e níveis educacionais; iv) difusão da língua portuguesa no exterior através de atividades culturais; v) criação de escolas de língua portuguesa e de centros de estudos brasi-

leiros no exterior; e vi) desenvolvimento de programas em parceria com instituições de ensino superior para estudos da língua portuguesa.

Especificamente em relação às instituições de ensino superior, estas se apresentam como estruturas de suporte para o desenvolvimento em uma economia baseada no conhecimento, desempenhando papel importante na dinâmica da construção social contemporânea e nos sistemas de inovação (LEYDESDORFF; MEYER, 2007). Tais questões estão a ganhar cada vez mais relevância, enaltecendo a relação universidade-governo-indústria (HEITOR, 2015), que, muitas vezes, promovem ou apoiam cooperações institucionais e mobilidades internacionais de integrantes de sua comunidade acadêmica/científica que resultem em benefícios potenciais para a sociedade. Com efeito, percebe-se que as alterações ocorridas decorrentes desses programas proporcionam além da participação nas redes internacionais, melhores condições de atuação no segmento educacional, como adoção de novas metodologias e práticas pedagógicas, inserção de temas e conteúdos diferenciados nas grades curriculares, domínio proficiente de línguas estrangeiras pelos seus pesquisadores e identificação de novas competências para profissionais formados (STALLIVIERI, 2009).

De todo modo, são vários os formatos dos programas de mobilidade que podem ser promovidos pelas instituições de ensino, variando de acordo com os objetivos, período, duração e formas de atividades realizadas pelos moventes.

MOBILIDADE E ASPECTOS INDIVIDUAIS DOS PESQUISADORES

Em geral, os teóricos da área dizem que a mobilidade internacional acadêmica está cada vez mais facilitada, pois, além de influenciar nas dinâmicas de investigação das organizações e nos sistemas nacionais de ciência e tecnologia dos países, ela desenvolve as carreiras individuais de quem se move (ACKERS, 2005a, 2005b; ARAÚJO; FONTES, 2013; CAÑIBANO; OTAMENDI; SOLÍS, 2011). Por isso, os cientistas percebem a mobilidade, não só como necessária para o desenvolvimento do seu capital humano e social (BOZEMAN; DIETZ; GAUGHAN, 2001; ELHAJJI, 2013), mas também como algo que tem um valor acrescentado em termos curriculares, mesmo que imponha sucessivas mudanças de temas e áreas de investigação (ARAÚJO; WAGNER, 2012), diante de um mercado de trabalho cada vez mais complexo (MUSSELIN, 2004).

A literatura especializada sugere que a mobilidade pode ter se tornado um viés com efeitos de seleção, apresentando-se, por si só, como indicador de qualidade (FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013; MAHROUM, 2000). Parece razoável supor que, para se desenvolver uma carreira de investigação e conseguir satisfatórias condições de trabalho, além de competências técnicas, seja necessário investir em competências sociais, possivelmente adquiridas durante processos de mobilidade (CAÑIBANO; OTAMENDI; SOLÍS, 2011). Para vários teóricos, é importante ser um profissional socializado em vários países, com experiências múltiplas em mobilidade geográfica, construída como um relacionamento continuado, gerador de informação e conhecimento, fonte de outros recursos e que contempla técnicas e comportamentos da cultura profissional internacional (DIETZ; BOZEMAN, 2005). Além disso, a mobilidade para o estrangeiro tem demonstrado papel relevante no desenvolvimento de relações de colaboração que se mantêm ao longo do tempo e que assumem um papel determinante na atividade futura dos investigadores, em especial àquelas firmadas com cientistas e instituições de excelência reconhecida (FONTES; ARAÚJO, 2013; FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013; MAHROUM, 2000). Essas relações de colaboração mobilizadas e

duradouras são facilitadas não só pelo desenvolvimento de relações de proximidade física entre os atores, mas também pela proximidade social (confiança, facilidade de comunicação), cognitiva (processo mental de percepção) e organizacional (regras, hierarquias, códigos de comportamentos organizacionais) geralmente essenciais à criação das redes e compartilhamento de conhecimento (BOSCHMA, 2005).

Na linha do que já anotamos, outra vantagem para os investigadores que decidem praticar mobilidade refere-se exatamente às redes de contato criadas. Em estudo realizado recentemente, por Fontes e Araújo (2013), com investigadores portugueses pertencentes a três áreas científicas diferentes - ciências da saúde, tecnologias de informação, sociologia - demonstrou-se que a mobilidade, principalmente a de longa duração, embora não seja indispensável para o estabelecimento de redes-chave de colaboração internacional, pode favorecer a constituição de laços qualitativamente diferentes, impactando especialmente as atividades de colaboração (FONTES; ARAÚJO, 2013). Entretanto, segundo o mesmo estudo desenvolvido por Fontes e Araújo (2013), os principais motivos que influenciam na tomada de decisão entre um cientista se mover ou não se referem a fatores de natureza contextual, entre eles, condições para rea-

lizar investigação (acesso a melhores laboratórios, autonomia no trabalho), prestígio da instituição de origem e receptora, excelência da investigação praticada, sistemas de avaliação e recompensa mais transparentes e o reconhecimento social dado à atividade científica.

Por último, também há de se ressaltar a relevância dos fatores culturais para a propensão ou não à mobilidade e sobre sua forma de concretizá-la, assim como sobre seus resultados serem bem-sucedidos para os cientistas, apesar de poucos estudos sobre o tema. Segundo Wagner (2015), variáveis como o país de origem, cultura, religião, classe e universidade fazem parte dos critérios de seleção dos investigadores para empregos e influem nas atividades científicas, destacando que não são apenas os critérios profissionais meritocráticos que importam na academia. Para a autora, o relativo silêncio e omissão sobre as dificuldades culturais e o tratamento discriminatório dispensado à parte dos imigrantes desempenham um papel importante na manutenção da imagem de sucesso das mobilidades, o que prepara a próxima geração de emigrantes para o caminho migratório, gerando um ciclo, baseado em representações que fazem da mobilidade um elemento crucial para as carreiras científicas.

Importante problematizar, porém, que ao contrário do que exigem as várias teorias micro (foco no indivíduo) sobre a mobilidade, comumente não são os agentes individuais que produzem, de fato, os mapas migratórios, mas sim, as políticas organizacionais e estatais de cada região. Embora a decisão individual seja, em última instância, determinante, é a multilocalização das instituições e as suas estratégias de colocação de pessoal que revelam as principais dinâmicas de mobilidade (PEIXOTO, 2004).

DESAFIOS PRESENTES: A MOBILIDADE, DISTÂNCIA E CONHECIMENTO

A mobilidade de investigadores confunde-se em muitos casos com a mobilidade acadêmica, atendendo ao fato de os graus de mestrado e de doutoramento coincidirem com períodos altos de produtividade científica. Um dos aspectos controversos diz respeito ao modo como se pensa a necessidade de co-presença física nos espaços de ensino/aprendizagem e nos espaços de investigação colaborativa internacional e à distância. Isto, uma vez que são susceptí-

veis de proliferarem, justamente pelo interesse que adquire a internacionalização, como eixo de reconhecimento e notoriedade e, igualmente, como solução para as dificuldades de acesso e obtenção de certos graus de ensino nos países ou regiões de origem.

Com efeito, focando-nos apenas nas questões mais relevantes que permitem enquadrar e problematizar a relação entre internacionalização e ensino a distância, é importante frisar que a internacionalização das instituições de ensino superior tem sido concretizada grandemente a partir das mobilidades em fases de doutoramento e pós doutoramento, garantindo troca de experiências através de estadias de curta, média ou longa duração noutros universos de ensino e de investigação. Tal cenário se dá, apesar do crescimento de modalidades diversas de formação a distância, essencialmente online em todos os níveis e graus de ensino.

Os estudos enfatizam o valor da mobilidade na valorização curricular e nas possibilidades de emprego (BRANDI, 2006; FONTES; ARAÚJO, 2013; FONTES; VIDEIRA; CALAPEZ, 2013; CAÑIBANO; OTAMENDI; SOLÍS, 2011; MAIER; KURKA; TRIPPL, 2007; STALLIVIERI, 2009). Neste contexto de valorização e reconhecimento da mobilidade, e também fruto da

intensificação do uso de tecnologias de informação e comunicação e fruto das tendências globalizantes a que assistimos no ensino superior, tem-se apostado no uso de plataformas de trabalho acadêmico e científico colaborativo a distância. Em especial, às aplicadas à pós-graduação, nomeadamente ao mestrado e doutoramento, que combinam o uso de tecnologias de informação e comunicação, com modalidades de co-presença e de contato pessoal esporádicas (DA SILVA et al, 2011; MORAN, 2009; VOIGT, 2007).

EXPLORANDO A FORMAÇÃO PÓS-GRADUADA A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Nota metodológica

Prosseguimos com a ilustração empírica de algumas das principais abordagens apresentadas acerca das dimensões culturais nos projetos pessoais e institucionais de internacionalização, a qual se baseia no estudo de caso do convênio realizado entre o IFRN e a Uminho, para a frequência de graus de dou-

tor em Portugal, normalmente usando este esquema misto de mobilidade, co-presença e ensino à distância e o qual também foi objeto de reflexão em estudos apresentados (BARBOZA, 2018). Na exposição, referimo-nos, em particular, a dois tipos de informação: a recolhida através de inquérito por questionário aplicados a 43 doutorandos dos 96 atualmente a realizar doutorado ao abrigo do convênio e, ainda, questionários online enviados a 11 dos orientadores destes doutorandos na Universidade do Minho, Portugal.

Tal como dissemos antes, a internacionalização opera na prática, através da mobilidade de pessoas, com especial acuidade da mobilidade de estudantes e nem sempre esta mobilidade é motivada por um desejo intrínseco de se deslocarem para outro país. Ou seja, há quem recorra à mobilidade internacional como forma de obter certas credenciais que dificilmente obtém nos seus países de residência. Ademais, há também cada vez mais mobilidades na academia suscitadas pela guerra e pela insegurança nos países de origem e de residência. Seja qual for o motivo principal da mobilidade, o certo é que as instituições de acolhimento se introduzem, por via desses fluxos de pessoas em formação, à internacionalização e ao diálogo intercultural.

Estes fluxos, são benéficos na maior parte dos casos, por exemplo, no caso das instituições de ensino superior portuguesas, implicam diretamente as instituições na gestão das mobilidades e da internacionalização, tal como expusemos nos pontos anteriores. Tal como já mencionamos também, muitas vezes estas mobilidades em situação de pós-graduação são mistas, implicam um período de estadia em um país e o retorno, para elaboração da tese ao outro.

Analisando especificamente o tempo de formação no segundo e terceiro anos, quando os formandos de pós-graduação regressam ao Brasil e retomam, na maior parte dos casos, os seus empregos e afazeres, importa clarificar alguns padrões que caracterizam as suas vivências e que se ajustam à tese argumentada neste texto, segundo a qual a internacionalização, por via do ensino, presencial e/ou à distância é um projeto profundamente cultural. Projeto cuja pertinência e sucesso depende da preparação e do grau de ajuste entre expectativas por parte dos vários intervenientes envolvidos. Esta ideia é especialmente válida para o caso da formação pós-graduada, que durante bastante tempo, os estudantes e investigadores realizam os trabalhos a distância.

Com efeito, uma parte dos inquiridos do estudo realizado (BARBOZA, 2018) dá conta dos contri-

butos positivos que tem a mobilidade no estrangeiro, em especial, Portugal, para a sua vida, focando o desenvolvimento de competências de investigação, a realização pessoal e a progressão na carreira como alguns dos principais ganhos obtidos da mobilidade, isto é, da estadia em Portugal para realizar doutoramento e conforme a tabela seguinte.

Os resultados indicam que os estudantes podem combinar períodos de formação presencial com formação a distância, a qual é muito bem acolhida porque podem retomar as suas vidas nos países de saída e assegurar os seus papéis familiares e/ou outros, enquanto realizam o doutoramento. Trata-se de um modelo muito generalizado na Europa e preferido por muitos estudantes, além de ser proposto e facilitado pelas instituições. Todavia, verifica-se que há condições importantes para que a formação a distância se efetive e conduza à apresentação dos trabalhos de tese e dissertação dentro do tempo e na estrutura desejável.

A análise das respostas escritas pelos orientadores dos estudantes em doutoramento do IFRN, na Universidade do Minho, dá conta de alguns desafios importantes que a formação a distância, de nível doutoral impõe. Vamos mencioná-las de forma

breve, atendendo ao carácter exploratório da informação recolhida por via dos 11 questionários online preenchidos pelos orientadores, em 2015 (BARBOZA, 2018). A formação a distância, quando usada em nível doutoral, impõe socialização dos estudantes com os universos e as dinâmicas académicas, incluindo a integração em grupos de investigação, a colaboração na redação de artigos e/ou a apresentação e assistência a seminários e conferências.

Os orientadores mencionam particularmente estes domínios da aprendizagem de conhecimento tácito e implícito que a “distância” não favorece, a menos que o estudante procure esses ambientes nas próprias instituições dos seus países de retorno. A este respeito, os orientadores tendem a frisar a necessidade de os orientandos se deslocarem com alguma preferência aos departamentos onde realizam o doutoramento, participando das atividades científicas que aí decorrem e envolvendo-se nas suas dinâmicas, em simultâneo ao trabalho que realizam a distância. É nesse sentido que os orientadores se pronunciam nas respostas aos 11 questionários que analisamos sobre a necessidade de os doutorandos auferirem de períodos de afastamento por parte das instituições em que se encontram. De acordo com as respostas às perguntas abertas que constaram

dos questionários aplicados com os orientadores da UMinho, percebemos que estes também compartilham da opinião de que os orientandos, durante a realização das dissertações a distância, precisam de tempo para dedicação aos projetos, não sendo perfeitamente compatível a acumulação de atividades remuneradas durante este período, porque “os alunos precisam de tempo livre e não podem ser vistos como estudantes o tempo inteiro, pois estão a trabalhar” (OR 11), porque a “falta de tempo é o principal problema” (OR08) e porque “a gestão do tempo (incluindo, aparentemente, pouco tempo dedicado aos trabalhos da tese) e organização do raciocínio são pontos negativos a esse processo de orientação” (OR05). No entanto, na maior parte dos casos, as referências a este “tempo” surgem associadas à “distância física”, não ultrapassável pelos meios eletrônicos e online de comunicação, uma vez que a co-presença atrai um conjunto de comportamentos que estruturam e consolidam o habitus acadêmico, necessário para a prossecução dos projetos e, em particular, relevante na escrita das teses e dissertações.

Sobre este assunto, entretanto, há a frisar um aspecto sociológico relevante: a formação a distância, ao nível doutoral oferece condições para a expansão deste grau de acesso, facilitando o seu aces-

so a pessoas que estão em situação particular, em termos de atividade profissional, com dificuldades pessoais e institucionais para deixar os seus postos de trabalho e efetuar mobilidade de longa duração. Este constitui uma valência forte da formação à distância, em geral. Todavia, o que os resultados da auscultação indicam da parte dos orientadores é a necessidade de uma contínua presença e comunicação, assim subscrevendo alguns autores (ACKERS; GILL, 2009). Assim, embora valorizem e compreendam o interesse de períodos à distância, os próprios orientadores consideram que é necessária a presença física e que esta é insubstituível. Um orientador frisa que “os meus orientandos necessitariam de mais tempo passado aqui na UMinho, para consulta de bases bibliográficas, trabalho direto comigo, participação em reuniões científicas e em seminários, enfim, necessitariam de ter um tempo sabático para avançar nos trabalhos de doutoramento” (OR07).

Esta experiência coincide com a reportada pelos doutorandos inquiridos que se pronunciam sobre as dificuldades em se manterem como estudantes “a distância”. De qualquer modo, frisam a qualidade e a funcionalidade das ferramentas existentes, como o Skype, o WhatsApp e outras modalidades, destinadas ao estabelecimento de orientações remotas.

Mencionam, sobretudo, efeitos no entendimento das diretrizes dos professores e orientadores a respeito das várias fases do projeto, com especial incidência no tratamento e na discussão de resultados, assim como na escrita das teses finais. Por todas estas razões, verifica-se que na maior parte das vezes, os estudantes combinam a formação “a distância”, com a mobilidade geográfica, mesmo durante os períodos de elaboração das teses e das dissertações, para reunir com os orientadores, esclarecer dúvidas, circular pelo espaço acadêmico e conferir informação.

Em suma, podemos observar que a internacionalização e a mobilidade acadêmica a nível de formação pós graduada e sobretudo em contextos em que se torna necessário gerir a distância e constituir um repertório comum de significações a serem usadas no dia a dia, demandam competências que estão além dos saberes técnicos especializados sobre um ou outro objeto de pesquisa. Requerem saberes relacionais prévios e disposições à abertura e ao pensamento crítico e intercultural que vão garantir que o grau de doutoramento não seja perspectivado como mero cumprimento de quesito de carreira, mas como um momento de crescimento individual e institucional. Tal acontece em relação aos responsáveis pelos programas de formação, professores e orientadores

científicos, mas também com relação aos estudantes que embarcam em processos de internacionalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo rever algumas questões fundamentais que se colocam à internacionalização e à mobilidade no ensino e na pesquisa, atendendo particularmente ao contexto da formação doutoral que, tal como uma série de outras, tende a globalizar e a demarcar pelo fato de poder dar-se em espaços de caráter cada vez mais transnacional, com recurso a tecnologias de formação e aprendizagem a distância.

Com efeito, a formação pós graduada de nível doutoral é hoje uma formação de enorme reconhecimento no Brasil e o acesso a ela não é ainda generalizável, como acontece em grande parte dos países europeus, também por efeito da reforma de Bolonha e o crescimento da população universitária. A sua concretização exige uma série de quesitos que são formalmente estabelecidos e regulados e que implicam a demonstração de competências para o pensamento e investigação autônoma, com apresentação de trabalho de valor científico e original.

No quadro da globalização do ensino, tem-se apostado em vários modos de internacionalização que tocam processos institucionais de procura de legitimidade e reconhecimento por parte das próprias instituições de ensino e que implicam diretamente escolhas, tomadas de decisão e experiências individuais.

Neste breve artigo, demos conta de algumas das questões fundamentais colocadas pela internacionalização e pela mobilidade em nível do doutoramento, sobretudo quando acompanhadas de processos de incentivo, intensificação ou uso de modalidades de ensino a distância, que sugerem o desenvolvimento de competências nas áreas da comunicação virtual as quais permitem conduzir aos objetivos traçados e esperados para um grau de doutoramento.

Dos resultados apresentados muito sinteticamente da nossa pesquisa, também corroborados por outras análises versando sobre os mesmos tópicos e o mesmo convênio IFRN-UMinho, fica clara a complexidade que impõe a gestão de graus de ensino pós-graduado, particularmente em nível do doutorado e durante as fases de preparação das teses, em particular no que respeita às relações de orientação científica.

Com efeito, os resultados demonstram que a formação a distância é inevitável, sendo que cada

vez mais se dispõe ao uso de tecnologias de trabalho colaborativo que auxiliam no contato orientador – orientando. Todavia, na senda de vários trabalhos conduzidos sobre o assunto, verifica-se que a a co-presença física continua a ser fundamental, no entender dos doutorandos e dos próprios professores orientadores. Esta conclusão é válida para todas as áreas científicas, embora tenham mais implicações nos projetos em que a dimensão laboratorial ou histórica e sociológica é muito precisa e circunscrita.

Este trabalho em particular, ao ter observado as perspectivas de um grupo de orientadores que participam do convênio IFRN-UMinho, permite-nos concluir que a formação a distância não requer apenas consistência e coerência no estabelecimento dessa comunicação institucional e pessoal entre professores orientadores e orientandos. Requer, muito em particular, uma análise das competências e do grau de preparação dos potenciais candidatos, que assegurem a gestão da distância entre orientadores e doutorandos, garantindo uma certa margem para a tomada de decisão autônoma e colocação de problemas no formato permitido pelas tecnologias e-learning, e pelo próprio formato dos planos curriculares.

Igualmente, os resultados pronunciam e levam a sugerir o interesse em contemplar fases prévias de preparação para as exigências de formação doutoral, particularmente ao longo do desenvolvimento dos projetos, em que os doutorandos possam ficar esclarecidos, entre outros, sobre as ferramentas a usar, assim como as modalidades de gestão de calendários com os orientadores, modos de correção/verificação e outros aspectos relevantes.

Do lado das instituições que oferecem os graus e os apresentam sob a modalidade a distância, os resultados são indicativos do interesse em programar essas formações prévias dirigidas à descrição dos modos de funcionamento e atores envolvidos, havendo particular interesse em investir em grupos de discussão entre orientadores na mesma área para partilha de experiências e dificuldades, assim como no inter conhecimento e envolvimento de todos os atores que vão interagir no processo a distância.

O foco das pesquisas e o grau de conhecimento e de competências teórico-metodológicas por parte dos orientadores na área e a sua disponibilidade e apetência para a orientação a distância são também elementos importantes a integrar o planejamento e o modo de operar por parte das instituições que

perspectivam na oferta da formação à distância (ou em parte à distância, como acontece mais frequentemente ao nível da pós graduação, nos períodos de realização dos trabalhos de dissertação e tese) uma forma de se posicionarem no mundo global, tanto do lado da oferta, como da procura. Neste quadro, os nossos resultados indicam também que a formação a distância em nível de doutoramento beneficia-se da co-orientação e do suporte que as instituições de origem dos pesquisadores doutorandos oferecem aos mesmos, no regresso e durante os períodos em que o contato pessoal e físico com os orientadores ou a universidade de acolhimento são menores.

Uma palavra final sobre questões de foro ideológico e político que introduzimos nas primeiras páginas deste artigo: com efeito, a internacionalização hoje merece toda a atenção no campo do ensino superior e da formação pós-graduada, atendendo a que, no nosso posicionamento, ela merece ser conceitualizada e posta em prática, como mecanismo de interculturalidade, aproximação entre universos científicos, circulação e troca de conhecimento e de experiências, não podendo ficar encerrada na sua dimensão performativa e quantitativa.

O estudo que realizamos foca as dimensões culturais e sociológicas da internacionalização que tratamos aqui, especificamente na dimensão da mobilidade de doutorandos e que acabam relacionadas com um leque amplo de questões que vão ser contributivas também para o olhar sobre as modalidades de ensino a distância (ou em parte a distância). Fica observável que a tecnologia e as ferramentas de comunicação e de trabalho online não são determinativas, são anteriormente moldadas pelas competências, saberes e experiências dos seus participantes, incluindo orientadores e orientandos.

REFERÊNCIAS

ACKERS, L. Moving people and knowledge: scientific mobility in the European Union. *International migration*, v. 43, n. 5, p. 99-131, 2005a.

ACKERS, L. Promoting scientific mobility and balanced growth in the European research area. *Innovation*, v. 18, n. 3, p. 301-317, 2005b.

ACKERS, L.; GILL, B. **Moving people and knowledge: Scientific mobility in an enlarging European Union.** Edward Elgar Publishing, 2009.

ALTBACH, P. G. Education and Neocolonialism. In ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. (Ed.). **The post-colonial studies reader.** Taylor & Francis, 2006.

ALTBACH, P. G.; REISBERG, L.; RUMBLEY, L. E. Tracking a global academic revolution. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 42, n. 2, p. 30-39, 2010.

ARAÚJO, E; FONTES, M. A mobilidade de investigadores em Portugal: uma abordagem de gênero. **Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad**, v. 8, n. 24, p. 9-43, 2013.

ARAÚJO, E. R.; SILVA, S. Temos de fazer um cavalo de Troia: elementos para compreender a internacionalização da investigação e do ensino superior. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 77-98, 2015.

ARAÚJO, E. R.; WAGNER, I. Uma análise sociopolítica sobre a mobilidade de cientistas e investigadores em Portugal e na Polónia. In: **VII Congresso de Sociologia.** Associação Portuguesa de Sociologia (APS), 2012.

BARBOZA, J. R. **Internacionalização, mobilidade e cultura: o caso do IFRN.** 2018. Tese de Doutorado – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2018.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 32-50, 2009.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Artmed Editora, 2009.

BELLONI, M. L. Educação a distância. In: **Educação a distância**, 2003.

BESSANT, J.; TIDD, J.; PAVITT, K. **Gestão da inovação**. Porto Alegre, v. 3, 2008.

BIANCHETTI, L.; RIBEIRO VALLE, I. Produtivismo acadêmico e decorrências às condições de vida/trabalho de pesquisadores brasileiros e europeus. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 22, n. 82, 2014.

BOSCHMA, R. Proximity and innovation: a critical assessment. **Regional studies**, v. 39, n. 1, p. 61-74, 2005.

BOZEMAN, B.; DIETZ, J. S.; GAUGHAN, M. Scientific and technical human capital: an alternative model for research evaluation. **International Journal of Technology Management**, v. 22, n. 7-8, p. 716-740, 2001.

BRANDI, M. C. The evolution in theories of the brain drain and the migration of skilled personnel. **Working paper, Institute for Research on Population and Social Policies**, 2006.

CAÑIBANO, C.; OTAMENDI, F. J.; SOLÍS, F. International temporary mobility of researchers: a cross-discipline study. **Scientometrics**, v. 89, n. 2, p. 653-675, 2011.

CASTIEL, L. D.; SANZ-VALERO, J. Entre fetichismo e sobrevivência: o artigo científico é uma mercadoria acadêmica? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 23, p. 3041-3050, 2007.

CRESPI, G. A.; GEUNA, A.; NESTA, L. The mobility of university inventors in Europe. **The Journal of Technology Transfer**, v. 32, n. 3, p. 195-215, 2007.

COMARELLA, R. L. **Educação superior à distância: evasão discente**, 2009.

DALCIN, V. L. **A mobilidade dos estudantes universitários: contribuição para o desenvolvimento da interculturalidade**. 2011. Tese de Doutorado – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2011.

DA SILVA, A. R. L. et al. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 4, n. 3, p. 153-169, 2011.

DAVIS, R.; SUMOZAS, R.; PAIVA, F. M. A internacionalização para as Ciências Humanas no Brasil: um olhar Brasil-Espanha. **Revista Educação em Questão**, v. 54, n. 41, p. 12-32, 2016.

DE ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digi-

tais de aprendizagem. **Educação e pesquisa**, v. 29, n. 2, p. 327-340, 2003.

DE SOUSA, L. R.; BRAGA, R. C.; BORGES, V. M. C. Estudo das contribuições do programa inglês sem fronteiras para a internacionalização da ufc (inglês sem fronteiras na ufc-ha00. 2014. Pg. 0017). **Encontros Universitários da UFC**, v. 1, n. 1, 2016.

DE WIT, H. **Internationalization of higher education in the United States of America and Europe: a historical, comparative, and conceptual analysis**. Greenwood Publishing Group, 2002.

DIETZ, J. S.; BOZEMAN, B. Academic careers, patents, and productivity: industry experience as scientific and technical human capital. **Research policy**, v. 34, n. 3, p. 349-367, 2005.

DOS SANTOS SILVA, E. et al. Análise de desempenho: ações de internacionalização das universidades federais do Nordeste. **Encontros Universitários da UFC**, v. 1, n. 1, p. 1980, 2016.

ELHAJJI, M. Migrações internacionais, fuga das mentes e corrida dos cérebros: custos materiais, benefícios simbólicos e dúvidas existenciais. **CECS-Publicações/eBooks**, p. 125, 2013.

FERNANDES, F. S.; DA SILVA, A. T. Contribuições do núcleo no processo de internacionalização da ufc (núcleo de língua inglesa-nucli-ha00. 2014. Pj. 0016). **Encontros Universitários da UFC**, v. 1, n. 1, p. 3698, 2016.

FONTES, M.; ARAÚJO, E. (I) Mobilidades e redes científicas internacionais: Contextos e relações em mudança. **CECS-Publicações/eBooks**, p. 97, 2013.

FONTES, M.; VIDEIRA, P.; CALAPEZ, T. The impact of long-term scientific mobility on the creation of persistent knowledge networks. **Mobilities**, v. 8, n. 3, p. 440-465, 2013.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, p. 115-147, 2008.

HAKALA, J. Internationalisation of Science: Views of Scientific Elite in Finland. **Science & Technology Studies**, 1998.

HEITOR, M. How university global partnerships may facilitate a new era of international affairs and foster political and economic relations. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 95, p. 276-293, 2015.

HORTA, H.; PATRÍCIO, M. T. Setting-up an international science partnership program: a case study between Portuguese and US research universities. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 113, p. 230-239, 2016.

JONS, H. **Transnational mobility and the spaces of knowledge production**: a comparison of global patterns, motivations and collaborations in different academic fields, 2007.

LEYDESDORFF, L.; MEYER, M. The scientometrics of a Triple Helix of university-industry-government relations (Introduction to the topical issue). **Scientometrics**, v. 70, n. 2, p. 207-222, 2007.

LITTO, F. M. **Aprendizagem a distância**. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Ed.). **Educação a distância**: o estado da arte. Pearson, 2012.

MAHROUM, S. Scientific mobility: An agent of scientific expansion and institutional empowerment. **Science Communication**, v. 21, n. 4, p. 367-378, 2000.

MAIER, G.; KURKA, B.; TRIPPL, M. Knowledge spillover agents and regional development: spatial distribution and mobility of star scientists. **DYNREG**

(Dynamic Regions in a Knowledge-Driven Global Economy), v. 17, p. 35, 2007.

MANÇOS, G. D. R. **Mobilidade acadêmica internacional e colaboração científica: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

MARGINSON, S.; RHOADES, G. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A global agency heuristic. **Higher education**, v. 43, n. 3, p. 281-309, 2002.

MIGNOLO, W. D. **Local histories/global designs**: coloniality, subaltern knowledges, and border thinking. Princeton University Press, 2012.

MILL, D. et al. Gestão da educação a distância (EaD): noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EaD. **Vertentes (UFSJ)**, v. 35, n. 1, p. 9-23, 2010.

MILL, D. Educação a Distância: cenários, dilemas e perspectivas. **Revista de Educação Pública**, v. 25, n. 59/2, p. 432-454, 2016.

MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**, v. 2, p. 23-40, 2010.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: Uma visão integrada**. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORAN, J. M. O ensino superior a distância no Brasil. **Educação & Linguagem**, v. 12, n. 19, p. 17-35, 2009.

MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. **Educação superior no Brasil-10 anos pós-LDB**, v. 1, p. 285-304, 2008.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior Conceitos e práticas. **Educar em revista**, v. 22, n. 28, p. 107-124, 2006.

MUSSELIN, C. Towards a European academic labour market? Some lessons drawn from empirical studies on academic mobility. **Higher Education**, v. 48, n. 1, p. 55-78, 2004.

OCAMPO, J. A.; CEPAL, N. U. **Globalização e desenvolvimento**, 2002.

OLIVEIRA, M. G.; PAGLIUCA, L. M. F. Programa de mobilidade acadêmica internacional em enfermagem: relato de experiência. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 33, n. 1, p. 195-198, 2012.

PEDROZO, N. G. et al. Instituições Federais de Ensino Superior que iniciam seu processo institucional de

internacionalização. **Cadernos Brasileiros de Medicina**, p. 42, 2008.

PEIXOTO, J. **As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro-sociológicas**. 2004.

PRETI, O. Educação a distância e globalização: desafios e tendências. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 79, n. 191, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú indígena**, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 42, 2009.

ROTHEN, J. C.; TAVARES, M. D. G. M.; SANTANA, A. D. C. M. O discurso da qualidade em periódicos internacionais e nacionais: uma análise crítica. **Revista Educação em Questão**, v. 51, n. 37, p. 251-273, 2015.

SANTOS, B. D. S. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, v. 1, 2000.

SANTOS, B. D. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Porto: Afrontamento, 1989.

SEIXAS, E. Desafios teóricos e epistemológicos para uma análise crítica da internacionalização do ensi-

no superior em Portugal. **Configurações. Revista de sociologia**, n. 12, p. 183-197, 2013.

SGUISSARDI, V. O Dearing Report-serão as mudanças na educação superior britânica “modelo” para o Brasil. **Universidade em ruínas na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 95-117, 1999.

SILVA, I. M. Por uma antropologia da mobilidade. **Revista de Ciências Sociais**, v. 42, n. 2, 2011.

STALLIVIERI, L. **As dinâmicas de uma nova linguagem intercultural na mobilidade acadêmica internacional**. 2009. Tese de Doutorado – Universidade de Salamanca, Salamanca, Espanha, 2009.

STALLIVIERI, L. **Estratégias de internacionalização das universidades brasileiras**. Ed. da Universidade de Caxias do Sul, 2004.

VIDEIRA, P. A mobilidade internacional dos cientistas: construções teóricas e respostas políticas. **CECS-Publicações/eBooks**, p. 138, 2013.

VILALTA, L.A. **Internacionalização do ensino superior brasileiro: aspectos e características em instituições de ensino superior privadas brasileiras**. 2012. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VOIGT, E. A ponte sobre o abismo: educação semi-presencial como desafio dos novos tempos. **Estudos Teológicos**, v. 47, n. 2, p. 44-56, 2007.

ZUCKER, L. G.; DARBY, M. R.; ARMSTRONG, J. S. Commercializing knowledge: University science, knowledge capture, and firm performance in biotechnology. **Management science**, v. 48, n. 1, p. 138-153, 2002.

O ENSINO, A PESQUISA E A
EXTENSÃO EM QUESTÃO: OS
SENTIDOS DE PRODUTIVIDADE
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

O processo de avaliação do Ensino Superior brasileiro por seus órgãos federais de fomento e de acompanhamento tem, nos últimos anos, sido alvo de grandes discussões no âmbito acadêmico. Todavia, a avaliação do desenvolvimento profissional de docentes por instrumentos quantitativos tem sido foco de preocupações para os professores, a partir do momento em que se torna enfatizada no meio acadêmico a ideia de que a produtividade nas suas atividades de ensino, pesquisa e extensão deve ser medida objetivamente, a fim de facilitar a criação de mecanismos de incentivos que possam estimular a produção acadêmica, tal como é feito nos Estados Unidos.

Objetivamos, neste texto, discorrer sobre a produtividade e o que denominamos de contraprodutividade acadêmica como temas que envolvem o que consideramos como propostas de mudanças para o cenário acadêmico do Ensino Superior no Brasil, correspondendo, portanto, a um debate atual, ainda em processo de discussões tanto nos âmbitos acadêmicos, quanto nas esferas políticas e demais instâncias organizacionais do país. Temos como questionamentos: como quantificar a qualidade do trabalho acadêmico? As atividades de pesquisas, de

ensino e de extensão que são publicadas se tornam inválidas com o passar do tempo?

No Brasil, é por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP que são conduzidos os sistemas de avaliação dos cursos de Ensino Superior no país. Esse é um órgão que produz os indicadores e um sistema de informação que se tornam instrumentos para elaboração de regulamentações do Ministério da Educação, considerados importantes na perspectiva de garantir transparência sobre os dados da qualidade da educação do país para toda a sociedade.

O INEP tem no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES – os meios de avaliação dos desempenhos de cursos e de seus respectivos estudantes. No processo de avaliação, são eixos de análise o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão institucional, assim como seu corpo docente. Nesse sistema, os cursos de graduação do país passam por avaliação para obtenção de autorização para abertura de cursos, reconhecimento – quando a primeira turma do curso novo passa para a segunda metade do curso, e para a renovação do reconhecimento, em um ciclo de três anos, com visitas de avaliadores para verificação *in loco* do contexto do curso.

No instrumento de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância (INEP,2017) são três as dimensões a serem avaliadas: a organização didático-pedagógica, o corpo docente e tutorial e a infraestrutura de funcionamento dos cursos. Com relação ao corpo docente, dentre os critérios apresentados, destacamos: maior titulação dos professores, o regime de trabalho integral (dedicação exclusiva), a experiência no exercício da docência e a produção científica, cultural, artística ou tecnológica como mais relevantes para nosso estudo.

No critério produção científica, cultural, artística ou tecnológica os conceitos se referem à avaliação dos últimos três anos, o que significa que, a cada ciclo de avaliação desconsideram-se as produções docentes anteriores, incentivando assim a criação de mecanismos de incentivo e de controle das instituições sobre a produção acadêmica de seu corpo docente, tais como: pontuações para promoção de carreira, de incentivos financeiros para pesquisa, para publicações, dentre outros que passam a solicitar publicação atualizada para a realização dessas atividades.

Com base nestas preocupações em torno da produtividade docente, desenvolvemos uma pesquisa com professores que atuam na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em diferentes cursos do

Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Este texto é um recorte de um trabalho mais amplo desenvolvido por nós, no qual pesquisamos sobre as relações entre ser bacharel e professor. Todos os professores entrevistados são bacharéis por formação inicial, atuam na UFRN como docentes do quadro efetivo, porém nem todos possuem dedicação exclusiva na Instituição.

Essa pesquisa se desenvolveu com base na metodologia da Entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996), por considerá-la capaz de nos auxiliar na compreensão da multiplicidade dos sentidos atribuídos pelos bacharéis às suas atividades como professor, por meio da análise do discurso oral. Os professores que se disponibilizaram a participar desta pesquisa elegeram adotar nomes fictícios pelos quais passamos a denominá-los neste texto.

Após estudos da temática e análise do que falam alguns professores, podemos resumir os conflitos deles sobre a produtividade acadêmica nas seguintes questões: O professor perde a qualidade profissional quando, por motivos diversos, não tem publicado sua produção? Suas publicações se tornam inválidas com o passar do tempo? Esses questionamentos nos conduzem à discussão sobre a produtividade docente e a contraprodutividade que emerge nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade.

A PLATAFORMA LATTES COMO CARTÃO DE VISITA: O RECONHECIMENTO PROFISSIONAL COMO REFÉM DA PRODUTIVIDADE

Como produtividade consideramos a necessidade, existente atualmente no âmbito do Ensino Superior, de se avaliar a qualidade como instituição, de forma operacionalizada, numa perspectiva quantitativa guiada pela lógica empresarial e de mercado.

Sobre isso, Chauí (1999) explica que a partir dos anos 1990 ocorreu no âmbito acadêmico uma nova fase destrutiva com a implementação do que ela denomina como “universidade operacional”, que corresponde ao desaparecimento da universidade como instituição social, dando lugar a uma organização social mais vinculada às formas de organização privada. Isso vem ocorrendo principalmente com a abertura de convênios com as instituições privadas, fazendo com que haja a necessidade de as instituições públicas de Ensino Superior se vincularem à lógica de gestão guiada pelo mercado, fragmentando internamente a atividade de ensino e de pesquisa.

Isso introduz o que Chauí (1999) chama de “fantasmagórica produtividade acadêmica”, avaliada segundo critérios quantitativos e necessidades de

mercado, afirmando que a universidade deixou de ser uma instituição social, tornando-se uma organização na medida em que

[...] o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade das publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc. virada para seu próprio umbigo, mas sem saber onde este se encontra, a universidade operacional opera e por isso mesmo não age.

Sendo assim, a universidade como instituição social, desde seu surgimento, configura-se como uma ação social, uma prática social fundamentada no reconhecimento público de sua legitimidade, e ainda, em suas atribuições, sendo a ela conferida a autonomia perante as demais instituições sociais, sendo estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela mesma.

Na medida em que cada vez mais tem se definido, não mais como instituição, mas como organização social, as universidades têm se delineado por uma prática social determinada por sua própria instrumentalidade, têm se referido ao conjunto de meios administrativos particulares, a estratégias balizadas pelas ideias de eficácia e sucesso no emprego de meios para atingir determinados fins.

Por se tornar uma administração, é regida pelas ideias de gestão, de planejamento, e ainda de previsão, controle interno e externo e de necessidade de êxito, constituindo-se, dessa forma, como “uma organização que pretende gerir seu espaço em tempos particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social”. Seu objetivo maior não é o de responder as contradições, mas de vencer a competição com seus pares, seus supostos iguais (CHAUI, 1999, p.3). Isso, em nome da busca pela qualidade ou excelência, podendo ser definida como competência, cujo critério vem a ser o atendimento às necessidades de modernização e da economia que visam ao desenvolvimento social. A prerrogativa dessa qualidade é medida então pela produtividade orientada por três critérios essenciais: quanto a universidade produz, em quanto tempo produz e a qual custo produz. Dito de outra forma, a quantidade, tempo e custo-benefício tornam-se definidores dos contratos de gestão.

Diante dessas considerações, o termo produtividade assume nas discussões acadêmicas sentidos diferenciados, dos quais destaco em primeiro lugar Maués (2006), que vincula o termo ao capitalismo e, por isso, tem o sentido de submissão da docência e das instituições de Ensino Superior públicas ao

mercado. Cunha (2005, p.88), por sua vez, ressalta o aspecto quantitativo que foi introduzido nas avaliações acadêmicas, afirmando que no caso dos professores “todos reconhecem que, os sábados, domingos e feriados são os melhores dias para a produção intelectual, submetendo a si próprios e às suas famílias a um processo estressante de corrida acadêmica, a procura do troféu da produtividade”.

Um dos troféus da produtividade deve se referir ao que explica Alberto: “a produção intelectual exigida tornou-se uma obrigação, se quisermos manter o apoio a pesquisas, a reputação profissional ou até mesmo o respeito como intelectual”. Assim, o sentido que o outro pode atribuir à carreira desse professor torna-se um dilema profissional para ele. Entre a necessidade imposta e o desejo de produzir, se faz presente a vontade de manter-se bem profissionalmente diante da instituição e de seus pares.

O que o professor fala corresponde ainda aos critérios de concessão de bolsas de apoio à pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Por isso, essas atividades docentes passam a ter um caráter mais quantitativo que qualitativo, pois se es-

timula a produtividade em troca de ganhos e auxílio, principalmente financeiros.

Sobre isso, Evangelista (2006) que, parafraseando um trecho de Fernando de Azevedo publicado nos anos de 1930, “progredir ou desaparecer”, utiliza o bordão “publicar ou morrer”, como uma forma de expressar como se sente como professora nesse contexto de ampla imposição sobre a necessidade da produtividade docente no âmbito acadêmico:

Eu estava confiante em que a publicação era um resultado de estudos, de pesquisas, de reflexões, de maturações teóricas, de inquirições intelectuais, de contribuições significativas, de respostas políticas, de preocupações sociais, de compromissos com o saber, de respeito à opinião pública, de amor ao leitor anônimo, de explicitação de ideias além-indivíduo... “Romance”, afirmaram. Não é. Publicar é publicar. Que explicação mais tautológica... Qual nada, publicar era isso mesmo. E só precisava duas coisas: um sujeito que escrevesse palavras em uma página e um editor. O leitor? Bom... (EVANGELISTA, 2006, p.3).

A partir desse sentimento de aborrecimento, como ela mesma descreve, a autora passa a discorrer sobre diversas formas de produzir, parafraseando Fernando de Azevedo: “publicar ou morrer, mor-

rer por publicar, morrer se publicar, morrer se não publicar, publicar apesar de morrer, publicar para morrer, enfim publicar, mas sem morrer” (EVANGELISTA, 2006, p.4).

Tal forma de pensar sobre a produção reflete de uma forma generalizada a angústia que os professores têm enfrentado nos últimos anos, como pode ser observado na fala de Raquel:

Infelizmente, para a CAPES, o que importa não é como tem sido feito nosso trabalho, mas quanto de trabalho nós fizemos, e trabalho para eles é publicação, divulgação de pesquisas, de estudos em revistas, em especial com Qualis A ou B. O que eles não percebem é que nosso trabalho como professor não é só isso.

Essa produtividade, considerada pela CAPES na Resolução CES nº 2 de 7 de abril de 1998, no artigo 1º, indica que

A produção intelectual institucionalizada consiste na realização sistemática da investigação científica, tecnológica ou humanística, por certo número de professores, predominantemente doutores, ao longo de um determinado período, e divulgada, principalmente, em veículos reconhecidos pela comunidade da área específica.

Ao denominar de sistemática a investigação científica, o que a CAPES está considerando? Será que apenas as investigações publicadas nos meios acadêmicos podem ser consideradas uma atividade científica sistematizada? São questões como essas que fazem com que alguns professores se questionem se vale a pena desenvolver certas atividades, como explica Sophia: “tenho poucos artigos publicados, não tenho livros, mas tenho excesso de trabalho na universidade. Isto conseqüentemente não me torna qualificada para uma série de coisas”.

Essa tendência pela quantificação das atividades acadêmicas dos professores como estratégia de avaliação da qualidade aparece, de um lado, como potencial de mudança, na medida em que se apresenta como meio de estimular maior produção em pesquisas, maior participação em eventos científicos, o que poderia melhorar o desempenho profissional do professor. Por outro, os bloqueios surgem na proporção em que deve ser reconhecido que o trabalho docente na universidade impõe muitas dimensões, às quais não cabe, muitas vezes, uma determinada quantificação, como se algumas atividades fossem mais importantes que outras, ainda que sejam todas essenciais para a vida acadêmica. Considero essa problemática como um elemento que se transforma

em desestímulo para os docentes, em bloqueios para a realização das mesmas atividades que não requerem maiores pontuações.

Flávia explica: “uma das coisas que me incomoda é ter que ficar atualizando o meu Lattes sempre que busco participar de determinada pesquisa, porque tem que estar lá registrado que produzo”. A professora comenta ainda o quanto tem dificuldades de se dedicar a publicações e à participação em eventos, porque, dentre outras coisas, ainda tem vínculo empregatício em outro órgão público: “fica muito difícil ser produtiva no sentido de ficar indo aos eventos, de ter tempo de estar escrevendo quando daqui já tenho aulas, provas, as coisas normais da vida de professor para fazer”.

Não é apenas Flávia que demonstra certo aborrecimento com relação aos índices de produtividade necessários aos professores para serem aprovados ou aceitos, por exemplo, pelo CNPQ ou CAPES. Luiz explica que “hoje em dia se cada professor e aluno não estiverem de olho na sua própria produtividade, sempre atualizando o Lattes, os grupos de pesquisa, e até mesmo a Pós-graduação, fica à beira do descrédito”. A credibilidade e respeito, nesse sentido, decorrem, pelo que falam os professores, do quan-

to produzem dentro dos critérios estabelecidos pelo CNPQ, discriminados na plataforma Lattes.

A plataforma Lattes é uma base de dados de currículos, de Grupos de Pesquisa e de instituições integradas a um sistema de informação. Ela pode ser considerada como um instrumento de planejamento, gestão e operacionalização de fomentos, não apenas do CNPQ, mas também de outras agências de fomentos federais e estaduais, assim como de fundações de apoio à ciência e tecnologia das instituições de Ensino Superior, dentre outras instâncias que utilizam esse banco de dados.

Além de ser um instrumento de planejamento e gestão, a plataforma pode ser considerada ainda como base para a formulação das políticas do Ministério de Ciência e Tecnologia, assim como de outros órgãos governamentais da área da ciência, tecnologia e inovação. De acordo com as próprias descrições sobre a plataforma Lattes, expressas no site oficial do CNPQ, essa plataforma se constitui ainda da seguinte forma:

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente

confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia (CNPQ, 2010, s/p).

Diante da própria descrição do CNPQ, torna-se explícito que o “mérito e competência” dos professores, para que obtenham financiamentos para suas próprias pesquisas, tornam-se, dessa forma, reféns da produção publicada por meio de seus Lattes. Por isso, acredito que na atualidade o Lattes torna-se uma vitrine da vida acadêmica do docente.

Para César, “viver contando produção está deixando os professores doentes e competitivos”. Na medida em que buscam contribuir sistematicamente com a instituição por meio de pesquisas, tornam-se, por outro lado, obrigados a estarem em constante atenção para que sua produção não diminua a ponto de perderem as bolsas de produtividade, de iniciação científica ou até mesmo de sua manutenção nos programas de Pós-graduação como professores.

Se, por um lado, é visada a melhoria na divulgação das informações, pela disposição pública dos dados da Plataforma na internet, buscando maior transparência e confiabilidade das atividades com fomento de recursos federais, por outro lado, ex-

põe a vida acadêmica dos professores e alunos, tornando-os produtivos ou improdutivos pelos índices quantitativos expressos no currículo.

Silva (2005, p.6), ao discorrer sobre a “corrida pelo Lattes”, explica que o currículo deixou de refletir as vicissitudes da vida, tornando-se uma medida de sucesso. Para esse autor, na vida acadêmica “se você não tem um Lattes, está socialmente morto, não existe. Mas não basta tê-lo, é preciso que ele expresse sua lista de realizações, e esta deve ser a maior possível”.

À medida que esse instrumento torna-se um potencial de mudança para que os professores busquem melhorar suas atividades de pesquisa, as atividades técnicas, suas publicações, participação em eventos, bancas, dentre outros, torna-se um problema quando ele tende a perder uma maior dedicação às demais atividades que não aparecem no currículo. São as não contabilizadas, mas essenciais à vida acadêmica, como por exemplo, dedicar-se a suas aulas, aos alunos, às orientações dos alunos mesmo que não sejam de iniciação científica ou pós-graduandos, ampliando seu saber e sua pesquisa, e diminuindo aquilo que é o objetivo maior dele estar na universidade: o ensino.

Isto foi percebido à medida que Lia explica que “com todas as nossas reais necessidades de fazer

tudo e pior, ao mesmo tempo, fazem com que os alunos, em especial da graduação, mesmo que de forma inconsciente, fiquem em segundo plano”.

Isso porque as crescentes exigências e as agências fomentadoras e financiadoras de pesquisas têm produzido cotidianamente e em excesso um formalismo burocrático, consumindo cada vez mais tempo dos professores que dependem dessas instâncias para serem “produtivos”. Silva (2005) critica ainda a denominada ditadura dos formulários, os controles hierárquicos e as resoluções impostas, afirmando que isso cada vez mais torna-se um meio seletivo, no qual quem tem mais tempo e maior experiência burocrática consegue acompanhar o ritmo das exigências colocadas como procedimentos necessários para auxílios financeiros.

Alexandre explica que: “quem hoje, quer ficar coordenando curso de graduação ou departamento? Isso requer muito tempo e trabalho, não dá pra você fazer muitas coisas numa posição dessas”. Tal fala do professor remete à seletividade que os professores passaram a fazer, sobre o que realmente pode contribuir, ou mesmo sobre o que se pode dizer, se vale a pena fazer no cotidiano da universidade.

Eleger as prioridades, e o que conta ou não como produção, tem sido uma das dificuldades apresentadas na relação com a instituição para alguns professores. A necessidade de serem revistos os critérios de avaliação da produção docente esbarra nas dificuldades de serem definidos esses critérios com suas respectivas ponderações, que possam realmente aferir sobre o desempenho de cada professor.

A tensão entre a produção como potencial de mudanças para a universidade brasileira, e consequentemente para seus professores, e o bloqueio como uma forma de contraprodução, aquilo que dificulta que as propostas se efetivem de acordo com os objetivos iniciais, podem ser explicitados no que Bertonha (2009) explica sobre a propagação das necessidades de aumento da produtividade nos âmbitos acadêmicos. Esse aumento possibilitou a expansão nos quadros de professores titulados como doutores. O autor afirma ainda que atualmente existem mais profissionais ansiosos para demonstrarem suas habilidades, especialmente com o aumento do número de pesquisadores, da demanda de bolsas, de recursos, de editais, dentre outros.

Tal prerrogativa da produtividade fez com que as próprias agências financiadoras, diante do au-

mento no número de pesquisadores e na demanda de bolsas, buscassem instrumentos que auxiliassem a decisão de quem deveria receber os benefícios de fomento. Por isso, algum critério deveria ser encontrado, vencendo o numérico, não apenas pelos ideais da produtividade como valor absoluto, mas também pelo fato de ser um critério que pode ser manejado por softwares, por programas de computador, o que objetivamente se torna mais eficiente.

Nessa perspectiva, a CAPES e o CNPQ, dentre outras agências e fundações de apoio à pesquisa, têm uma forma mais ou menos prática de avaliar os inúmeros pedidos de pessoas ao mesmo tempo. Bertonha (2009) explica ainda que a competência docente fica reduzida a um clique e a uma planilha bem elaborada e alimentada, como critério de o pesquisador ser apoiado ou não.

Assim, percebemos que o que fica claro nessa ditadura numérica é o fato de que esta não é exatamente um potencial de mudança, pois, na medida em que inibe a produção de materiais para um público mais amplo, não permite que a atividade didática seja valorizada, e muitas vezes gera uma produção pouco útil à sociedade.

Contudo, esse critério numérico não é o mais perfeito para julgar a capacidade de um pesquisador,

pois como exemplifica Bertonha (2009), Einstein seria um exemplo de profissional que, sendo avaliado pelo Lattes no ano em que publicou dois ou três artigos que mudaram o panorama da física moderna, em 1905, (considerado um ano miraculoso), ficaria para trás de outros que produziram muitos outros artigos, ainda que estes contribuíssem menos para as mudanças científicas e sociais. Por isso, a reflexão sobre a qualidade das pesquisas e de seus resultados torna-se uma urgência nos meios acadêmicos, pois a simples publicação de dezenas de artigos anualmente não corresponde de fato a um impacto de mudança na qualidade da educação, da pesquisa e da pós-graduação.

Diante do exposto, parece nítido na fala dos professores, quando questionados sobre sua ação cotidiana e sua relação com a universidade, a seguinte constatação: na busca pela melhoria de seus “desempenhos”, passa a existir de fato o distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão, tendo dentre outros motivos, a seletividade dos professores sobre determinadas atividades consideradas como prioritárias.

A CONTRAPRODUTIVIDADE NA ATUAÇÃO DO DOCENTE: A FRAGMENTAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Ao conversar com os professores sobre as fragilidades e sucessos no cotidiano de seus trabalhos no âmbito da universidade, o cansaço docente e a falta de tempo atribuídos pelas muitas atividades simultâneas do dia-a-dia tornam-se aspectos importantes no que consideramos como uma contraproductividade no trabalho docente.

Diante do cenário da atualidade do Ensino Superior, o docente encontra-se no dilema de precisar se dedicar mais às atividades de ensino, pesquisa e extensão, mesmo que a atuação nessas atividades ocorra de forma fragmentada, pois elas podem ser consideradas complexas, exigem esforço e grande investimento de tempo para que possam ser realizadas.

A resposta a essa questão seria a necessidade da criação de espaços de transvariação desses polos, de modo que nem o ensino seja subordinado à pesquisa, nem o seu contrário, pois isso exige uma meta institucional, esforço de gestão e motivação dos professores, pois é clara a importância das pesquisas sobre as especificidades das áreas do conhecimento

para o ensino, assim como da pesquisa sobre as próprias práticas docentes.

Alberto, por exemplo, explica que nem sempre tem como relacionar sua pesquisa com os conteúdos que tem trabalhado em sala de aula: “pesquisei sobre resíduos sólidos, e não vejo relação com os conteúdos da disciplina que dou aula”. Luiz, por sua vez, afirma que “a atividade que hoje toma mais tempo aqui é a pesquisa”, e quando questiono como essa atividade contribui para sua atuação no ensino, ele explica que “me ajuda no sentido de conhecer cada dia mais, mas não vejo relação com situações próprias da sala de aula”.

Luiz, que também é professor da Pós-Graduação, afirma que “o ensino é até obrigatório, mas extensão não tenho feito”. O professor afirma que além do ensino tem realizado pesquisas, todavia, “é muito difícil levar as pesquisas que faço para a graduação. Para a pós fica mais fácil, porque muitos alunos trabalham com objetos de pesquisa semelhantes”. Para este professor, a relação entre pesquisa e ensino se limita aos conteúdos ensinados e ao nível em que se ensina.

Raquel, por exemplo, também coordenadora de grupo de pesquisa, explica: “considero a base de pesquisa meu espaço de maior prazer”. Para ela o dou-

toramento possibilitou que ela desenvolvesse estudos pelos quais tinha interesse, como ela mesma afirma, “o doutorado me trouxe autonomia de pesquisa, hoje pesquiso o que tenho interesse”. Ao ser questionada sobre sua atuação no ensino e extensão ela explica que “ensino na graduação e na Pós-graduação, mas não tenho feito projetos de extensão faz um tempo”.

A extensão universitária tem assumido no cotidiano dos professores o sentido de serviço à comunidade, na medida em que, como explica César: “de extensão faço consultoria, elaboração de projeto”. Ele é um dos poucos professores que vincula a extensão ao ensino quando explica que “na minha área a extensão é necessária para estarmos atualizados e podermos conversar com conhecimento da realidade com os alunos”. A extensão para César se relaciona ao ensino, na medida em que “se não faço extensão me perco no tempo e não levo informações boas para os alunos”. Nesse sentido, ter um projeto de extensão, se relaciona a estar atualizado com a dinâmica do mundo do trabalho em administração. Diante da necessidade explicitada pelo professor de se manter atualizado para assim melhorar suas atividades de ensino, ele garante que “minha prioridade é o ensino”, pois para o professor “a pesquisa não

me atrai nem um pouco, gosto de coisas práticas, por isso ainda participo de projetos de extensão”.

A extensão universitária assume, dessa forma, diferentes sentidos: de extensão de cursos, de serviços, de assistência para a comunidade: “a extensão e o ensino pra mim são mais importantes que a pesquisa, é com elas que a universidade cumpre sua função de servir à sociedade”, afirma Isadora: “já coordenei atividades de extensão, mas hoje tenho me preocupado em realizar atividades de pesquisa”.

Para Alexandre, a extensão universitária é tão importante quanto o ensino, na medida em que “com a extensão a universidade se aproxima mais da comunidade”. Todavia, ao questionar se o professor está realizando esta atividade ele explica que “já fiz muito, mas hoje me sinto cansado, assumi funções administrativas e não tenho tempo”. Essa falta de tempo faz com que o professor não desenvolva nem a pesquisa nem a extensão, limitando-se ao ensino e às atividades administrativas em seu departamento.

A falta de tempo, como pode ser percebido, torna-se entre os professores um dos maiores motivos de muitos não se dedicarem mais à extensão universitária, apesar do reconhecimento da importância dela para a universidade. Embora todos, de uma forma ou

de outra, realizem ou já tenham realizado extensão, esta aparece de forma isolada, enquanto cursos esporádicos, ou contribuições com consultorias.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional de 2010 a 2019 da UFRN, uma das fragilidades a serem superadas nesses anos refere-se às ações de extensão, pois apesar de serem institucionalizadas, não estão sendo incentivadas e valorizadas institucionalmente, o que acarreta o reconhecimento fragilizado por parte da comunidade universitária da sua importância.

Como expresso no próprio PDI, os problemas de fragilidades das atividades de extensão refletem a pouca atenção dada a ela historicamente nos âmbitos de investimentos e financiamentos, da pouca valorização nas avaliações institucionais em relação à pesquisa e ao ensino, como também a falta de cultura acadêmica do fazer extensionista como parte do próprio processo de ensino-aprendizagem, assim como pela ausência de programas de bolsas de extensão regulares e debates teóricos que vinculem a essa atividade o ensino e a pesquisa no interior da universidade. Diante desse quadro, constata-se a pequena participação docente, em ações de extensão, o que acaba por comprometer o anseio de assegurar

uma formação que seja vinculada à realidade social junto às comunidades e as organizações sociais.

Outro ponto importante a ser considerado, para além da falta de cultura acadêmica extensionista, refere-se à contraproduktividade que surge, por exemplo, quando as atividades relacionadas ao ensino, tais como o atendimento ao aluno, não são computadas nas horas-aula do professor, por isso, Flávia argumenta: “quem tem vinte horas como eu, não tem como se dedicar a muitas coisas para além do ensino na graduação”. Mesmo considerando a importância das demais atividades, a professora comenta que “fazer pesquisa envolve muita burocracia, por isso não faço”, e com relação à extensão, esta última torna-se algo do passado: “já coordenei atividades de extensão como a assistência jurídica, mas hoje não tenho condições de assumir mais nada”. Isso nos conduz à percepção de que para essa professora o maior obstáculo é a falta de tempo de dedicação à instituição.

O tempo como demarcador das atividades docentes na sua relação com a instituição oferece, de certa forma, uniformidade entre os que possuem dedicação exclusiva e os que possuem apenas vinte horas de trabalho. De certo modo, os professores que possuem apenas vinte horas não têm realizado

atividades que envolvem pesquisa e extensão. Considerando isso, o tempo se torna um dos símbolos da relação entre o docente e a instituição: Flávia, por exemplo, afirma que “hoje minha principal atividade é o ensino, deixei mais de lado a pesquisa e extensão por falta de tempo mesmo”.

Assim como Flávia, Henrique explica: “Tenho muitas atividades para conciliar entre ensino, pesquisa e extensão. Então ser professor vinte horas é só para dar aula, não tenho como fazer tudo, por isso, esporadicamente eu estou dando cursos para a comunidade”. No caso desse professor, “as atividades de pesquisa e extensão demandam maior presença, maior dedicação”, mas para não deixar de realizar tais atividades consideradas essenciais para a vida acadêmica, o professor afirma que “não tenho como fazer, mas apoio e oriento os alunos que fazem pesquisa e extensão”.

Essa tem sido uma das alternativas dos professores do curso de Direito, que possuem apenas vinte horas de carga horária para a universidade: “os alunos fazem projetos de pesquisa e também fazem trabalho de extensão, e nosso papel está em coordenar e dar vazão a essas atividades”. Como Henrique explica: “os alunos não têm como realizar essas ati-

vidades sem um professor responsável”, na medida em que os alunos dependem dos professores para cadastrarem seus projetos, o professor explica: “procuro contribuir dessa forma, orientando, pois acredito que isso auxilia na formação deles”. Para Henrique, o papel do professor nesse processo “é valorizar, coordenar, mas são eles que tomam iniciativa, fazem por si mesmos, lógico que com nossa supervisão, e isso é muito importante no nosso curso. Tem aluno que só falta dormir na universidade”.

Todavia, apesar de o professor reconhecer a importância da extensão para a formação dos alunos, ela ainda não se apresenta de forma articulada com a pesquisa, sendo percebida como contribuidora apenas para o ensino: “o curso de Direito na UFRN é o que tem o trabalho de extensão com mais visibilidade, é o mais premiado, sendo isto percebido na própria aprendizagem dos alunos”.

Outro sentido encontrado na relação entre os docentes e a UFRN, além da falta de tempo é o da burocratização. Para Eduardo, esse é o motivo de desestímulo em fazer pesquisa e extensão na universidade, principalmente, porque “não existe proximidade entre a parte administrativa e os professores, tudo é muito burocratizado”. Para o professor, o quadro ad-

ministrativo da universidade se torna um empecilho para que ele promova alguma atividade de pesquisa e extensão, porque “para ensinar já é complicado. É difícil usar um equipamento, é difícil solicitar qualquer coisa aqui”. O professor, com certo descontentamento, ainda continua explicando o que o faz se restringir ao ensino e não desenvolver a extensão e a pesquisa: “essas atividades vivem em total isolamento, se não for com recursos do CNPQ, não temos como ter o mínimo para pesquisar”.

Além desses professores que só possuem vinte horas de carga horária destinada a atividades de ensino, pesquisa e extensão, alguns professores com quarenta horas de carga horária funcional e outros com dedicação exclusiva também demonstram que a realização dessas atividades depende do tempo, mas também do interesse.

O dilema vivido entre as necessidades externas, assim como suas necessidades de vida fazem com que os professores vivam em constante tensão, como por exemplo explica a professora Lia, que fala num tom de desabafo que “essa rotina aqui está muito cansativa e não somos remunerados pela quantidade de trabalho que temos”. Quando pergunto sobre suas principais atividades na universidade ela

explica que “você hoje tem a obrigatoriedade de ter ensino e pesquisa, onde você tem que produzir, você tem que dar aula, escrever, publicar, fazer pesquisa, extensão é opcional, mas a produtividade está sendo contada principalmente pelo ensino e pesquisa”.

Além de explicar sobre o ensino e pesquisa, a professora conta que sempre leva trabalho para casa, dissertações, teses, monografias, além dos trabalhos avaliativos das turmas de graduação. Para ela, a continuidade dessa rotina está fazendo com que muitos não estejam aguentando e acabem precisando de licença a saúde: “isso merece uma grande pesquisa sobre o adoecimento coletivo dos professores na UFRN, isso por causa do peso muito grande que colocam em nós”. A professora ainda acrescenta: “saio como se tivesse devendo algo, sempre se lembrando das coisas que tenho pra fazer, isso é horrível”.

A professora explica ainda que “em cada semestre, na distribuição de disciplina, o que conta é a sala de aula. O CNPq e a CAPES nos cobram produção, a UFRN nos cobra sala de aula, quantas turmas, você vale pelas turmas que tem”. Nesse momento pode ser percebido o dilema, a demanda que a professora deve atender, se às necessidades da instituição local ou às demandas externas, mas que também estão vinculadas ao crescimento da UFRN.

Nesse sentido, a professora demonstra que alguma área pode ser penalizada, uma vez que não consegue fazer tudo o que deveria ser feito na graduação, na pós-graduação e no desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão, por isso, como afirma a professora: “também vem a cobrança pela produção, pra manter a qualidade como se diz, e quem se envereda em ensinar e pesquisar não está fazendo bem, ou se está aguentando, está muito cansado e tendo problema de saúde”, desabafa a professora.

Desta forma, posso considerar o tempo do docente no Ensino Superior como algo que parte da experiência pessoal e coletiva, significando ainda a ordem ou as regularidades impostas às atividades dos professores, seja no seu sentido físico, biopsíquico ou social (SACRISTAN, 2008). No sentido físico, o tempo corresponde às necessidades acadêmicas a serem realizadas considerando a importância da disponibilidade do professor para cumpri-las, podendo ser estabelecido, de acordo com os objetivos, o tempo necessário para a sua efetivação, como por exemplo, o estabelecimento de datas pré-fixadas para cumprimento de prazos para realização de algumas atividades do cotidiano da universidade.

A dimensão biopsíquica evolui conforme o funcionamento do nosso corpo e termos de possibili-

dades e limites. Corresponde ainda às potencialidades psicológicas do sujeito para realização de determinadas atividades. Não é um tempo uniforme para todos os seres humanos, como o físico. Esse tempo se relaciona à sociedade e à cultura, sendo experimentado por cada indivíduo ou grupo de forma diferenciada, por isso é um tempo heterogêneo. A dimensão social, por sua vez, corresponde ao fato de estarmos implicados nas redes de interdependências: somos vinculados a esferas públicas e privadas simultaneamente e cada uma dessas esferas possui tempos diferenciados (SACRISTÁN, 2008).

A necessidade de se reconhecer essas dimensões corresponde à importância de se considerar que cada professor vive em tempos diferenciados ao mesmo tempo uniformes na instituição. As formas como cada professor percebe sua ação na UFRN decorrem de como elegem o que consideram como prioridades no seu cotidiano, então, enquanto a pesquisa é prioridade para alguns, para outros professores o ensino é o cerne de suas atenções, a extensão passa a ter sentidos de cursos esporádicos e todas essas atividades não percebidas pelos professores como ações distintas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme análise das entrevistas, o cansaço se torna presente na fala de todos os professores, pois embora não exista uma obrigatoriedade para o cumprimento de todas as atividades explicitamente, implicitamente o professor percebe que a produtividade é um critério de obtenção de bolsas, de possibilidades de investimentos de instituições em seus trabalhos e até mesmo para que sejam mais respeitados institucionalmente.

Esse cansaço sentido pelos docentes é oriundo da própria dinâmica da vida cotidiana, pois cabe ressaltar que o professor, como uma pessoa, não se limita às atividades decorrentes da universidade, por isso, o fenômeno do estresse, que tem atingido um grande número de professores, é produzido por fatores diversos, sejam internos ou externos ao professor, podendo tornar-se um bloqueio diante das possibilidades de mudanças, obstáculos para que os professores consigam realizar o que está proposto, o que tem sido considerado pelo professor como uma necessidade.

Nesse sentido, não podemos deixar de ressaltar a noção de que o professor está inserido em redes de relações de interdependência, de tensões e autorregulações. Cada professor está vinculado às pessoas

que o cercam, vínculos estes muitas vezes invisíveis, mas são laços afetivos, laços de trabalho, de propriedade. Mesmo assumindo diferentes papéis na sociedade e na universidade, como parte dela, na medida em que o cansaço passa a atingir os professores, consequentemente o trabalho com os colegas e com os próprios alunos, são sentidas as consequências desse fenômeno, que tem gerado o que consideramos como uma contraprodutividade.

O fator de estresse na docência tem origem basicamente em duas fontes que se relacionam: de um lado, estão as características pessoais do docente, considerando suas expectativas, valores, crenças e preocupações e por outro lado, encontram-se as condições de trabalho, seja a remuneração, estilos de gestão, segurança, ambiente físico, clima organizacional, dentre outros.

Esses fatores podem ser considerados como: os intrínsecos ao trabalho, relacionados ao tempo de dedicação, na carga horária e quantidade de trabalho são computadas. Os papéis estressores, que correspondem às funções conflituosas, o grau de responsabilidade para com pessoas e coisas, as relações de trabalho, que muitas vezes são conflituosas, com hierarquias, com dificuldades de subordinação

e de relações interpessoais, e por último com a própria estrutura organizacional, no qual os estilos de gestão, a falta de participação e comunicação entre seus pares, a falta de condições de estrutura física e humana interferem no ambiente de trabalho.

A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão no Ensino Superior deveriam se apresentar de modo articulado, como um meio de melhoria significativa nos processos de ensino e aprendizagem e ainda, como uma fonte de formação profissional dos estudantes. Para os professores é um mecanismo de fortalecimento da atividade e do desenvolvimento da profissão.

Entretanto, diante desse quadro e de estudos realizados no ambiente acadêmico, percebe-se que a busca pela produtividade tem sido um viés de situações estressantes que têm prejudicado o desempenho e a saúde do professor. Esse estresse tem gerado o seu contrário, uma contraprodutividade, na medida em que os professores acabam por eleger as atividades que são reconhecidas como aquelas que mais pontuam no meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

ALBERTO. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

ALEXANDRE. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

BERTNONHA, João Fabio. **Produção e produtividade de no meio acadêmico**: a “ditadura do Lattes” e a Universidade contemporânea. Revista Espaço Acadêmico. N.100. Set.2009. Ano IX- ISSN 1519.6186

CHAUÍ, M. **A universidade operacional**. Folha de S. Paulo, São Paulo, 9 maio 1999.

EDUARDO. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. Publicar ou morrer. IN: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria N. (Org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

FLÁVIA. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

HENRIQUE. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

KAUFMANN, Jan Claude. L'entretien compréhensif. Paris: Nathan, 1996.

LIA. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

LUIZ. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

INEP/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de avaliação dos cursos de graduação presencial e a distância – autorização**. Brasília/DF: INEP, 2017.

RAQUEL. **Entrevista**. Entrevistado por OLIVEIRA, V.S. Natal, Janeiro, 2011.

Resolução CES nº 2 de 7 de abril de 1998.

SACRISTÁN, J. **A educação que ainda é possível: ensaios sobre a cultura para a educação**. Porto: Portoed, 2008.

SILVA, Antonio Ozaí da. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, Waldir Jose; ALVIM, Valdir; RODRIGUES, Gilmar (Orgs). **Universidade: democracia ameaçada**. São Paulo: Xama, 2005.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRÁTICAS DOCENTES NA LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFRN CAMPUS IPANGUAÇU

Jaciária de Medeiros Moraes

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

Ilane Ferreira Cavalcante

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

INTRODUÇÃO

As discussões deste capítulo fazem parte de uma pesquisa de mestrado, intitulada “A Formação de Professores para a Educação Profissional: investigando as práticas docentes no curso de Licenciatura em Química no IFRN *Campus* Ipanguaçu”¹. Tendo por base os resultados desse estudo, nossas análises foram construídas a partir de discussões teóricas sobre a Formação de professores para a educação profissional (Forprofep)² e das entrevistas realizadas com 5 professores (2 professores da área da química, 2 professoras da área didático-pedagógica, 1 professor da área de língua portuguesa).

Para trabalharmos com as entrevistas, utilizamos as orientações da Análise Textual Discursiva, que tem o sentido de compreensão da totalidade do discurso, sendo realizada a partir de 3 elementos: a unitarização, a categorização e a comunicação. Propostas entendidas por Moraes (2003, p. 191), como um “movimento que possibilita a emergência de novas compreensões com base na auto-organização”.

- 1 Mestrado Acadêmico em Educação Profissional, desenvolvido nos anos de 2015 a 2017, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN).
- 2 Usado por Oliveira (2013) como sigla referente à formação de professores para a educação profissional.

As entrevistas foram orientadas por categorias de análises, sendo utilizadas nas questões. Na sistematização dos dados, transcrevemos as entrevistas e juntamos cada resposta (dos 5 professores) nas respectivas perguntas. Após esse processo, identificamos, dentro das respostas, as unidades de sentido, e realizamos a contagem frequencial dessas unidades, categorizamos e, juntamente, com as compreensões teóricas, interpretamos as falas dos entrevistados, formando significados, unindo assim a exploração, a compreensão e a comunicação, compondo uma síntese das práticas docentes, que serão apresentadas neste texto.

Inicialmente, a discussão está organizada no sentido de situar nosso entendimento sobre educação profissional, na perspectiva de formação humana integral, base que orienta as demais reflexões, desenvolvidas por um breve esclarecimento da relação entre trabalho e educação, e pelas indicações de alguns princípios para a Forprofep. No segundo momento, apresentamos as análises dos discursos dos professores referentes às práticas pedagógicas para a Forprofep, as práticas de pesquisa, de formação humana integral e comprometimento social, categorias que sistematizaram nossas compreensões, resultando no entendimento de que a EP não é objeto de estudo, no curso de Licenciatura em Química do IFRN *Campus* Ipangaçu.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas para a Forprofep apresentam uma acentuada descontinuidade dos seus processos de organização. As indicações de propostas apropriadas, especiais e emergenciais, expressam a oscilação de suas formas de oferta, conseqüentemente, dificultando a sistematização dos conhecimentos e práticas necessários à docência para a EP.

Na compreensão desse conceito, entendemos EP como processos educativos que preparam o indivíduo nos aspectos teórico, técnico e operacional, de forma a construir conhecimentos para o exercício de uma atividade profissional (FERRETI, 2010). Dessa forma, a Forprofep se preocupa com a preparação de professores para atuar com o mundo do trabalho, o que requer a mediação do conhecimento, ou seja, o conhecimento pedagógico configurado aos aspectos teóricos, técnicos e operacionais, como também o olhar crítico e reflexivo das relações político, sociais e econômicas, em que a atividade profissional é desenvolvida.

Estas compreensões estão baseadas no entendimento de que a EP, nos diferentes campos e níveis de atuação, deve ser orientada pela perspectiva de formação integral ou formação omnilateral, que se

refere ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, formação por inteiro e completa, que busca a relação dialética entre teoria e prática (FIDALGO; MACHADO, 2000).

A formação integral é reivindicada pela concepção de educação politécnica, que defende o amplo desenvolvimento e emancipação do sujeito. Uma proposta que encontramos no Projeto Político Pedagógico do IFRN, no qual afirma a necessidade da “retomada do debate e o redimensionamento da concepção de educação politécnica em suas práticas pedagógicas como requisito político para cumprir a sua função social” (IFRN, 2012, p.52).

A politecnicidade como o “domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição de tarefas a nível criativo” (MACHADO, 1992, p.19), pressupõe uma relação dialética entre trabalho e educação, em que a educação ultrapassa o nível instrumental, empírico de preparação, e se insere na busca da superação da alienação do trabalho, sendo “capaz de fornecer uma sólida base científica e tecnológica aos educandos, necessária à compreensão dos modernos processos de trabalho e da realidade natural e social” (FIDALGO; MACHADO, 2000, p. 130).

O fomento da qualidade de formação no conhecimento científico, técnico, tecnológico, cultural e conscientizadora das relações de exploração em que o trabalhador está envolvido, não são de interesses das relações sociais capitalistas, pois podem proporcionar ao trabalhador condições de igualdade de conhecimentos, sendo estes capazes de disputar os espaços historicamente destinados aos privilegiados economicamente.

A formação de professores é um dos caminhos que pode desequilibrar a lógica do sistema de formação profissional a serviço do mercado de trabalho. Para isso, deve ser orientada por uma perspectiva de educação humana integral. Definir caminhos coerentes que apontem para o desenvolvimento de uma formação docente historicamente situada nas relações sociais e produtivas, de posição crítica, reflexiva e ativa, diante da realidade de suas práticas é um grande desafio, que só pode ser construído a partir de uma educação

[...] comprometida com a formação do trabalhador e com a construção de uma sociedade radicalmente democrática e solidária não podendo prescindir da unidade teoria-prática propugnada pela filosofia da práxis, bem como da concepção marxiana de formação *oniliteral* (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p.03).

Uma formação docente que atenda a estas propostas parte de um entendimento de que as relações de trabalho são também relações pedagógicas, que devem ser fundamentadas na integração, no coletivismo, na cooperação e não na competitividade e individualismo, típicos valores das relações sociais capitalista.

Este aspecto está ligado à compreensão do papel da educação na sociedade, que precisa fazer parte das reflexões do docente que se propõe a preparar jovens e adultos para o mundo do trabalho. Para que assim possam

[...] traduzir o novo processo pedagógico em curso, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover as necessárias articulações para construir coletivamente alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas (KUENZER, 1999, p. 166).

Uma prática pedagógica crítica e transformadora se faz por uma orientação de unidade da relação teoria prática, guiada pela filosofia da práxis, que para Vázquez (2011, p. 267), “é ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade”.

A formação docente como campo importante de sistematização de concepções teóricas e práticas está permeada pelas várias áreas de atuação docente. Na Forprofep, temos a própria modalidade, que já difere da formação geral, como também a relação dessa modalidade com as diferentes profissões, o que dificulta a proposição da formação de seus professores. No entanto, os princípios da formação omnilateral e da práxis pedagógica compõem a essência de toda proposta de formação de professores que pretende ser de qualidade humanizada e humanizadora das relações sociais.

Na discussão sobre os conteúdos que devem fazer parte de uma formação de professores para a EP, algumas propostas são estabelecidas, o que compreendemos como fundamentos norteadores dessa formação, compondo os currículos instituídos e praticados de cursos que propõem desenvolver o professor da e para a EP.

Refletindo sobre o aspecto identitário da constituição do professor da EP, Kuenzer (1999, p. 174) entende que esse professor precisa ser um cientista e pesquisador da educação. Não ter apenas a dimensão técnica em sua formação, mas também desenvolver um olhar político-social, compreendendo as

mudanças relacionadas ao mundo do trabalho, as dimensões pedagógicas nas relações sociais e produtivas, os interesses a que estão vinculadas as novas demandas da educação. Ainda ressalta a importância da formação em universidade, pois “não há como formar o professor de novo tipo senão preparando-o para a pesquisa em educação, o que só é possível pela graduação em universidade, e sempre ligada à extensão e às práticas, como forma de articulação entre teoria e intervenção na realidade”.

Na indicação de núcleos estruturantes de cursos de formação inicial e continuada de professores para EP, Moura (2014) defende que essa formação deve ser baseada nos conhecimentos

- a) específicos da área de conhecimento;
- b) didático-político-pedagógicos;
- c) que estabeleçam diálogo constante entre ambas e dessas com a sociedade em geral, em particular, com o mundo do trabalho (MOURA, 2014, p. 94).

Podemos entender que os conhecimentos específicos da área correspondem às perspectivas históricas, técnicas, científicas e tecnológicas que permeiam as discussões da atividade produtiva que se almeja formar. No segundo núcleo, percebemos

a junção dos termos didático-político-pedagógicos, uma posição ideológica do autor ligada ao entendimento de que o processo didático é “contínuo de construção lógico-histórica sobre o ensino” (OLIVEIRA, 1993, p. 64), integrado a valores e interesses de determinada classe social, e implicado ao ato pedagógico de mediação das atividades, que “estabelece a relação de reciprocidade entre o indivíduo e a sociedade” (ARANHA, 2006, p. 32).

O terceiro núcleo orienta para o diálogo necessário e consciente entre a área específica, as formas de trabalho do professor e a sociedade, o que requer escolhas conscientes de formação, reconhecimento do falso discurso de neutralidade, para assim assumir as intencionalidades de uma formação crítica de qualidade para o mundo do trabalho. Uma Forprop desenvolvida em um contexto histórico-social concreto, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada de suas orientações.

Seguindo esta mesma linha de pensamento, Araújo (2008) também discute as especificidades do docente da EP. Suas reflexões caminham no sentido de apontarem alguns saberes necessários ao trabalho docente, que são: os saberes técnicos específicos, entendidos na perspectiva da práxis de Vázquez

(2011); os saberes didáticos, na perspectiva não apenas de instrumentalização, mas de caráter científico-reflexivo, ultrapassando os limites da educação bancária; os saberes do pesquisador, que promovam “uma atitude de autonomia intelectual diante dos desafios da sua prática” (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Araújo (2008) apresenta ainda a necessidade de articulação destes saberes entre si e com a sociedade. E ainda acrescenta que os saberes técnicos, didáticos e do pesquisador se incorporam ao que podemos entender como outros saberes relacionados: “a) ao funcionamento da sociedade e das relações entre trabalho, cultura, ciência e Estado; b) às políticas públicas, sobretudo, as educacionais e de educação profissional; c) ao desenvolvimento local e às inovações” (ARAÚJO, 2008, p. 59).

Seja na construção do perfil, na estruturação de núcleos ou definição de saberes, as propostas apresentadas caminham para a superação do perfil do profissional técnico, engenheiro, bacharel que desenvolve a docência na EP, rumo à construção de professores intelectuais e críticos, articulados com as relações de produção econômicas e sociais, mas também com o compromisso ético humano.

AS PRÁTICAS DOCENTES PARA A FORPROFEP

As práticas pedagógicas são processos intencionais inerentes às ações e concepções docentes, desenvolvidas no cotidiano escolar, por meio da relação entre professor-aluno-conhecimento, sendo influenciadas por aspectos como experiência, formação, espaço institucional, meios e condições de trabalho.

Na perspectiva dialética, entendemos que a prática está situada em um contexto histórico, fazendo parte de uma realidade concreta e compondo uma totalidade. Nesse sentido, Caldeira e Zaidan (2010, p. 2) explicam que “todos os fenômenos e acontecimentos que o ser humano percebe da realidade fazem parte de uma totalidade, ainda que este não a perceba explicitamente”.

Perceber o lugar que a EP vem ocupando na Licenciatura em Química do IFRN *Campus* Ipanguaçu foi um desafio enfrentado por meio das práticas docentes dos professores entrevistados. O conhecimento de aspectos da realidade da formação de professores em uma instituição de educação profissional, técnica e tecnológica, ampliou nossas reflexões sobre a Forprofep no contexto brasileiro, sobre a consistência das políticas públicas para essa formação, nos diversos cursos de licenciatura.

Expressando um recorte da realidade, apresentamos a sistematização da nossa pesquisa no quadro 1. As categorias que foram formuladas a partir dos apontamentos dos professores sobre as práticas pedagógicas que eles consideravam relacionadas a uma Forprofep, também revelando o entendimento, desses professores, em relação à EP.

Quadro 1: Práticas pedagógicas relacionadas à Forprofep

Categorias	Frequência da ideia no discurso
Simulação de sala de aula	3
Participação em eventos acadêmicos (seminários, eventos, oficinas, congressos e feiras)	3
Leitura da LDB	1
Diálogo entre educação e sociedade	3
Total	10

Fonte: Discurso dos professores entrevistados. Elaborado pela autora (2017).

Analisando de forma conjunta estas categorias, percebemos que os professores apontaram 3 dimensões de entendimento de práticas relacionadas à Forprofep: uma que concebe a própria formação de professores como uma formação para a EP; uma

ligada à participação em eventos acadêmicos; e uma vinculada aos conteúdos de aula.

A categoria Simulação de aula teve 3 frequências no discurso e foi enfatizada pelo Professor A. Quando explica que, em suas aulas, costuma fazer com que os licenciandos ministrem aulas para seus colegas de curso.

Eu tiro alguns momentos das aulas pra fazer com que eles se tornem professores. Então eles tomando parte daquele momento como professores, estão vivenciando melhor o que no futuro eles vão ver na prática [...]. Então eu acho que essa seria uma prática adequada para essa ideia de formação em educação profissional (Professor A, 17/04/2017).

Analisando a fala deste professor, percebemos que há insegurança em sua compreensão de EP: *eu acho que essa seria uma prática adequada*. Na tentativa de atender à especificidade da pergunta, indagando sobre práticas adequadas à Forprofep, o professor recorre à compreensão da formação de professores como uma área da EP e usa como artifício para a resposta a prática profissional.

Um entendimento generalizado, que não corresponde ao nosso contexto de discussão, da EP no sentido de ser uma modalidade da educação brasi-

leira, expressa na LDBN nº 9.394/96, e que não remete às licenciaturas como curso de graduação pertencente à Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

No contexto da Licenciatura em Química, o pensamento mais coerente estaria no entendimento de que as práticas para a Forprofep seriam direcionadas às reflexões da EP de nível médio e em cursos técnicos profissionalizantes, não para o ensaio da docência em si.

Dando continuidade à análise das categorias formuladas pelas falas dos professores, seguimos nossas reflexões com a categoria Participação em eventos acadêmicos, 3 vezes mencionada, o Professor B apresenta um conjunto de práticas que para ele estão relacionadas com a Forprofep: “atividades fora do *campus*, participando de congressos, em seminários, em feiras, eu acho extremamente importante e contempla essa questão da educação profissional” (Professor B, 19/04/2017).

Esta prática é uma dimensão da pesquisa como princípio educativo, bem como diretriz das práticas pedagógicas presentes no PPP do IFRN, encontrada no documento pela conceituação de atividades acadêmico-científico-culturais “que devem tanto manter estreita articulação com a formação do discente

quanto ser definidas nos projetos pedagógicos dos cursos” (IFRN, 20012a, p. 92).

No PPC do Curso de Licenciatura em Química essas atividades devem compor uma carga horária de 200 horas. Ambos os documentos revelam a perspectiva da prática como componente curricular, sendo um eixo importante no desenvolvimento da Forprofep, pois esta formação deve ter um caráter “investigativo, comprometido com o desenvolvimento das competências em pesquisa” (KUENZER, 1999, p. 175). Aspecto presente nas orientações curriculares e nas práticas da licenciatura.

As práticas de leitura de textos e de compreensão da relação sociedade e trabalho é outro aspecto importante para a Forprofep. Expressadas nas categorias Leitura da LDBN e Diálogo entre educação e sociedade, foram discussões presentes na resposta da Professora C

Quando realizamos a leitura da LDB, quando realizamos a leitura da relação entre trabalho e sociedade. Então os conteúdos específicos da disciplina Organização e Gestão da Educação Brasileira, eles têm esse cunho, mesmo que a todo o momento eu não esteja me remetendo a educação profissional, nós estamos pensando em uma formação de um sujeito que vai atuar seja na educação básica, [...], se eu penso em uma educação que

vai atuar no mundo do trabalho, eu estou pensando em uma educação profissional (Professora C, 20/04/2017).

A professora faz referência direta aos conteúdos da disciplina que trabalhou, uma disciplina de dimensão política sobre como está organizada a educação no Brasil, que assegura por via do currículo institucional o estudo das modalidades descritas na LDB 9.394/96, na qual se encontra a Educação Profissional e Tecnológica. No entanto, o aprofundamento das discussões dessa modalidade, bem como a reflexão sobre a relação entre trabalho e educação, depende das práticas dos professores na construção de sentidos e significados dessa modalidade na formação dos professores.

Embora a disciplina traga indícios de discussões da modalidade, a não explicitação curricular na ementa da área da EP fica suscetível à interpretação do professor, um aspecto que limita tanto do ponto de vista formal como pedagógico as discussões e práticas para a Forprofep.

No caso da Professora C, percebemos que consegue desenvolver uma compreensão de práticas fundamentais para o trabalho docente na área da EP, *“eu estou sempre construindo um diálogo entre essa formação pra esse homem e a atuação dele na socieda-*

de, então a formação profissional ela está implícita em todo o processo formativo” (Professora C, 20/04/2017). Essa atitude da professora expressa sua postura político-pedagógica, mas não deixa de ser uma ação individual. Assim, dentro do contexto da licenciatura é uma ação pontual, e a formação “implícita” precisa emergir, para que se torne política de formação e práticas pedagógicas conscientemente trabalhadas.

Em uma perspectiva mais coletiva, podemos identificar as práticas de pesquisa, por mais que também não se encontrem nas falas dos professores, direcionada ao trabalho com a EP, sua dimensão pedagógica é importante de ser desenvolvida em qualquer formação de professores. Nesse sentido, perguntamos aos professores quais eram suas práticas de pesquisa, respostas que estão sintetizadas nas categorias dispostas no quadro 12, a seguir.

Quadro 2: Práticas pedagógicas de pesquisa

Categoria	Frequência da ideia no discurso
Pesquisas bibliográficas	11
Pesquisas de laboratório	2
Pesquisas de campo	3
Estágio docente	2
Eventos acadêmicos	1
Reuniões em grupo de pesquisa	5

Escrita de artigo científico	1
Total	25

Fonte: Discurso dos professores entrevistados. Elaborado pela autora (2017).

Observando as categorias, podemos perceber maior variedade de práticas de pesquisa focadas no ensino: pesquisas bibliográficas, pesquisas de laboratório, pesquisas de campo e Estágio docente. As outras 3 categorias remetem a eventos acadêmicos, à vivência de participação em grupos de pesquisa e à escrita de artigo científico.

Oliveira (2013) apresenta que, a partir dos anos 1990, a disseminação da ideia do professor como profissional que deve refletir sua prática induz a um estreitamento e reorientação da relação entre ensino e pesquisa na formação do professor. No que se refere ao estreitamento, identifica-se, nas discussões didáticas, a forma linear da relação entre ensino e pesquisa, que pode ser trabalhada da pesquisa para o ensino, ou do ensino para pesquisa. Já a reorientação se faz pela superação dessa linearidade, pelo desenvolvimento da pesquisa no ensino.

A superação da relação linear deve ser fundada na filosofia da práxis (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011), desenvolvendo uma abordagem teórico-prática que

integre os conhecimentos que a pesquisa dispõe, suas discussões e métodos, com os porquês, as finalidades e as condições sócio-históricas de construção.

Na formação do licenciando em Química, o sentido linear da pesquisa para o ensino está presente nas práticas de pesquisas bibliográficas, como percebemos na explicação do Professor D, que procura levar para a aula “*textos da área acadêmica*” (Professor D, 10/07/2017), e do Professor B, “*Quando a gente quer abordar algum tema, muitas vezes eu peço, dependendo da disciplina, peço pra eles fazerem o levantamento bibliográfico daquele tema e cada um vai construir o seu referencial*” (19/04/2017).

A professora E relata que, no trabalho com o conteúdo das disciplinas, procura fazer a articulação com a pesquisa, tendo como finalidade a construção de artigos científicos

[...] sempre tento fazer essa articulação, vou trabalhar um conteúdo, trabalho de forma mais geral, mas eu sempre direciono uma atividade de pesquisa mesmo, para que eles busquem, e a própria construção de artigos científicos (Professora E, 20/07/2017).

Nessas práticas, a pesquisa apresenta um sentido de conhecimentos que são condensados nos

conteúdos da disciplina, assim, “o currículo é fundamentalmente disciplinar e focaliza os temas das várias áreas do conhecimento que deverão ser dominados pelos alunos” (OLIVEIRA, 2011, p, 71). Na fala do Professor A:

no semestre passado estava trabalhando com pesquisa relacionada à parte de campo mesmo com os meninos, e agora eu vou trabalhar com os meninos na parte de pesquisa laboratorial, um projeto que a gente está desenvolvendo, que vai focar muito a química específica (Professor A, 17/04/2017).

A pesquisa de campo mencionada na fala do professor A se refere a um projeto de produção de materiais alternativos para o laboratório de Química, desenvolvido nas escolas do município de Ipanguaçu. Uma prática que caminha na direção da pesquisa no ensino, de relação teórico-prática na formação do licenciando, de conhecimento e desenvolvimento de ações na realidade escolar. Sentido encontrado na descrição da Professora C

se você entende o próprio ensino, a educação ter como um dos princípios a pesquisa, se você pensa em formar um professor pesquisador eu vou estar adotando a pesquisa como princípio educativo [...]. Então a pesquisa está nessa perspectiva de uma educação que prima

pela pesquisa intrínseca a todo o fazer. Ela é a pesquisa, porque o professor pesquisa pra poder organizar seu material de aula, para ministrar a sua aula. A pesquisa está envolvida porque o aluno vai buscar em diferentes fontes uma compreensão e não uma reprodução. É importante frisar também, que cabe ao docente estar criando estratégias para que, de fato, o aluno venha desenvolver uma pesquisa. E como a gente vem conseguindo fazer isso na instituição? A partir do momento que incentivamos nossos alunos a participarem dos eventos que organizamos, como também, de outras instituições, estamos contribuindo para essa pesquisa, e, em especial o estágio. O estágio é um campo de pesquisa (Professora C, 20/04/2017).

O sentido da pesquisa no ensino é latente na fala da professora, que explica a integração dessa relação no modo de entender e conduzir a formação e o trabalho docente, destacando os eventos e, sobretudo, o estágio docente. Esse entendimento se coaduna com as discussões de Pimenta e Lima (2012) de pesquisa como estágio e estágio como pesquisa, que

[...] se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análises dos contextos, onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem posturas e habilidades

de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhe permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observa (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 46).

Podemos entender que as práticas de pesquisa de campo e pesquisa no estágio, bem como participação em eventos acadêmicos, dependendo de como são conduzidas, expressam formas de trabalho da pedagogia da práxis, desde que tenham a consciência crítica e a direção clara do papel do ensino em suas relações com a sociedade, ultrapassando a proposta didática de produção de materiais alternativos e aplicação da teoria à prática escolar, e assumam proposta didático-político-pedagógica de conhecimento, questionamento, intervenção e contribuição para a qualidade na formação de alunos diante de um contexto de mínimo investimento na formação da classe popular.

A pesquisa em laboratório tem uma proposta mais alinhada com a posição do ensino para a pesquisa, como neste tópico da entrevista os professores não apresentaram maiores descrições, podemos inferir, diante do que já foi mencionado em tópicos anteriores, que esta prática segue as orientações mais procedimentais. Na relação linear de ensino para pesquisa “a organização curricular centra-se no aprendizado, pelo aluno, dos processos de cons-

trução do conhecimento sistematizados e não no conteúdo propriamente dito desse conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p, 71).

A dimensão da pesquisa na categoria Reuniões em grupos se apresentou como aspecto ligado à dimensão política de incentivo à produção de pesquisa. O Professor B diz “*Aqui no IF, por exemplo, eu participo de um grupo de pesquisa*”. Relata que o grupo é coordenado por outro professor e foi formado a partir de um edital institucional, fato que representa uma maior articulação de pesquisa na instituição, atendendo aos preceitos de suas orientações curriculares.

As práticas de pesquisa na Licenciatura em Química apresentaram aspectos ligados à relação linear e integrada de ensino e pesquisa. Na defesa de uma pedagogia da práxis, buscamos investigar junto aos professores as atividades que favoreciam a formação do professor de Química em uma perspectiva de formação humana integral, já que essa é a finalidade das reflexões sobre os processos político-didático-pedagógicos que orientam as práticas da Forprofep.

As falas dos professores caminharam no sentido de descrever essas atividades, ao mesmo tempo em que iam indicando suas compreensões do conceito. Esses aspectos foram analisados e categorizados, como podemos conferir no quadro 3.

Quadro 3: Formação do professor de química em uma perspectiva de formação humana integral

Categorias	Frequência da ideia no discurso
Formação dos professores formadores	6
Práticas humanistas	8
Estágio	4
Participação em eventos acadêmicos	5
Pesquisa	4
Prática de aula	1
Iniciativa	1
Criatividade	1
Desenvolvimento de competências e habilidades	1
Compreensão da realidade	2
Compreensão de aluno como ser integral	1
Compreensão da complexidade humana	3
Consciência da incompletude dos sujeitos	3
Formação nos conhecimentos técnicos, humanísticos, filosóficos, tecnológicos, científicos	1
Formação Holística	2
Total	43

Fonte: Discurso dos professores entrevistados. Elaborado pela autora (2017).

Percebemos uma maior recorrência de ideias que se referem à categoria Formação humanística, que foi 8 vezes mencionada, e esteve presente na fala dos três professores. O recorte desta unidade de registro teve como base a ênfase nas relações intra e interpessoais, de preocupação com o desenvolvimento da personalidade dos alunos e dos professores. Aspectos que podemos analisar pelo recorte de alguns momentos da fala dos professores:

Acho que a maioria dos profissionais hoje que se preocupa com essa formação humana é que parte de dentro, parte de si, parte daquela vontade, do desejo de ser mais do que um mero profissional específico. Então o professor busca sua própria formação integral enquanto homem, no sentido assim, de outras perspectivas, não só aquela que ele vivencia, mas se o instituto buscasse alguma forma que fizesse com que a gente, naturalmente, participasse desse tipo de evento seria interessante (PROFESSORA A 17/04/2017).

[...] na viagem traz relações humanas interpessoais importantes, a gente tem conflitos que você tem que resolver (PROFESSOR B, 19/04/2017).

São as situações conflituosas também, porque existem os embates, a sala de aula é esse espaço de conflitos. É formar nessa perspectiva de que os conflitos existem, é pensar numa formação humana integral (PROFESSORA C, 20/04/2017).

O Professor A direciona suas discussões de formação humana integral em um sentido de naturalização dos aspectos relacionados à personalidade “*é que parte de dentro*”; e de formação “*mas se o instituto buscasse alguma forma que fizesse com que a gente, naturalmente participasse*”, uma fala contraditória, que mostra uma compreensão inata, ao mesmo tempo em que indica a necessidade de formação, que é um processo intencional, envolvendo a participação ativa e não natural.

A falta de coerência do Professor A é a expressão de uma ausência de compreensão da formação humana integral, assim, ele firma seu entendimento pela associação à palavra humana, sem o entendimento do termo, como é apresentado no PPP do IFRN, o que também nos faz refletir sobre a relação que os professores têm com o documento.

As falas do Professor B e da Professora C abordam as relações interpessoais como um aspecto das práticas de formação humana integral. Pertencentes ao desenvolvimento afetivo dos sujeitos, essas relações fazem parte de um conjunto de características necessárias à organização pessoal da realidade, que envolvem conflitos, debates, questionamentos que são importantes para o fortalecimento do coletivo,

no sentido de atuar criticamente diante das dificuldades como forma de desenvolver um diálogo construtivo e democrático.

Reconhecer e trabalhar considerando a dimensão afetiva faz parte de uma formação humana integral, o que é diferente do sentido de centrar a formação no desenvolvimento da personalidade, em que a “atividade é considerada um processo natural que se realiza através da interação com o meio” (MIZUKAMI, 1986, p. 38), características da abordagem de ensino humanista encontrada na fala do Professor A.

As categorias estágio, participação em eventos acadêmicos e prática tiveram uma recorrência de 4 vezes no sentido do discurso. As duas categorias apresentaram sentidos similares em relação a um conjunto de atividades que essas práticas favorecem, como percebemos na fala do Professor B (19/04/2017), que afirma:

Através da disciplina de estágio, ele vai na escola, ele vai compreender, ele vai caracterizar, ele vai fazer levantamento de dados, de problemas [...] e a participação desse aluno em eventos é extremamente importante pra criar, [...] não tem como está num congresso e não desenvolver várias habilidades, desde escrever, desde pesquisar...

O estágio e os eventos são atividades que fazem parte do eixo da prática profissional presente na estrutura curricular da licenciatura “objetivando a integração entre teoria e prática, com base na interdisciplinaridade, e resultando em documentos específicos de registro de cada atividade pelo estudante, sob o acompanhamento e supervisão de um orientador” (IFRNb, 2012, p. 23). Como condição para o graduando obter o título de Licenciado em Química, as atividades da prática profissional consistem em uma possibilidade plausível de serem articuladas com a área da EP de formação humana integral, desde que isso seja direcionado em termos de reflexões teóricas e prática de conteúdo e espaços da área.

O discurso do Professor D em relação às práticas que favorecem o desenvolvimento da formação humana integral foi direcionado para as práticas de estágio, relatando que essa atividade “faz com que o aluno mergulhe especificamente na necessidade que o indivíduo outro, que vai receber o conhecimento a partir dele, necessita dele” (Professor D, 19/07/2017). O professor indica a prática de estágio em um sentido altruísta da profissão docente, que tem relação com a categoria humanista, presente nos discursos dos outros professores.

A Professora E ressalta a importância da participação em eventos para que os licenciandos consigam desenvolver-se de forma integral

[...] cheguei no SEDOC³, estava acontecendo um evento onde os meninos da licenciatura participavam, estavam no processo de organização do evento, estavam também assistindo, depois, paravam para apresentar trabalhos, eu acho que uma atividade como essa possibilita esse tipo de formação (Professora E, 20/07/2017).

A professora destaca a participação ativa dos alunos no processo de organização e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Também menciona a pesquisa desenvolvida nas mais diversas formas, como por exemplo: monografias, projetos de extensão, como forma de princípio pedagógico que tem relação com a formação humana integral.

A categoria Prática de aula tem uma relação com a prática profissional. Embora com uma recorrência no direcionamento desta parte da entrevista, é uma atividade de importante relação teoria-prática que apresenta duas formas de abordagem dentro da licenciatura: uma simulativa, em que os licenciando dão aula aos colegas representando um professor; e outra real, em uma turma da Educação Básica, no momento do estágio. Iniciativa, criatividade e desen-

³ Seminário de Docência e Contemporaneidade.

volvimento de competências e habilidades também tiveram 1 recorrência. As duas propostas iniciais fomentam qualquer ação do homem no mundo. A proposta de desenvolvimento de competências e habilidades foi amplamente difundida nas “décadas de 1980 e 1990 no Brasil, prometendo ser capaz de responder às novas demandas do mercado de trabalho, sustentando um conjunto de ideias sobre como deve ser a formação do homem contemporâneo” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 4), uma orientação pedagógica que atende ao desenvolvimento das relações de trabalho capitalista, portanto, antagônica à ideia de formação humana integral.

As DCN para os Cursos de Química incorporaram amplamente a pedagogia das competências em seu texto, além de direcionarem as premissas de conteúdo do projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelos cursos de bacharelado e licenciatura de Química.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Química deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências e habilidades – gerais e específicas a serem desenvolvidas; [...] (BRASIL, 2001, p.9).

Em consonância com esta orientação, o PPC do Curso de Licenciatura em Química do IFRN estabelece em suas diretrizes curriculares que o licenciando deve desenvolver “competências básicas e profissionais a partir de conhecimentos científicos e tecnológicos, formação cidadã e sustentabilidade ambiental” (IFRNb, 2012, p. 16).

Apesar do IFRN assumir, no seu PPP, a posição de formação humana integral, no decorrer do seu texto encontramos elementos que se referem à pedagogia das competências, uma contradição de suas posições político-pedagógicas presentes nesse importante documento de orientação curricular. O caráter coletivo de sua elaboração faz com que os projetos de disputa na formação do trabalhador brasileiro estejam presentes, um que atende ao capital, e outro, de defesa da igualdade de condições na formação de qualidade para a classe popular.

Alguns elementos que caracterizam as práticas de uma formação que caminha para ser humana integral foram abordados pelos professores e transformados em categorias. A Compreensão da realidade, com 2 apontamentos; a Compreensão de aluno como ser integral, foi identificada 1 vez; a Compreensão da complexidade humana e a Consciência da incomple-

tude dos sujeitos apresentaram 3 ideias, respectivamente. Estas consciências no professor são passos importantes no caminho a ser percorrido para que a Forprofep seja desenvolvida.

O entendimento de formação humana integral na perspectiva defendida pelo PPP do IFRN aparece 1 vez, na fala da Professora C (20/04/2017), “*you não está pensando numa formação técnica, you pensa em uma formação humanística, uma formação filosófica, uma formação tecnológica, uma formação científica, e nesse processo estamos nos constituindo também, percebemos as nossas fragilidades, as nossas incompletudes*”, compondo um conjunto de conhecimentos que devem ser trabalhados de forma integrada e com comprometimento social.

A última categoria da tabela é a de Formação Holística, 2 vezes mencionada, um termo que tem o sentido de totalidade, e está relacionado com as teorias da complexidade, discussão considerada por Silva (2013) como pós-crítica, que em sua vertente pós-moderna “questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo” (SILVA, 2013, p. 11).

Na discussão dos conhecimentos, das práticas e dos conceitos basilares para o desenvolvimento de

uma Forprofep não podemos esquecer que eles têm a finalidade de uma construção de outro modelo de sociedade, o que requer ações comprometidas com a construção de formas de intervir no processo formativo dos sujeitos para que ocorra a transformação social.

Dessa forma, a nossa pergunta final das entrevistas visava saber que atividades os professores entendiam que contemplavam uma formação com comprometimento social. As respostas desta reflexão foram sistematizadas no Quadro 4.

Quadro 4: Formação com comprometimento social

Categoria	Frequência da ideia no discurso
Eventos	8
Projetos	11
Presença do IFRN na região	5
PIBID	2
Estágio	3
Total	29

Fonte: Discurso dos professores entrevistados. Elaborado pela autora (2017).

A categoria Eventos, com uma maior frequência nos discursos, está ligada à promoção dos eventos que, na instituição, tentam articular-se com as atividades econômico-sociais locais

Nós temos alguns eventos como a Semana de Química. Na definição do tema, a gente já procura envolver o social. Trabalhamos na semana de química com atividades culturais, atividades que possam envolver a sociedade como um todo, as comunidades em volta dos institutos. A gente trabalha também, com projetos que envolvam aquilo que tem de mais rico dentro daquela comunidade, a qual pertence o instituto (PROFESSOR A, 17/04/2017).

As atividades que foram identificadas no contexto de eventos foram a Semana de Química e atividades culturais com maior incidência na fala do professor A. A professora C a menciona em seu discurso, de forma pontual, junto com descrições de outras atividades, destacando a potencialidade do comprometimento social. *“Os eventos, a pesquisa, a extensão, as próprias práticas de ensino, elas podem estar cada vez mais arraigadas nesse compromisso com o social”* (Professora C, 20/04/2017).

Na justificativa de comprometimento social, o professor A destaca que os eventos proporcionam um maior envolvimento com a comunidade, o que compreendemos não ser ação de comprometimento, apenas de interação. O comprometimento social se refere à capacidade de desenvolver formação e práticas capazes de integrar-se à realidade social e que

buscam transformação. Um sentido que está exemplificado na categoria Presença do IFRN na região pela Professora C, ao destacar a necessidade de *“Entender que o IFRN Ipanguaçu está inserido em uma localidade rica em seus aspectos naturais, mas com o IDH baixíssimo. Então o nosso compromisso social precisa fazer com que melhore esse IDH”*.

Um sentido pedagógico histórico-crítico do pressuposto deste “comprometimento estabelece-se com os interesses do sujeito das camadas economicamente desfavorecidas” apontado no PPP (IFRN, 2012a, p.68), e que esteve também presente na fala do Professor B.

Pra você ter uma graduação, você vai ter que ter uma consciência crítica mínima que você vai ter que construir. Essa consciência crítica da realidade é uma inquietação que ele vai ter que ter pra mudar o seu contexto, o seu social. Então, todas as nossas práticas em termos de pesquisa, de práticas, de questionar, de fazer levantamento de dados, de mapeamento, eu acho que isso ajuda nessa contribuição social no contexto todo, tanto pra ele, quanto pras pessoas, para a família, escola, cidade... (PROFESSOR B, 19/04/2017).

Nessa relação ativa e transformadora da realidade, a proposta de projetos, ideia que foi 11 vezes apontada no discurso, diferente do que é apresenta-

do pelo Professor A, de envolver o que tem de mais rico na comunidade em que o instituto está inserido, em uma perspectiva crítica. Na categoria Projetos, estão incluídas as propostas de projetos integradores e projetos de extensão, mencionados pela Professora E. O sentido dessa indicação é o mesmo que foi apresentado pelo Professor D, de projetos de pesquisa que façam “*com esses alunos tenham condições de atuar fora dos muros da instituição com a comunidade*” (Professor D, 19/07/2017).

Os projetos caminham em direção ao comprometimento social, já que diante da dinâmica de elaboração e desenvolvimento desta proposta pedagógica, que é fundamentada na pesquisa como princípio educativo e pedagógico (DEMO, 1997), acontece o levantamento de situações-problema, questionamentos, a investigação e intervenção na realidade, o que a Professora C considera como uma potencialidade, não uma prática já consolidada de comprometimento social.

Então existem várias possibilidades que podem ser potencializadas. Atualmente, eu vislumbro no estágio, no PIBID e na própria inserção do IFRN nesta localidade como fortes elementos de comprometimento com o social. No entanto, enfatizo que é preciso otimizar essas formas de diálogo IFRN e a comunidade local (Professora C, 20/04/2017).

As categorias Presença do IFRN na região e PIBID, presentes na fala das professoras, foram mencionadas no discurso 2 vezes, cada uma. A inserção do IFRN na região foi destacada também pelo Professor B “*Eu acho que o próprio IF estar numa região dessa, estar presente e formando pessoas pra esse contexto social é um ponto importante pra gente pensar...*”. Pensar sobre esse papel do IFRN remete a uma reflexão de que o que vai contribuir para que esta instituição promova uma melhor qualidade de vida na região não é o simples fato de estar ali, mas a intervenção, o trabalho com comprometimento social de todos que estão envolvidos em seu processo de formação.

As práticas do PIBID e do Estágio Docente têm relação direta com as escolas da região, o que favorece a formação dos licenciandos mais articulada com a realidade educativa, bem como o fortalecimento da relação entre o instituto e a comunidade. O professor D considera o estágio como a principal prática que favorece o comprometimento social do aluno, discutindo em um sentido de desenvolver essa consciência no licenciando. Para esse professor, o estágio

[...] é quando eles se dão conta da realidade, é que acontece esse flash, essa luz. Como diria a Clarice Lispector, é o momento da epifania pra o aluno, que ele realmente conhece a realidade e daí

ele... poxa vida: - Ou eu me comprometo com essa transformação social agora, ou eu largo mão disso e vou fazer outra coisa na vida (Professor D, 19/07/2017).

O estágio, assim como as demais categorias formuladas a partir das falas dos professores, são atividades diretamente relacionadas com a realidade, o que nos leva a compreender que o desenvolvimento do comprometimento social do licenciando se faz na relação com a realidade, com a responsabilidade crítico-construtiva.

Todas essas discussões oportunizaram o entendimento das concepções e práticas dos professores em relação à docência, a EP e o IFRN. Todos os professores entrevistados são licenciados, e não tiveram formação inicial, nem continuada para a EP. A relação com a área foi a partir da entrada no instituto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação das práticas docentes no curso de Licenciatura em Química do IFRN *Campus Ipanguaçu* apresentou um recorte da realidade em relação à formação de professores no Brasil, em especial para a área da EP.

As práticas pedagógicas para a Forprofep mais mencionadas pelos professores entrevistados se referiram à própria formação de professores como uma formação para a EP, à participação em eventos acadêmicos e à vinculação a conteúdos de aula. Um entendimento generalizado da EP.

As práticas de pesquisa apresentaram variadas formas de desenvolvimento, relacionadas ao trabalho em sala de aula, em laboratório, em eventos acadêmicos, nas aulas de campo, nos estágios. Práticas que colaboram para a qualidade de toda formação docente, mas que não apontaram a EP como aspecto de intencionalidade.

No entendimento de práticas de formação humana integral houve uma tendência em assimilar o conceito à perspectiva humanista, mas também houve descrições da compreensão dessa formação nos conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos, culturais, de relações sociais, aspectos da EP defendida pelas orientações teóricas da instituição.

Na relação das práticas com comprometimento social, percebemos um discurso direcionado à própria presença do IFRN na região e a práticas com o sentido de extensão, numa perspectiva de fomentar a formação para a transformação.

Esta pesquisa apresentou elementos de que a Licenciatura em Química vem desenvolvendo práticas propícias para a Forprofep, mas para que, efetivamente, essa formação aconteça, um dos seus desafios se encontra nos estudos críticos da relação entre trabalho, educação e sociedade, e nas práticas direcionadas ao ensino, pesquisa e extensão integrados aos espaços de atuação docente na EP.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES; Doriedson do Socorro (Orgs.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Formação de docentes para a educação profissional e Tecnológica: por uma pedagogia integradora da educação profissional**. Trabalho & Educação. Vol. 7. nº 2. mai/ago, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 mar. 2017.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.303/2001**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química. Publicado no Diário Oficial da União. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Concella; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

FERRETI, Celso João. Educação profissional. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Concella; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em:

<<http://www.gestrado.net.br/pdf/253.pdf>>. Avesso em: 10 maio 2018.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucília. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

IFRN. **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção coletiva. Natal: IFRN, 2012a.

IFRN. **Projeto Pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Química na modalidade presencial**. Natal: IFRN, 2012b.

KUENZER, Acácia. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrance. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, ano XX, n. 68, p. 163-183, dezembro, 1999.

MACHADO, Lucília. **Mudanças Tecnológicas e a educação da classe trabalhadora**. São Paulo: Papirus, 1992.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz**: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**: Bauru, SP, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na Educação Profissional**. Curitiba: IFPR, 2014.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. A pesquisa sobre formação de professores para a Educação Profissional. *In: Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **Didática**: ruptura e compromisso. Campinas: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Organização Curricular da educação profissional. *In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Orgs.)*. **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido; LIMA, Maria Socorro. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES
PARA A ATUAÇÃO DOCENTE**

Ana Santana Souza

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

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN oferece, desde 2011, por meio da mediação do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica COMFOR/UFRN, cursos de especialização ou aperfeiçoamento a profissionais da educação pública no estado do Rio Grande do Norte. Dos cursos ofertados, 21 foram realizados no período de 2011 a 2013, distribuídos em mais de 16 cidades potiguares, segundo dados da secretaria do comitê.

Em decorrência do contingente atingido pelos cursos, e orientando-se pela responsabilidade social da Universidade Pública com a construção de estratégias que possibilitem o dimensionamento da efetivação das atividades acadêmicas por ela desenvolvidas, o COMFOR/UFRN, a partir de suas atribuições legais, propôs uma pesquisa, de caráter institucional, tendo como perspectiva, a partir da interlocução e acompanhamento de egressos dos cursos ofertados, a sistematização e análise de dados que concorressem para o aprimoramento de suas ações em favor do cumprimento das diretrizes e metas assumidas pela UFRN nesse campo, bem como a observância da responsabilidade compartilhada dessa Universidade

com a melhoria da qualidade social da Educação Básica ofertada no Rio Grande do Norte.

Esse esforço investigativo orientou-se pela perspectiva de configuração de indicadores que pudessem subsidiar as proposições de novos cursos e/ou de novas edições de cursos já ofertados, considerando a perspectiva de incorporar o ponto de vista dos professores cursistas como uma das formas de participação no delineamento de diretrizes e ações referentes à formação continuada assumida pela Universidade, correspondendo a um aspecto fundamental na constituição de políticas de formação docente.

Fazendo uma síntese dos estudos sobre a temática, Gatti e Barretto (2009) criticam os processos de formação que não consideram a participação dos professores nas deliberações sobre tais processos e ainda elencam outros pontos críticos, tais como: a falta de articulação da proposta formativa com a realidade escolar, o desconhecimento dos professores formadores dos contextos dessa realidade e daqueles que nela atuam, a falta de acompanhamento e apoio à prática pedagógica dos professores, o descumprimento da legislação que assegura o direito à formação continuada.

Assim, o propósito de investigar as contribuições da formação continuada para a prática pedagógica

dos professores converte-se em um esforço da UFRN em redimensionar suas ações formativas, a partir da compreensão do ponto de vista do professor egresso, levando em conta a vinculação dessas ações formativas com as condições de trabalho e de valorização profissional, tendo como referência o desafio da Universidade na constituição de um diálogo interinstitucional, mais constante e mais articulado, com os sistemas públicos de ensino, incluindo a escola.

As atividades de pesquisa, desenvolvidas ao longo de 24 meses, envolveram uma equipe de 7 docentes, duas técnicas, e três bolsistas. Os dados, de natureza quantitativa e qualitativa, foram coletados em três etapas e alcançaram 199 egressos. Na primeira etapa, a coleta foi realizada mediante questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas; na segunda, mediante entrevistas coletivas e produção de relatos de experiências; e na terceira, os dados vieram de registros videográficos de práticas docentes realizados pelos egressos participantes da pesquisa. Os dados foram analisados segundo procedimentos da Estatística Descritiva (TOLEDO; OVALLE, 1995; SALSA, MOREIRA; GOMES, 2005) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e os resultados foram apresentados em relatório final. Neste texto, apresentamos os resultados da segunda etapa

da pesquisa que envolveu 64 egressos de 11 cursos. Por economia de espaço neste artigo, a apresentação dos resultados não contemplará todos os aspectos abordados nas atividades de pesquisa, mas apenas aqueles indispensáveis para formar uma impressão sobre os cursos e o impacto que a oferta causou na prática docente dos egressos.

Os procedimentos investigativos serão melhor detalhados em tópico próprio. Antes, contextualizaremos a oferta dos cursos no panorama nacional de políticas públicas de formação continuada.

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO NACIONAL

A oferta dos cursos, sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura – MEC, tem como parâmetro orientador a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída em 2009 (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009), a qual contempla as formações inicial e continuada a partir da organização de uma rede federativa de formação, implicando a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, bem como, os

agentes institucionais envolvidos diretamente com a educação de cada unidade da federação (Escolas, Instituições Públicas de Ensino Superior, Secretarias Municipais e Estadual de Educação).

Essa perspectiva de constituição de um regime de colaboração no campo da formação docente é expressa em um dos princípios orientadores da mencionada política, no inciso III do artigo 2º: “a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino”.

Esse princípio, por sua vez, foi contemplado no Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional (junho de 2014) e sancionado pela Presidência da República (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que, em sua Meta 16, assume como estratégia a realização do planejamento estratégico da formação continuada em regime de colaboração. Além disso, indica como outra estratégia a consolidação da política nacional de formação de professores já em vigência, considerando, entre outras coisas, a definição de diretrizes nacionais nessa área.

Como forma de efetivar o proposto regime de colaboração no campo da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica, a Política Nacional já assinalada cria, em seu artigo 4º, os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os quais devem formular os seus respectivos planejamentos estratégicos, considerando as demandas formativas do Estado e a capacidade de oferta das Instituições Públicas de Ensino Superior.

Constituídos por representações da Secretaria Estadual de Educação, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional de Conselheiros Municipais de Educação (UNCME), dos Profissionais da Educação, do Conselho Estadual de Educação, do Ministério da Educação e das Instituições Públicas de Ensino Superior, os Fóruns Estaduais constituem um instância colegiada propositiva e deliberativa no que se refere à política de formação de professores, no âmbito de cada estado, os quais atuariam articuladamente, tendo, na escola, a agência demandadora (e beneficiada) e as Instituições Públicas de Ensino Superior as agências propositoras das formações.

Já em 2010, o MEC, por meio da Portaria nº 1.087, de 10 de agosto de 2010, institui o Comitê Gestor Nacio-

nal de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação – COMFOR, com o propósito de formular, coordenar e avaliar ações e programas desenvolvidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e pelo próprio Ministério da Educação, no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. Como forma de se articular internamente, o MEC institui, como membros desse comitê, os titulares e suplentes das secretarias, sob a presidência do Secretário Executivo: Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECA-DI), Secretaria de Educação Superior (SESU), Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE). Essa portaria indica, ainda, como membros, os titulares da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação (FNDE).

Uma das primeiras iniciativas desse Comitê Gestor foi a deliberação (Resolução 1, de 17 de agosto de 2010) de que as Instituições Públicas de Ensino Superior participantes da Política Nacional de Formação Continuada deveriam constituir seus respectivos Comitês Gestores na esfera de cada instituição.

Nesse sentido, a UFRN, em 2011, institui seu COMFOR/UFRN, tendo como membros representantes da PPG, da PROGRAD, da PROEX, da Secretaria de Educação a Distância - SEDIS, do Programa Articulado de Formação de Professores (PARFOR) e do Fórum de Coordenadores de Licenciatura. Tal comitê assume a responsabilidade de assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica, bem como a atribuição de desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica.

Articulando os cursos de formação continuada já em oferta no contexto da política nacional de formação de professores, o MEC institui, por meio de portaria (Portaria Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011), a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (RENAFORM) com o propósito de apoiar as iniciativas de formação continuada, cujas demandas estariam contempladas nos planos estratégicos dos Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente (FEPAD).

Sob a coordenação do Comitê Gestor Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais

do Magistério da Educação Básica, a mencionada rede deveria atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Permanentes de cada Estado, de tal modo que as escolas, por intermédio de uma plataforma virtual (Plataforma Paulo Freire) cadastrariam suas demandas formativas, as quais seriam validadas pelas Secretarias Municipais e Estadual de Educação, sendo, em seguida, apresentadas às Instituições Públicas de Ensino Superior que, após análise, definiriam suas propostas de cursos, de acordo com as respectivas capacidades. Tais propostas seriam discutidas e homologadas pelo Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, as quais comporiam o Plano Estratégico de Formação Continuada do Estado, sendo este, na sequência, encaminhado para o MEC.

Participando desse novo desenho da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, a UFRN, em consonância com as respectivas diretrizes e metas assumidas em seu Plano de Desenvolvimento Institucional no que se referem à Educação Básica e à Formação Continuada de Professores, promoveu, por intermédio do seu Comitê Gestor de Formação Inicial e Continuada, a oferta dos cursos: Educação infantil, infâncias e arte; Campo de experiência e saberes; Ensino de História Local e produção de material di-

dático; Docência na educação infantil; Docência na escola de tempo integral (Mais Educação); Oficina de educação musical; Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva; Infância e ensino fundamental de 9 anos: Currículo e trabalho pedagógico nos três primeiros anos; Currículo, planejamento e organização do trabalho na educação infantil; Novas vertentes metodológicas na perspectiva da biodiversidade e da formação cidadã; Dança e pluralidade cultural.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

De acordo com Imbernón e Cauduro (2013), o desenvolvimento profissional é um dos objetivos da formação continuada, mas não é correto tomá-los como sinônimos. Confundi-los é restringir a análise, pois credita à formação permanente a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional dos professores, quando, na verdade, não são apenas os aspectos cognitivos, teóricos e pedagógicos que promovem o desenvolvimento da carreira docente.

Em nosso ponto de vista, a profissão docente se desenvolve por diversos fatores: a demanda do mercado de trabalho, o clima do ambiente de trabalho nas escolas, a promoção dentro da profissão, o salário, as estruturas hierárquicas da carreira docente entre outros e, com certeza, a formação permanente que os professores realizam ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 18).

Na concepção dos autores, a formação permanente é importante e necessária para o profissional da educação, mas é apenas um fator. Outros são fundamentais para o desenvolvimento da profissão. Sem as condições adequadas de trabalho, a valorização da carreira, entre outros aspectos, dificilmente a formação será suficiente para garantir o trabalho docente. Nessa perspectiva, Imbernón e Cauduro chamam a atenção para a necessidade de introduzir o conceito de desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todos os que atuam na escola ou na universidade.

O desenvolvimento profissional de todas as pessoas da escola ou universidade se define como aqueles processos que melhoram a situação de trabalho, o conhecimento profissional, as habilidades e atitudes dos professores e técnicos da instituição. Portanto, nesse

conceito se incluiria a equipe de gestão, o pessoal técnico, bem como funcionários e professores (IMBERNÓN; CAUDURO, 2013, p. 10).

Seguindo essas considerações, o impacto da formação continuada na prática docente vai depender de vários fatores, entre eles também está a formação de todos os profissionais que atuam na escola, pois sem as condições de trabalho, um salário digno e formação de toda a equipe que atua na escola, entre outros fatores, a formação continuada pode não alcançar seus objetivos. De qualquer forma, para Imbernón, em outro texto, essa formação deverá ter sempre como objetivo, formar sujeitos reflexivos:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

O conceito de professor reflexivo na formação continuada de professores, e compartilhada por inúmeros teóricos da educação (FREIRE, 2007; SCHÖN, 1992; RAMALHO, 2004; PIMENTA, 2005; ALARCÃO,

2007, entre outros) é tomado por Ghedin (2009), junto com mais 3 conceitos, como chave para se compreender as tendências na formação de professores nos últimos dez anos. Assim, são conceitos-chave para pensar a formação de professores: saber, reflexão, pesquisa e competência.

Ghedin (2009), partindo de teóricos como Tar-dif (2002) e Pimenta (2005), discute o conceito de saber como sinônimo de conhecimento, que, por sua vez é “sinônimo de experiência sistematizada e refletida, portanto, é um conhecimento reelaborado a partir da prática e na prática de formar-se permanentemente. Associado e aliado ao conceito de saber está o conceito de profissionalidade, quer dizer, o professor precisa saber [no sentido de conhecimento] para ser profissional” (GHEDIN, 2009, p. 6). Sendo uma experiência sistematizada e refletida, evidentemente, o saber docente não pode prescindir da reflexão, que não é central apenas na formação de professores, ela é central na formação humana. Para o autor, refletir é um estado de espírito, mas alerta:

É claro que há um conjunto de limites deste conceito de reflexão, enquanto eixo que propõe formação para os professores. O limite é a tecnicização do conceito. Não há técnica para refletir e para pensar o mundo, a realidade e a nós mesmos, a

reflexão é um estado, um modo de ser, um modo permanente de situar-se diante das coisas. A reflexão constitui o elemento que faz e torna o processo significativo e fundamental da formação do professor (GHEDIN, 2009, p. 10).

A reflexão, por sua vez, se liga com a pesquisa, tomada por Ghedin como princípio educativo orientador do processo formativo. A reflexão e a pesquisa se processariam, segundo o autor, pela problematização, isto é, pela colocação das coisas como problema, que é um “modo crítico de se perceber o mundo e, a partir desta percepção, interpretar os significados e os sentidos das coisas” (p.16). Pela prática da pesquisa, que ocorre por meio de um encaminhamento metodológico, é que aprendemos a reelaborar o conhecimento, reinterpretamos a realidade e propomos novas formas de agir e de ser do/no mundo (GHEDIN, 2009).

O outro conceito que revela mais uma tendência da formação de professores é o conceito de competência. O autor parte da proposta de Perrenaud, para quem a competência resulta da relação da prática com a teoria, o que significa “agir reflexivamente selecionando os conhecimentos necessários a serem transferidos para a resolução de situações inéditas”. Porém, Ghedin vai além. Para ele, o professor não pode ser considerado melhor porque sabe refletir ou porque tem um saber

ou porque sabe pesquisar. A competência deve ser vista do ponto de vista ético e político, caso contrário, o insucesso da educação acaba sendo visto como um problema de incompetência do professor, desviando as verdadeiras causas dos fracassos na educação.

Por fim, Ghedin (2009) aponta caminhos para a formação docente, de modo que o professor seja mais do que um simples instrumento a serviço do sistema educacional. As dimensões, complementares e não excludentes, para a proposta de formação são: 1. A dimensão ético-política (aqui posta como uma, mas apresentada separadamente pelo autor), pela qual, não basta instrumentalizar o professor, como propõe a hegemonia do tecnicismo, pois assim ele será um mero reproduzidor de sistemas hierárquicos do tipo – o professor é aquele que sabe e o aluno o que não sabe. Nessa perspectiva, a aula parte dos interesses e saberes dos alunos, que são educados na compreensão de sua responsabilidade social; 2. A dimensão epistemológica, para que o professor tenha uma formação teórica sólida sobre os saberes profissionais específicos; 3. A dimensão técnica, que não se resume ao emprego de instrumentos técnicos e mecânicos, mas diz respeito ao domínio de métodos e de procedimentos de ensino e de aprendizagem; 4. A dimensão estética, pela qual o espaço da sala de aula não é reservado

apenas para as questões conceituais e teóricas, mas também para questões afetivas e emocionais.

A investigação, na segunda etapa, foi constituída por amostra, totalizando a participação de 64 egressos em encontros coletivos ocorridos por ocasião da visita a 06 cidades, nos meses de março e abril de 2016: Currais Novos, Caicó, Macaíba, Ceará Mirim, Mossoró e Natal. As cidades foram escolhidas de acordo com a distribuição geográfica dos egressos. No total, os dados resultaram de 64 fichas, com informações sobre o perfil do egresso; de 105 páginas transcritas resultantes de 8h40min de entrevistas coletivas gravadas em vídeo, e 55 relatos de experiência.

De acordo com Kramer (2003), os objetivos das entrevistas coletivas, como estratégia metodológica, são: “identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos [...]; provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas (KRAMER, 2003, p. 66). Nas entrevistas, os egressos puderam avaliar os cursos e falar de como eles impactaram as práticas docentes.

No tocante à análise dos dados qualitativos, os dados foram submetidos aos processos de pré-análise, exploração do material e de tratamento dos resultados:

a inferência e a interpretação. A categorização seguiu os princípios da exclusão mútua, da homogeneidade, da pertinência e da objetividade (compreensão e clareza), de acordo com as proposições de Bardin (2011).

O QUE DIZEM OS DADOS

Em observância aos princípios éticos da pesquisa, todos os sujeitos assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e tiveram seus nomes preservados na apresentação dos resultados, sendo substituídos pelos códigos da última coluna do quadro a seguir.

Quadro 01: Codificação dos polos e sujeitos participantes da etapa 2.

Polos (segundo a ordem de realização das entrevistas)	Código dos polos	Número de Participantes por polo	Código dos participantes ¹
Currais Novos	P1	09	P101 a P109
Caicó	P2	14	P201 a P214
Macaíba	P3	10	P301 a P310
Ceará-Mirim	P4	07	P401 a P407

¹ Cada entrevistado(a) ficou identificado(a) no banco de dados, gerado pelas entrevistas transcritas, por um código composto pela letra P (de Polo), o número de ordem da entrevista (1 a 7), seguido do número do participante, que foi numerado na organização dos dados, de acordo com a sequência das falas iniciais dos egressos nas entrevistas coletivas.

Mossoró	P5	12	P501 a P511
Natal/NEI	P6	06	P601 a P606
Natal/CE	P7	06	P701 a P706

Fonte: Arquivos da pesquisa.

Desse modo, sempre que for transcrito um discurso dos sujeitos, esse será identificado pelo código que lhe foi atribuído.

QUANTO AO PERFIL DOS SUJEITOS

Os egressos participantes da etapa 2 da pesquisa compunham uma faixa etária que vai dos 25 aos 50 anos, sendo que 43 (67%) têm menos de 45 anos de idade. São majoritariamente do sexo feminino, confirmando a feminização do magistério e, embora se registre progressivamente um aumento da presença masculina na educação básica, a profissão continua majoritariamente feminina, especialmente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (VIANNA, 2013).

A maior parte, 60 egressos (94%), reside/atua, no interior. Se considerarmos que apenas 4 (6%) residem na capital do estado, podemos afirmar que os cursos tiveram uma excelente abrangência territorial. Portanto, podemos inferir que os impactos da formação continuada foram interiorizados, principalmente se observarmos que professores locali-

zados em cidades distantes da capital descreveram práticas semelhantes a outras relatadas por egressos de cursos oferecidos no polo da capital.

Quanto à atuação profissional, no momento das entrevistas, 39 atuavam diretamente com os alunos, 10 exerciam a função de coordenadores pedagógicos, 6 estavam na gestão escolar e os demais (09) ocupavam outras funções, fosse na biblioteca, fosse em coordenações de programas federais ou em secretarias do município ou do estado.

DOS CURSOS E DAS PRÁTICAS

O trabalho investigativo procurou conhecer a avaliação que os egressos faziam dos cursos. Nas respostas, destacam-se, principalmente, 3 aspectos: 1. Aulas dinâmicas, incentivando a participação do aluno; 2. Aproveitamento do tempo nas aulas para a leitura de texto e realização de atividades, com poucas para serem realizadas em casa; 3. A relação com a prática do egresso. Nesse aspecto, é bem ilustrativo o recorte abaixo:

Uma coisa que eu achei muito interessante foi que nós tínhamos a disciplina, durante as disciplinas, tinha um momento para estudo do texto, e os momentos para a discussão no grupo e tínhamos os momentos para construir as práticas a partir daquilo, e todos os trabalhos eram feitos na sala, a gente

não levava trabalhos para casa, somente os textos para ler, a gente lia os textos e trazia também o nosso conhecimento do que a gente vivenciava na escola e durante as aulas, o que eu achei interessante foi isso, que a gente não tinha tanta coisa para levar para estudar em casa, até por causa do tempo que nós não tínhamos. Nós tínhamos um momento para a leitura desses textos durante a aula, tínhamos o momento da discussão e o momento de construir alguma coisa para a nossa prática, a partir daqueles textos (P603).

A citação representa um pensamento comum entre os entrevistados, pelo menos no que diz respeito à metodologia que relaciona teoria e prática, não privilegiando uma sobre a outra: “a gente lia os textos e trazia também o nosso conhecimento do que a gente vivenciava na escola”. Embora reconhecendo a relação teoria-prática como elemento positivo dos cursos, ainda assim houve quem defendesse uma presença maior da prática, inclusive com módulos destinados a isso:

O curso nos trouxe muitos conhecimentos e ampliamos aqueles que já tínhamos e de revermos algumas práticas que antes a gente fazia. [...] acho que deveria ter uns módulos que se referissem a nossa prática [...] (P501).

Destacando ou não um aspecto, de modo geral, todos os egressos avaliaram a formação como positiva. É pertinente a relação feita entre os saberes da formação que eles mencionaram e a contribuição que trouxeram para a própria prática.

Os saberes mais mencionados pelos egressos foram: o uso de materiais concretos e/ou experiências práticas no ensino; valorização do contexto do aluno e de seus saberes e produções; a importância da brincadeira e do lúdico na aprendizagem da criança; a necessidade da reflexão sobre a própria prática. Além desses, também foram mencionados: diversidade e inclusão; a relação da aprendizagem com a faixa etária; o espaço como educador; direitos de aprendizagem e as condições para garantir esses direitos; como planejar; a produção dos próprios materiais didáticos; como trabalhar com projetos pedagógicos e/ou de pesquisa, bem como textos acadêmicos para a conclusão de curso ou apresentação em eventos, que se insere na perspectiva do professor reflexivo.

É importante frisar que, embora falemos em saberes da formação, entendemos que os saberes não têm uma única origem e nem um único modo de integração no trabalho docente (TARDIF, 2002). Na verdade, eles se integram como um amálgama.

Os saberes da formação, muitos deles relacionados com as especificidades de uma disciplina e de um currículo ou programa escolar, interagem com os saberes da experiência na profissão e mesmo da vida pessoal do professor. Assim, quando falamos em saberes da profissão, estamos nos referindo ao modo como o egresso identifica a principal origem daquele saber. De qualquer modo, o conjunto desses saberes é que define o trabalho docente como uma profissão, que, como tal, não pode ser exercida por qualquer um, mas por quem detém o conjunto desses saberes. Talvez seja necessário frisar aqui que esses saberes não se organizam hierarquicamente, e que a prática é apenas o espaço de aplicação da teoria. Ao contrário, a prática redimensiona, filtra e até reconstrói as teorias. Assim, embora os professores situem o saber como oriundo da teoria, foi na prática que ele se reformulou, o que não significa criar uma outra hierarquia em que os saberes da prática são superiores. A interação dos saberes é que constitui o saber-fazer.

Ilustraremos alguns dos saberes mencionados pelos egressos a seguir, com recortes das entrevistas e dos relatos de experiência. Antes, porém, faremos uma pausa para refletir sobre o saber apontado como o segundo mais citado pelos egressos. Trata-se do saber valorizar e reconhecer os saberes dos alunos, partindo

deles o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Ghedin, essa é uma das dimensões que, segundo ele, deve constituir a formação de professores: “A aula, portanto, começa com o saber do aluno, para então se somar ao saber do professor. É outra postura metodológica. A mediação é do professor. Ele é mediador, não o depositário, o poço do saber” (GHEDIN, 2009, p. 23).

Eu mudei a minha metodologia de trabalho após o curso. Eu trabalhava muito com cópia, eu não extingui o uso da cópia, mas eu aprendi a trabalhar com sucata, com material concreto e nada fora da realidade, mas tudo que a gente consegue com o meio onde a gente vive. [...] E o impressionante é que quando comecei a trabalhar assim, surgiram efeitos. Saíram crianças lendo. O novo dá medo. Fiquei com medo. Só um exemplo rápido, eu trabalhei formas geométricas... e o que foi que eu usei?! Eu peguei tampa de refrigerante, para círculos, peguei peças de encaixe, para os quadrados, peguei potinhos, peguei vários tipos de materiais, botei para dar as formas geométricas e fui ensinando. O interessante é que eu trabalhei e eles aprenderam... Me surpreendeu! (P209).

O curso contribuiu muito na minha prática pedagógica. Antes eu só contava a história através do livro. Hoje utilizo várias técnicas como: autorretrato, teatro, artes com xilogravuras, entre outros [...] (P407).

A prática pedagógica desenvolvida foi uma aula de campo no cemitério, [...]até então era um lugar onde se colocavam os restos mortais de um ser humano, passou a ser um lugar onde observamos as desigualdades sociais, cultura, mitos, religiosidade [...] (P204).

Antes, eu queria alfabetizar os meus alunos, e eu ficava dentro de mim me perguntando vou ficar o dia todinho brincando com esses meninos? E a partir do curso, eu comecei a ter um olhar, para os meus alunos, investigativo. Percebi que nas brincadeiras, eles tinham interesse em aprender. E um certo dia, crianças brincando na hora do intervalo começaram a se interessar pelas formigas do pátio, como a escola só tem mesmo um espaço para correr... eles começaram a observar as formigas, a trazer comida para as formigas, pra levar as formigas pra casa. Então, a partir daí começou a surgir o projeto de pesquisa da minha turma, filmagens, relatos. Foi muito significativo ver que é muito mais importante eu trabalhar os interesses deles. E foi o curso que me ensinou isso: não trabalhar o que eu quero, o que eu acho que eles devem aprender, e sim partir da necessidade da minha criança (P104).

Tenho uma experiência antes do curso e depois do curso. Numa turma de educação infantil, com trinta e dois alunos, me deparei com uma criança com ... Como é que eu posso dizer? Não era definida a deficiência dela, não tinha lau-

do, era intelectual, então ela não falava, ela gesticulava mais. Eu não sabia o que fazer, pedi ajuda a coordenação e ela foi conversar com a mãe e ela não aceitava que essa criança tinha essa deficiência[...] Eu não sabia nem que caminho seguir, é tanto que minha metodologia era: dava um papel e ele só riscava e eu ia dar conta dos outros alunos. Mas aí chegou o curso de inclusão, quando eu me deparei com ele eu vi, eu revi o que eu poderia ter ajudado ele naquele momento, o que faltou de conhecimentos da minha parte para trabalhar ele naquele momento. E quando eu estava no curso, chegou uma criança para mim com deficiência física, já tive outro olhar, já incluí ela em todas as atividades e trabalhamos essa inclusão (P308).

A gente produziu material, inclusive, para atender a todos, sem exceção. A gente produziu bastante material, foi muito bom. O curso foi muito importante, pois eu já estava atuando, mesmo sem ter o curso. Então, eu buscava material, alguma coisa para não deixá-los sem atividade. Então, eu recortava ali, fazia tudo, mas dentro das minhas possibilidades, porque eu só vejo as letras grandes, então eu trabalhava com eles também isso. Quando eu fiz o curso, eu me aperfeiçoei mais, daí eu busquei novas metodologias, novas coisas para que a gente trabalhasse (P706).

Uma prática que sempre realizo com as crianças é a exploração da oralida-

de, principalmente após a atividade de desenho livre. Isso porque oportunizo às crianças a falarem sobre o que desenhou e ao mesmo tempo [isso] faz com que essa criança respeite a fala do outro e valorize as produções por elas realizadas. A formação continuada contribuiu significativamente para minha prática em sala de aula. Antes, não valorizava com mais ênfase o que as crianças falavam. Hoje, registro as falas das crianças e através desses registros exploro cada vez mais a oralidade, bem como a visão de mundo de cada uma (P103).

Para mim, mudou muito a visão de criança, visão de infância, o como planejar, organizar uma atividade, como organizar uma sequência didática. Com o curso eu pude ressignificar isso que já fazia e fazer apoiado em uma teoria 'eu sei que devo planejar de tal jeito porque essa é a forma mais adequada para o desenvolvimento da criança, para desenvolver aquela atividade, aquele momento'. Então assim, possibilitou isso também pensar essa prática, olhar para essa prática, para essas crianças de uma outra forma (P606).

[Os conhecimentos] contribuíram a partir do momento em que nos trouxeram uma nova maneira de pensar e agir ou nos fizeram repensar esse fazer (P501).

O último trecho do quadro revela que o professor tem consciência de que os saberes trabalha-

dos na formação continuada contribuem para ele refletir sobre sua prática. Embora apenas seis professores tenham se referido explicitamente acerca do saber referente à reflexão sobre a prática, todas as outras transcrições revelam que os egressos de algum modo procuram refletir sobre sua prática, ainda que sem se valer de procedimentos que lhes garantam resultados científicos. Mesmo considerando que talvez lhes falte a apropriação de instrumentos científicos, pode-se inferir que os cursos, uns mais e outros menos, possibilitaram que os egressos adquirissem alguma condição para refletir sobre seu fazer pedagógico, o que aproxima a formação continuada, ofertada pelo COMFOR/UFRN, da concepção de Imbernón (2010), para quem a formação continuada deve promover a constante autoavaliação.

Os saberes construídos na formação continuada foram compartilhados entre os egressos e estendidos a outros professores da rede. A disseminação dos saberes foi mencionada por 19 egressos, principalmente entre os que ocupavam cargos de gestão ou coordenação pedagógica. Essa multiplicação se deu por meio de orientações e formações na própria escola. Para ilustrar esse aspecto, vale destacar:

Como não estou em sala de aula, mas atuo com orientações pedagógicas, su-

pervisores escolares e professores de Educação Infantil, uma das práticas que costumo desenvolver é de orientações com o trabalho a partir dos projetos de pesquisa. Sempre orientei de forma muito geral em relação às faixas etárias e hoje sei que existem as especificidades para cada faixa etária. A partir do curso de aperfeiçoamento em currículo e planejamento pude compreender como se dá o trabalho com essas modalidades organizativas do trabalho pedagógico. Hoje, tenho maiores e melhores conhecimentos sobre esse assunto mediante as faixas etárias e com certeza oriento com mais clareza e segurança os professores e supervisores da rede municipal de ensino (P402).

Note-se que o egresso apresenta uma reflexão sobre como ele orientava antes e como passou a orientar depois da formação continuada. Essa atitude se refletirá em mais outros 10 egressos em funções de coordenação ou gestão. Um aspecto que chamou a atenção foi a disseminação de práticas do Núcleo de Educação da Infância da UFRN, escola de aplicação do Centro de Educação percebida como referência de educação infantil no Estado do Rio Grande do Norte.

Como eu trabalho na coordenação da Unidade Pedagógica da Secretaria, o curso ampliou os meus conhecimentos. E deu para repassar, porque a gente

também faz cursos de formação para professores, e eu já levo para as unidades deles. Aumentaram os nossos conhecimentos em relação a essa nova visão, o que trouxe também muita experiência do Nei pra gente, para a nossa proposta pedagógica. Então, ampliou para que pudesse ampliar para os nossos professores (P502).

A multiplicação das aprendizagens proporcionada pelos cursos de formação é perceptível em outras afirmações como esta:

Um dos cursos, módulos, eu até copieie e coleie e a gente conseguiu fazer uma formação continuada na minha instituição com esse módulo, tal como a professora deu, a gente repassou, e isso foi muito significativo, porque a maioria das minhas colegas não quiseram participar e a gente pode levar isso para elas (P107).

A multiplicação pode ser maior do que indicam as citações, pois a menção a esse aspecto foi espontânea, não havia nenhuma questão elaborada para levantar dados sobre esse ponto. Ainda que houvesse, seria quase impossível medir a extensão da propagação dos saberes da formação.

Dos 64 egressos, 50 apontaram, na entrevista e/ou no relato de experiência, uma ou mais dificuldades encontradas no desenvolvimento do trabalho

pedagógico. Entre as dificuldades apontadas, a falta de estrutura e de recursos materiais foram mencionadas em todos os polos. Outro aspecto bastante ressaltado, ocupando o segundo lugar nas menções, foi a resistência dos colegas de trabalho em mudar a tradição. Segundo os egressos, muitos professores e mesmo gestores resistem às novas práticas porque não foram atendidos por uma formação continuada. O mesmo ocorre com o pessoal de apoio como pessoas dos serviços gerais que não compreendem a proposta pedagógica e reclamam dos usos dos espaços escolares que acabam sujos depois das atividades.

Ao apontar as dificuldades, os egressos pontuaram em suas falas o modo como enfrentam as dificuldades de maneira a possibilitar a realização das atividades escolares. Os relatos abaixo reúnem exemplos de dificuldades e de algumas formas de superação apontadas:

Eu trabalho em uma escola que é estruturalmente pobre, tanto a estrutura física como as possibilidades de ferramentas, equipamentos e várias outras coisas que a escola não oferece. Então, você não tem como, mesmo que esteja saindo com uma prática renovada, se a própria escola não oferece estrutura. Então, os impedimentos são muitos, muitos, mesmo. Às vezes você chega a

ficar frustrado, porque você pensa uma aula, pensa toda uma dinâmica, sabe que há inúmeras possibilidades pedagógicas, mas não tem as condições mínimas. Por exemplo, eu passo de 13h às 17h15 em pé na sala de aula, porque algumas salas não têm onde sentar, sou professor e não tem onde sentar (P201).

Dificuldades estruturais, de espaço, de materiais, de um número assim excessivo de crianças por sala. Quando comecei a trabalhar no município de Parnamirim, eu trabalhava com crianças de 4 a 5 anos, com 32 crianças sozinha numa sala de aula, então assim, são dificuldades que nós vamos encontrando no nosso cotidiano que muitas vezes a gente sabe que é importante, sabe o que precisa ser feito, mas você se depara com aquelas dificuldades no seu cotidiano que de uma forma ou de outra acabam impedindo você de fazer o que você realmente acha que deve ser feito. [...] A questão também de recursos materiais, jogos, que realmente nós, quem trabalha em escola pública sabe. Nós trabalhamos com uma realidade bem difícil, na maioria das vezes, na maioria das escolas, mudou muito de uns anos pra cá, mas ainda é uma realidade difícil, mas a gente vai se adequando, tentando outras formas de mobilizar aquele trabalho (P606).

A escola não oferece um espaço, uma estrutura melhor para se trabalhar, a falta de espaço, em relação ao som também, que não é bem adequado, A gente

não tem uma quadra, gostaria muito que a escola onde eu trabalho tivesse uma quadra coberta, pois aí, eu trabalharia muito melhor.” Mas a gente sempre dá um jeitinho de arrumar um som, um espaço melhor, na escola ou até mesmo fora, no pátio (P701).

Às vezes eles têm uma rejeição. De que? De como fazer, como aplicar pra cada deficiência atividades, é uma das dificuldades que nós encontramos, eu encontro, é de quando repassar e ver a coisa acontecer (passar pra o professor de sala). E o que é que nós temos feito para superar a dificuldade? Buscamos sempre as formações, como já fizemos aqui, formação extraclasse, traz os professores de sala, auxiliares, professores das salas de recurso, o que aprendemos colocamos pra eles, as leis... Como multiplicadores (P310).

E em relação também aos professores, os que são concursados, até tudo bem, mas tem muitos contratos. A gente sabe que os de contratos é difícil, porque vem aquela pessoa que terminou só o ensino médio, não é magistério, vem achando que educação infantil é uma coisa, é só aquela parte assistencialista (P602).

Os profissionais da escola, que muitas vezes não compreendem, desde os profissionais da área de limpeza, a direção, no geral, não compreendem algumas coisas que deveriam compreender, deveriam estar inseridos nessas formações,

pois até a massinha de modelar que o professor usa, que a criança usa, eles reclamam, se vai fazer um trabalho no chão e sujar, reclama também. Também a falta de valorização que nós estamos tendo no município. O reconhecimento de títulos de especialista é um deles, após ter terminado o meu curso em 2012, e até hoje não ganho como especialista, é triste (P108).

Recursos sempre faltam, a gente vai em busca de parcerias, a gente tira do próprio bolso (P106).

É evidente que algumas das dificuldades não há como os professores superá-las, principalmente aquelas que dependem dos governos, como uma cadeira para o professor se sentar, um curso de formação continuada, a valorização profissional que inclui não apenas a questão salarial, mas o respeito aos saberes profissionais, o que é negado pelos contratos temporários de pessoas ainda não capacitadas para o exercício da profissão. Contudo, mesmo quando não dependem do professor as condições de trabalho, ele ainda assim improvisa, cria estratégias para superar as dificuldades, como “tirar do próprio bolso” o recurso necessário para o desempenho satisfatório da profissão.

É necessário ressaltar que a formação continuada é importante para o desenvolvimento profissional docente, mas é apenas um fator. Outros

concorrem para que o professor avance ou não na profissão, como afirmam Imbernón e Cauduro:

[...] o desenvolvimento profissional é parte de um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que os professores avancem em sua vida profissional. A melhora da formação auxiliará no desenvolvimento, porém, há outros fatores como salário, estrutura, níveis de decisões, de carreira, clima, legislação de trabalho etc., que são decisivos nesse processo (IMBÉRNON; CAUDURO, 2013, p. 18).

Nessa perspectiva – e considerando as informações dos egressos sobre as dificuldades enfrentadas – a contribuição dos cursos de formação continuada para a prática docente encontra o limite das condições de trabalho, dos salários e outros fatores que se relacionam com o exercício da profissão, como a falta de formação dos colegas de trabalho, segunda maior dificuldade apontada, o que coloca a formação continuada como indispensável para a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa demonstra que a formação continuada oportuniza a atualização da prática docente por meio da troca de saberes. Quando essa formação não se limita a capital, isto é, quando ela inclui professores dos mais distantes rincões, podemos pensar em uma ampliação da democratização da educação, uma vez que não bastam novas escolas; é preciso investir na valorização do professor, tanto do ponto de vista salarial, das condições de trabalho, quanto da formação.

Se a formação é uma condição indispensável para a melhoria da educação, como promovê-la sem que haja políticas de Estado para sua efetivação? Todos sabemos que no Brasil de 2018, as políticas do MEC, abordadas no início deste capítulo, sofreram enormes baixas com os cortes na educação, com tendência a aumentar. O que se prevê é um grande retrocesso no que diz respeito à formação continuada, a julgar pelos cortes no financiamento dos cursos.

Diante do quadro que se anuncia no cenário nacional, é possível deduzir que o trabalho iniciado pelo COMFOR/UFRN, cujos resultados pudemos acompanhar pela análise dos dados da pesquisa, e de outros das mais variadas instituições, não terá continuidade ou, pelo menos, terá seu alcance redu-

zido, uma vez que seria preciso um maior investimento para que os cursos cheguem a mais professores e que os professores já inseridos nos processos de formação tenham acesso a novos cursos para que a formação seja, de fato, continuada.

Quem sabe o país, após as eleições gerais que ocorrem em 2018, possa retomar o rumo da educação que vinha sendo construído e as políticas para a formação continuada ganhem nova abordagem.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 de julho de 2009.

BRASIL. **Resolução 196/96 de 10 de outubro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e normas regula-

mentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília, DF, 10 de out. de 1996. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/docs/Reso196.doc>>. Acesso em: 6 jan., 2015.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F.; CAUDURO, M. T. A formação como desenvolvimento profissional dos professores de educação física e as políticas públicas. **Revista de Ciências Humanas** - Frederico Westphalen. v. 14 n. 23 p. 17 - 30 Dez. 2013.

KRAMER, Sônia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange.; KRAMER, Sônia. **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez Editora, 2003, 57-76.

SALSA, I. S.; MOREIRA, J. A.; PEREIRA, M. G. **Matemática e Realidade**. Natal, RN: EDUFRN, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TOLEDO, G. L.; OVALLE, I.I. **Estatística Básica**, 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52.

RAMALHO, B.L. Um quadro paradigmático para a mudança: a propósito da formação e da profissionalização docente inicial. In: RAMALHO, B.L., NUÑEZ, I.B., GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. 2 e. Sulina: Porto Alegre, p.17-96, 2004.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

VIANNA, Claudia Pereira. A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). **Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações**. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <<http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>>.

LA FORMACIÓN DE EDUCADORES/PROFESORES: UNA ESTANCIA EN LA UNIVERSIDAD DE ÉVORA Y UNA MIRADA A TRAVÉS DEL CONCEPTO DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Este capítulo é um produto resultante de um projeto desenvolvido em equipe interuniversitária e internacional, envolvendo os autores a partir de uma estância de investigação com acolhimento pelo CIEP | UE (apoiado pela FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia). Esta parceria possibilitou a reflexão escrita de artigos, Conferências, Seminários e visitas a locais onde projetos de estudantes com comunidades se desenvolviam nesses momentos.

Conceição Leal da Costa

Universidad de Évora

Domingo Mayor Paredes

Universidad de Extremadura

Ana López Medialdea

Universidad de Extremadura

INTRODUCCIÓN

En la búsqueda de una educación que sea útil para provocar cambios y mejoras en el contexto cercano, el modelo de formación de educadores/profesores que se busca construir en la Universidad de Évora, (Évora) y plantea la posibilidad de fomentar actividades que se conviertan en experiencias significativas para el alumnado, dada su conexión con las necesidades reales de la comunidad. Esta conexión ha despertado nuestra particular atención pero que provoca la necesidad de abrirse al entorno y a las entidades sociales que en él coexisten. Es así como desde la Universidad se han establecido relaciones de colaboración que vinculan el currículum de maestros en Évora (Portugal) – simultáneamente de Educación Infantil (3-6 años) y de Enseñanza Básica (6-10 años), es decir, *mono-docentes*- con un servicio formativo y socialmente útil.

Consideramos que los modelos formativos son las propuestas teóricas que los profesionales de la educación llevan a la práctica en su contexto, a sabiendas de la distancia que existe entre la propuesta teórica y su aplicación en el aula, pero con la esperanza de que el alumnado interiorice los saberes y sea capaz de cambiar algunos de sus comporta-

mientos. Así pues, la propuesta formativa de Évora, como cualquier otro modelo, debe fundamentarse en unas bases teóricas, y en este caso la supervisión se hace basada en la Teoría de la Actividad de Leontiev (1978) y el concepto de *isomorfismo pedagógico* dado por Niza (2009), fundador del Movimiento de la Escuela Moderna en Portugal (MEM), para (re) pensar el contexto y el proceso por el que los alumnos construyen el conocimiento y su desarrollo profesional como docentes. Estas tres líneas confluyen en el éxito de los aprendizajes y, en suma, en la calidad del proyecto educativo y de aprendizaje profesional.

De este modo con nuestro trabajo pretendemos: (i) Indagar en los referentes teóricos que sustentan algunas de las dimensiones más significativas del modelo formativo de los futuros docentes implementado en la Universidad de Évora. (ii) Analizar las diferencias y semejanzas entre la metodología basada en proyectos (ABP) y los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS).

Asumimos que el diálogo entre estos dos niveles de reflexión (ABP y ApS) que forman parte de las metodologías activas, las cuales conciben el aprendizaje como un proceso constructivo y no receptivo, no es una tarea fácil. Sin embargo, a partir del análisis bibliográfico y el contacto con dicho modelo hemos planteado una serie de puentes y fronteras que ayudan a caracterizarlos.

DIMENSIONES NUCLEARES QUE CONFIGURAN EL MODELO FORMATIVO EN LA UNIVERSIDAD DE ÉVORA

En este apartado presentamos el modelo formativo de los futuros educadores/profesores en la Universidad de Évora, sobre todo en el trabajo que se ha realizado con comunidades de aprendizaje durante los últimos ocho años. Nos centraremos en la formación de un nuevo perfil de maestros en Portugal – simultáneamente de Educación Infantil (3-6 años) y de Enseñanza Básica (6-10 años), es decir, *mono-docentes*.

Este modelo, como apuntábamos en la introducción asume la etapa de formación del profesorado como un momento clave para su desarrollo profesional, alejado de la adquisición exclusiva de saberes. Se trata, como afirma Niza (2009), quien aclaró el concepto de isomorfismo pedagógico, de poner en marcha:

la estrategia metodológica que te hace experimentar, a través de todo el mundo, el proceso de formación, la participación y las actitudes; los métodos y los procedimientos; los recursos técnicos y los modos de organización que se pretende que se vayan a ser desempeñados en las prácticas profesionales efectivas de los profesores (p. 352).

Este concepto va en la línea de lo que ya Fullan (2002, p.2) consideraba necesario para un cambio educativo, cuando escribía que “no se trata de la creación de ideas brillantes y aisladas, sino de la intersección de elementos independientes, descubiertos espontáneamente, o que se han unido en épocas oportunas de desarrollo”, se trata, por tanto, de establecer una diferencia con el estado actual, ahí está el cambio. Y ese cambio que mantiene el modelo de Évora se fomenta al estar conectados con la comunidad, lo cual le permite su supervivencia.

El modelo de Évora también utiliza como referencia la Teoría de la Actividad (LEONTIEV, 1978; ENGSTRÓM, 2001) para analizar el aprendizaje profesional como el resultado de la interacción social del alumno en el contexto formativo y la influencia de los instrumentos culturales de la profesión que le están disponibles. Esto le permite introducirse en los modos culturales de construcción del conocimiento, modificando la conciencia individual, el modo en el que actúan y los contextos en los que participan. Pero no podemos dejar al margen el concepto de capacidad. Y aquí, nuevamente, entramos en diálogo con Fullan (2002) y las dos dimensiones claves que utiliza para hablar de capacidad: (i) lo que los alumnos pueden hacer para desarrollar su efectividad, a

pesar del sistema, es decir, el desarrollo de las capacidades individuales para aprender, a pesar de los contratiempos; (ii) la forma cómo los sistemas necesitan transformarse. En esta segunda dimensión entran en juego el sistema escolar y el desarrollo de su infraestructura, puesto que ello influye en las nuevas relaciones con la comunidad. Estamos ante otra de las características del modelo de Évora, y uno de los puntos fuertes en los que se basa su modelo formativo, porque se entiende que hemos pasado de nivel, y que necesitamos nuevos espacios y escenarios para el aprendizaje. Hay que caminar hacia nuevos hábitos, habilidades y prácticas educativas centradas en la necesidad de la comunidad, rompiendo las fronteras entre Universidad y entorno.

Estos aspectos forman parte de la necesidad de cambiar el perfil de maestros en Portugal en su formación inicial. Por todo ello, en Évora desde hace ocho años se viene trabajando a través de un modelo formativo vinculado en buena medida con el Movimiento de la Escuela Moderna (MEM) emergido en los años setenta y constituido como un referente social de desarrollo humano y de cambio pedagógico. Características que Folque, Leal da Costa et Artur, (2016) describen en su trabajo titulado: *A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/*

professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico. En dicho análisis, las autoras también muestran tres enfoques de trabajo como formadoras de futuros que docentes que van en la línea de lo que denominamos isomorfismo pedagógico y que se ha expuesto en este apartado: (i) La última experiencia que en él se presenta guarda relación con el aprendizaje basado en proyectos (ABP) que a continuación se desarrolla.

METODOLOGÍAS QUE PROMUEVEN EL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL: APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y APRENDIZAJE-SERVICIO

Las teorías del aprendizaje experiencial se sustentan en los postulados teóricos de múltiples autores (William James, John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Paulo Freire, Bruner, etc.) que en el pasado siglo dieron a la experiencia un papel central en sus teorías sobre el aprendizaje y el desarrollo humano (GONZÁLEZ, 2012). A partir de las mismas, Kolb (1977) configuró un modelo dinámico e integral del proceso de aprender de la experiencia.

En dicho modelo la experiencia inmediata concreta es la base de la observación y la reflexión. Estas observaciones se asimilan en una teoría de la que se pueden deducir nuevas implicaciones. Estas implicaciones o hipótesis sirven como guía que actúa para crear nuevas experiencias. Este modelo es aplicable no sólo en el aula de educación formal, sino en todos los ámbitos de la vida. El proceso de aprendizaje de la experiencia es ubicuo, presente en la actividad humana en todas partes, todo el tiempo y la naturaleza holística del proceso significa que funciona en todos los niveles en los que el ser humano está inmerso: de la persona al grupo, a las organizaciones y a la sociedad en su conjunto (GONZÁLEZ, 2012).

Para Dewey (2000) el aprendizaje experiencial es un aprendizaje activo, utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas, y pretende establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad, entre la escuela y la vida. Es decir, es un aprendizaje que genera cambios sustanciales en las personas y en su entorno. A través de éste, se busca que el estudiante desarrolle sus capacidades reflexivas y su pensamiento, así como su deseo de seguir aprendiendo en el marco de los ideales democráticos y humanitarios.

La perspectiva experiencial inspirada en pensamiento de John Dewey se basa en el supuesto de que todo lo que le pasa al alumnado influye en sus vidas, y, por consiguiente, el currículo debería plantearse en términos amplios, no sólo en lo que puede planearse en la escuela e incluso fuera de ésta, sino en términos de todas las consecuencias no anticipadas de cada nueva situación significativa que enfrentan los individuos (POSNER, 2004).

Desde una mirada sociocultural y socio-constructivista, el aprendizaje conlleva un proceso complejo de movilización e integración de saberes relacionados con un dominio temático o situacional específica, caracterizado por un conjunto de prácticas socioculturales que dan significado y sentido a esas actividades (JONNAERT et al., 2008). Para que esto se produzca es importante tener en cuenta la funcionalidad de los aprendizajes logrados, así como su significatividad y el carácter incremental de los mismos. Aspectos que nos remiten tanto a los procesos de adquisición como de uso individual cuanto colectivo y que no pueden obviarse cuando se enseñan, pues se planean, evalúan y aprenden cooperadamente.

Educar por competencias, mediante el aprendizaje experiencial, implica ubicarse en las demandas

del medio social, para proceder a la identificación de las situaciones sociales y tareas que hay que enfrentar, para decidir después qué conocimientos son los más pertinentes en relación con las prácticas profesionales, la vida diaria, las características personales, etc., que se han identificado como prioritarias (DÍAZ, 2015).

Siguiendo a Zabala y Arnau (2008), Pérez (2012) y Diaz (2015), para promover la adquisición y desarrollo de competencias es necesario seleccionar métodos educativos de corte experiencial y de formación en la práctica (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, estudio de caso, Aprendizaje-Servicio, etc.), ya que pueden favorecer la construcción del conocimiento en contextos reales, el desarrollo de las capacidades reflexivas y críticas, así como la participación del estudiantado y otros agentes educativos en prácticas sociales comunitarias.

De los métodos señalados anteriormente nos vamos a detener en el análisis del ABP y en el ApS, rastreando en las características que lo configuran, así como en algunas de las diferencias y semejanzas que anidan en su construcción y desarrollo.

DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS Y EL APRENDIZAJE-SERVICIO

La metodología del ABP y del ApS tienen como referente obligado en la explicación de la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante proyectos a Kilpatrick, discípulo directo de Dewey, quien configuró el método de proyectos dentro de la perspectiva de la educación progresista centrada en los menores (DÍAZ, 2006). Para dicho autor por medio de un proyecto o actividad propositiva conectada a los intereses del alumnado es posible articular una enseñanza acorde a las leyes del aprendizaje, las cualidades éticas de la conducta, las actitudes individuales del alumno y la situación social en que vive.

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Según Knoll (1997), el concepto proyecto surgido de la arquitectura, la ingeniería y las artes, pertenece a la misma categoría del experimento de las ciencias naturales o del estudio de caso del jurista. En general, todas estas estrategias de enseñanza comparten las cuatro fases que ya identificaba Kilpatrick (BLANCHARD; MUZÁS, 2016) como básicas de todo proyecto: establecimiento del propósito, diseño, implementación y evaluación.

La finalidad del enfoque centrado en proyectos es acercar al estudiantado al comportamiento propio de los científicos sociales destacando el proceso mediante el cual adquieren poco a poco las competencias propias de éstos. En la conducción de un proyecto, los alumnos contribuyen de manera productiva y cooperativa en la construcción conjunta del conocimiento, en la búsqueda de una solución innovadora ante una situación relevante (CARBONELL, 2014).

Para Díaz (2006, pp. 35), los proyectos de trabajo en el ámbito educativo pueden ser concebidos como:

Una representación que anticipa una intención de actuar o hacer alguna cosa, la elaboración de una perspectiva lo más amplia posible sobre el asunto de nuestro interés, así como la previsión prospectiva de las acciones necesarios para intervenir en la dirección pensada [...]. Hay que enfatizar que la realización de un proyecto lleva implícita una visión sistémica, multidimensional o ecológica de un problema o situación determinados, y esto se traduce en importantes aprendizajes para el alumnado.

De las distintas investigaciones analizadas (ÁLVAREZ et al., 2010; BALONGO; MÉRIDA, 2017; FERNANDO, 2017; VENTURA, 2013) y los supuestos teóricos planteados por diversos autores especializados en la materia (CARBO-

NELL, 2014; DÍAZ, 2006; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2008; KNOLL, 1997; PERRENOUD, 2000) se desprenden dos tendencias en la aplicación de la metodología por trabajo por proyecto: a) Orientada al empoderamiento del estudiantado, con la intencionalidad de desarrollar su autonomía y responsabilidad; b) Orientada a mejorar la vida en sociedad en virtud de una práctica social y formas de comportamiento democráticas. También se evidencia que a través del enfoque de enseñanza mediante proyectos se pueden adquirir los siguientes beneficios:

- a) Implicar a un grupo de alumnos en una experiencia educativa, para volver a ella de una manera reflexiva y analítica, y lograr nuevos saberes.
- b) Estimular la práctica reflexiva para favorecer la reconstrucción de los saberes iniciales.
- c) Movilizar saberes y procedimientos para construir competencias.
- d) Considerar las prácticas sociales como escenarios que incrementan el sentido de los saberes y de los aprendizajes escolares.
- e) Plantear obstáculos que necesitan poner en acción nuevos aprendizajes.
- f) Provocar nuevos aprendizajes en el marco del mismo proyecto.

- g) Permitir la identificación de logros y carencias a través de procesos de autoevaluación y de evaluación final.
- h) Desarrollar la cooperación y la inteligencia colectiva.
- i) Ayudar a cada alumno a confiar en sí mismo, a reforzar su identidad personal y colectiva a través de una forma de empoderamiento.
- j) Desarrollar la autonomía y la capacidad de hacer elecciones y negociaciones.
- k) Formar para el diseño de nuevos proyectos.

Para Hernández y Ventura (2008), el trabajo por proyectos tiene un carácter transgresor y creativo, pues afronta una concepción del conocimiento no fragmentado, plantea un currículum integrado a partir de temas y problemas emergentes, rescata el sujeto biográfico, revaloriza la función pública de la institución escolar y el papel intelectual público del docente. Esta es una puente para que, cumplido el presupuesto que el aprendizaje acontece por procesos de participación en prácticas sociales, hace posible la conexión con el concepto de proyecto de aprendizaje-servicio.

LOS PROYECTOS DE APRENDIZAJE-SERVICIO

Las prácticas de aprendizaje-servicio son actividades complejas que combinan el servicio a la co-

munidad con el aprendizaje reflexivo de conocimientos, habilidades y valores. Es conocido el impacto formativo y transformador del voluntariado y las acciones solidarias, que contribuyen a la comprensión compleja de la realidad y a la formación de actitudes y valores personales para la transformación social (TAPIA, 2008). También son conocidos los efectos educativos de un diseño pedagógico complejo y dinámico en torno a un centro de interés o al trabajo por proyectos, configurados por un conglomerado de tareas, actividades y prácticas pedagógicas que otorgan un alto grado de protagonismo a los participantes que los realizan (CARBONELL, 2014). La novedad y la riqueza del ApS reside en la integración de los dos elementos – servicio a la comunidad y aprendizaje significativo – en un solo proyecto coherente y bien articulado, que potencia la capacidad formativa de ambos (BATLLE, 2013; FURCO, 2011). Por un lado, el desarrollo de una acción de servicio transforma y da sentido a los aprendizajes y, por otro, el desarrollo de un aprendizaje activo y significativo mejora la acción solidaria. Estos elementos, además, permiten la formación de competencias reflexivas y críticas, fomentan el desarrollo de un compromiso social y facilitan el ejercicio responsable de la ciudadanía (PUIG et al., 2015).

De las múltiples definiciones utilizadas para conceptualizar esta metodología educativa optamos por la planteada por Puig y Palos (2006, pp. 61), ya que es muy utilizada en la literatura científica publicada en el escenario iberoamericano:

Es una actividad educativa que combina procesos de aprendizaje y servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden a trabajar sobre necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo.

El estudio científico de la evolución de dicho fenómeno ha posibilitado “un consenso internacional que apunta a definir el aprendizaje-servicio a partir de tres rasgos fundamentales” (MONTES; TAPIA; YABER, 2011, pp. 9): a) Se trata de un servicio a la comunidad con el propósito de dar respuesta a necesidades reales y sentidas; b) Un fuerte protagonismo de los participantes (estudiantado, docentes y otros agentes educativos) en las distintas fases del proyecto; y c) Planificación intencional e integrada de los contenidos curriculares o formativos y las actividades que conforman el servicio a la comunidad.

El reconocimiento de las regularidades que sostienen las acciones de ApS como práctica educativa experiencial permite, por un lado, ir dotándola de

señas identidad como objeto de estudio y realizar investigaciones sobre los efectos que produce (FURCO, 2011) y, por otro lado, diferenciarla de otras prácticas educativas que se vienen desarrollando en el ámbito comunitario (voluntariado, trabajos de campo, acciones comunitarias esporádicas, etc.)

El ApS, a diferencia de otras prácticas educativas experienciales que están focalizadas en el servicio (voluntariado) o en los aprendizajes (trabajo de campo), busca un equilibrio entre las dos dimensiones nucleares que estructuran los proyectos: los aprendizajes curriculares y el servicio a la comunidad. Como plantea Furco (2011), en las actividades de ApS los aprendizajes obtenidos en el proceso formativo mejoran la calidad del servicio y la realización del servicio estimula la adquisición o construcción de nuevos conocimientos para resolver adecuadamente la necesidad detectada.

Se trata de actividades complejas, que requieren la sistematización de objetivos y tareas, tanto de servicio como de aprendizaje; que se engranan en un proyecto bien articulado que se ejecuta en diferentes fases: diagnóstico de la realidad, desarrollo de un plan de acción, ejecución de la propuesta y obtención de resultados evaluables; y que fomentan

una mirada crítica y reflexiva respecto a los retos socioculturales y medioambientales de la comunidad, con la finalidad de mejorarla través de la participación y el compromiso cívico (CHAVERRI, 2015; PUIG et al., 2011; TAPIA, 2008).

Después de desgranar las regularidades que configuran a las metodologías basadas en proyectos de trabajo y en el ApS, vamos a focalizar el análisis en algunas dimensiones estructurantes de los mismos (Tabla 1), señalando, también, algunas diferencias que sirven para establecer los límites porosos entre ambas estrategias metodológicas.

Metodología/ Dimensiones	Trabajo por proyectos. Universidad de Évora	Aprendizaje-Servicio
Fines que orientan la acción	<ul style="list-style-type: none"> - Promover una formación profesionalizante. - Adquisición y desarrollo de competencias. - Formación de prácticos reflexivos. - Favorecer la vinculación entre teoría-práctica. - Potenciar el trabajo cooperativo entre distintos agentes del ámbito de la educación formal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover una formación profesionalizante. - Adquisición y desarrollo de competencias. (Énfasis en las competencias sociales y ciudadanas). - Formación de prácticos reflexivos. - Favorecer la vinculación entre teoría-práctica. - Articular los aprendizajes-curriculares con el servicio a la comunidad. - Potenciar el trabajo cooperativo entre distintos agentes del ámbito de la educación formal y no formal. - Participación en la mejora de la comunidad.
Participación	Implicación fuerte del alumnado-profesorado universitario- maestros/as en las distintas fases del proyecto y en su proceso de aprendizaje.	Implicación fuerte del alumnado-profesorado universitario-maestros/as y otros agentes sociales en las distintas fases del proyecto y en su proceso de aprendizaje.
Reflexión	En las distintas fases del proyecto.	En las distintas fases del proyecto.
Relaciones cooperativas	Universidad-Centros educativos.	Universidad-Centros educativos Entidades Sociales-Instituciones públicas y privadas.
Enfoque interdisciplinar	Vinculación entre distintas áreas de conocimiento y asignaturas.	Vinculación entre distintas áreas de conocimientos y asignaturas.
Desarrollo de competencias	Actividades orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias.	Actividades orientadas a la adquisición y desarrollo de competencias. Énfasis en la competencias sociales y ciudadanas.
Servicio a la comunidad	Proyecto implementado en el ámbito escolar.	Proyecto implementado en el ámbito escolar y comunitario.
Vinculación educación formal-no formal	Acciones articuladas con la participación de agentes provenientes de la educación formal.	Acciones articuladas con la participación de agentes educativos y sociales.

Tabla 1. Semejanzas y diferencias y entre la metodología de trabajo por proyectos y el Aprendizaje-Servicio.
Fuente: Elaboración propia de los autores

Como puede apreciarse en la tabla anterior ambas estrategias metodológicas guardan ciertas similitudes relacionadas con la estructura, dinamismos pedagógicos y finalidades: práctica profesionalizante, vinculación teoría-práctica, participación fuerte del alumnado y otros agentes educativos, transferencia del conocimiento a situaciones de la vida real, adquisición y desarrollo de competencias, aprendizaje reflexivo y crítico, establecimiento de relaciones cooperativas entre diversos agentes educativos etc.

En cuanto a las diferencias, los proyectos de ApS parten del principio de la *actividad asociada con proyección social*. Con dicha expresión se quiere destacar la necesidad de que la educación parta de la experiencia real de los protagonistas, pero de una experiencia realizada cooperativamente con igual y con adultos, y también, que dicha actividad no se cierre sobre sí misma, sino que sirva para mejorar algún aspecto de la realidad (PUIG; PALOS, 2006). Desde esta perspectiva, los aprendizajes curriculares se vinculan al servicio y, a diferencia de los proyectos de trabajo, son transferidos a distintos ámbitos comunitarios (medio ambiente, urbanismo, salud, relaciones intergeneracionales, etc.) con la finalidad de participar en su mejora.

Otra diferencia se puede apreciar en los contextos donde se implementan las prácticas y en los participantes que intervienen. El trabajo por proyectos analizado se sitúa en el ámbito de la educación formal e intervienen agentes pertenecientes a dicho escenario. En cambio, en las actividades de ApS se promueve el vínculo entre la educación formal y no formal, favoreciendo la creación de una red de alianzas. Estas alianzas permiten a las instituciones educativas abrirse al entorno, y a las entidades sociales e instituciones públicas y privadas ejercer una influencia formativa que complementa la acción de las instituciones de la educación formal, contribuyendo así al ideal de ciudad educadora, donde la ciudadanía ejerce, de acuerdo a sus posibilidades, alguna acción formativa.

CONCLUSIONES

Una vez analizados los referentes teóricos que sustentan algunas de las dimensiones más significativas del modelo formativo de los futuros docentes de la Universidad de Évora, los resultados hacen emerger aspectos relevantes en torno al perfil del profesorado - se asume el reto de propiciar una for-

mación experiencial basada en la reflexión y la colaboración a través del diálogo permanente con el contexto. Este logro permite a todos y a cada uno de los futuros docentes, apropiarse del currículum, con una visión más global del mundo social, al conectarse con la cultura de la comunidad.

En cuanto al segundo objetivo del estudio, después del análisis realizado, y teniendo en cuenta los postulados planteados por distintos expertos educativos (DÍAZ, 2006; HERNÁNDEZ; VENTURA, 2008; PÉREZ, 2016; PUIG; PALOS, 2006) y las evidencias recogidas en diferentes investigaciones realizadas (ÁLVAREZ et al., 2010; FERNANDO, 2017; MALDONADO, 2008; NAVARRO, et al., 2011; RODRÍGUEZ; MAURICIO; LUNA, 2010), podemos considerar, en cuanto a las semejanzas, que ambas metodologías promueven el aprendizaje basado en la experiencia y la inmersión en la práctica de una comunidad humana que se enfrenta a retos educativos y sociales. Ello favorece el desarrollo de una cultura del aprendizaje que estimula la necesidad de aprender siempre y ante cualquier situación, ya que ofrece múltiples oportunidades de aprender participando en el río de la experiencia de la comunidad en la que las personas se desenvuelven.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos concluir que ambas metodologías se pueden encuadrar dentro de la perspectiva sociocultural y situada del aprendizaje, ya que consideran que el conocimiento es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza (DÍAZ, 2006).

El reto pedagógico es facilitar que los participantes asuman la responsabilidad de iniciar, dirigir y evaluar su propio aprendizaje y sus proyectos personales, profesionales y sociales. Como plantea Pérez (2016, pp. 15): “nuestras ignorancias, incertidumbres e incompetencias, si las conocemos, pueden convertirse en precondiciones esenciales para el aprendizaje, porque liberan nuestra capacidad innata para la curiosidad, la admiración, la experimentación y la relación”.

En cuanto a las diferencias entre ambas metodologías, las informaciones obtenidas nos permiten apreciar que las prácticas de ApS no se limitan al ámbito escolar, sino que se configuran como puentes que promueven el contacto y el intercambio entre dos escenarios educativos (formal y no formal) con gran influencia en la vida de las personas y grupos humanos. Ello implica un salto cualitativo en la planificación y desarrollo de las acciones, ya que, por un lado, conlleva contar con las aportaciones pro-

cedentes de distintos ámbitos del saber académico, profesional y popular y, por otro, una idea expandida de la educación que pasa por el reconocimiento del potencial formativo que emerge de las agencias situadas en los entornos comunitarios y virtuales.

Por último queremos destacar la importancia de la internacionalización de los docentes universitarios, ya que promueve el intercambio de conocimientos y experiencias, así como la cooperación profesional e investigadora; aspectos significativos y relevantes en un mundo cada vez más globalizado.

REFERENCIAS

ÁLVAREZ, V.; HERREJÓN, V.; MORELOS, M.; RUBIO, J. M. Trabajo por proyectos: aprendizaje con sentido. **Revista Iberoamericana de Educación**, 52(5), pp. 1-3, 2010. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896396>>. Acceso en: 01 mar. 2017.

BALONGO, E.; MÉRIDA, R. Proyectos de trabajo: una metodología inclusiva en Educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 19(2), pp. 125-142, 2017. Disponible en: <<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1091/1529>>. Acceso en: 02 jun. 2018.

BATLLE, R. **El aprendizaje-servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria**. Madrid. PPC, 2013.

BLANCHARD, M.; MUZÁS, M. D. **Los proyectos de aprendizaje. Un marco metodológico clave para la innovación**. Madrid: Narcea, 2016.

CARBONELL, J. **Pedagogías del S. XXI. Alternativas para la innovación educativa**. Barcelona: Octaedro, 2014.

CHAVERRI, P. (coord.). *El Aprendizaje en Servicio en ULA-CIT: conceptos, experiencias y retos*. Costa Rica: Universidad Latinoamericana de Ciencia y Tecnología, 2015.

DEWEY, J. **Experiencia y educación**. Buenos Aires: Losada, 2000.

DÍAZ, F. **Enseñanza situada: vínculos entre la escuela y la vida**. México: McGraw-Hill Interamericana, 2006.

DÍAZ, F. Estrategias para el desarrollo de competencias en Educación Superior. **I Encuentro Internacional Universitario. El currículo por competencias en la Educación Superior**, pp. 63-86, 2015. Disponible en: <http://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf>. Acceso en: 09 out. 2017.

FERNANDO, R. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos de entornos de programación a partir de proyectos de ingeniería civil. **Revista Electrónica Educare**, 21(2), pp. 1-18, 2017. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/toc.oa?id=1941&numero=54995>>. Acceso en: 22 ene. 2018.

FOLQUE, M. A; LEAL, M. C; ARTUR, A. **A formação inicial e desenvolvimento profissional de educadores/professores monodocentes: os desafios do isomorfismo pedagógico**. Portugal: EDU, 2016. Disponible en: <<https://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/19592>>. Acceso en: 21 feb. 2018.

FULLAN, M. **Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa**. Madrid: Akal, 2002.

FURCO, A. **El aprendizaje-servicio: un enfoque equilibrado de la educación experiencial**. *Revista Educación Global*, 0, 64-70. España: Madrid, 2011. Disponible en: <<http://educacionglobalresearch.net/furco1issuezero>>. Acceso en: 22 oct. 2016.

GONZÁLEZ, C. Aprender de la experiencia y competencias: aprendizaje y servicio. **V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje**. España: Santander, 2012. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4644809>>. Acceso en: 21 mar. 2017.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **La organización del currículum por proyectos de trabajo**. Barcelona: Octaedro, 2008.

JONNAERT, P.; BARRETTE, J.; MASCIOTRA, D.; YAYA, M. La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 12(3), pp. 1-32, 2008. Disponible en: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART3.pdf>>. Acceso en: 03 feb. 2017.

KNOLL, M. **The project method: Its vocational education origin and international development**. *Journal of industrial Teacher Education*, 34(3), pp. 59-80, 1997. Disponible en: <<https://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>>. Acceso en: 20 feb. 2017.

KOLB, D. Aprendizaje y solución de problemas. En D. Kolb, I. Rubin y J. McIntyre (coords.). **Psicología de las organizaciones: problemas contemporáneos**. Madrid: Prentice/May, 1977.

MALDONADO, M. I. **Aprendizaje basado en proyectos colaborativos**. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), pp. 158-180, 2008. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/pdf/761/76111716009.pdf>>. Acceso en: 10 may. 2018.

MONTES, R; TAPIA, M.; YABER, L. **Manual para docentes y estudiantes solidarios**. Buenos Aires: CLAYSS, 2011. Disponible en: <http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf>. Acceso en: 05 ene. 2018.

NAVARRO, M.; PERTEGAL, D.; GIL, C.; GONZÁLEZ, A; JIMENO, A. El aprendizaje basado en proyectos como estrategia didáctica y pedagógica para estimular el desarrollo de competencias profesionales. **IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària**, pp. 894-895, 2011. Disponible en: <<https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/184983.pdf>>. Acceso en: 22 abr. 2018.

PÉREZ, M. A. **Educarse en la era digital**. Madrid: Morata, 2012.

PÉREZ, M. A. Prólogo. **En Aprendo porque quiero**. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), paso a paso (pp. 9-18). España: Ediciones SM, 2016.

PERRENOUD, Ph. Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿Por qué?, ¿cómo?. **Revista de Tecnología Educativa**, 14(3), pp. 311-321, 2000. Disponible en: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_26.html>. Acceso en: 23 jul. 2018

POSNER, G. *Analyzing the Curriculum*. Nueva York: MacCraw-Hill, 2004.

PUIG, J. M.; PALOS, J. Rasgos pedagógicos del aprendizaje-servicio. **Cuadernos de Pedagogía**, 357, pp. 60-63, 2006.

PUIG, J. M.; GIJÓN, M.; MARTÍN, X.; RUBIO, L. Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. **Revista de Educación**, número extraordinario, pp. 45-67, 2011. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_03.pdf>. Acceso en: 22 feb. 2018.

PUIG, J. M. (coord.). **11 ideas clave**. ¿Cómo realizar un proyecto de aprendizaje-servicio?. Barcelona: Graó, 2015.

RODRÍGUEZ, E.; MAURICIO, E.; LUNA, J. (2010). Evaluación de la estrategia de aprendizaje basado en proyectos. **Educación y Educadores**, 13(1), pp. 13-25. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83416264002>>. Acceso en: 23 abr. 2018.

TAPIA, M. N. Aprendizaje y servicio solidario en la misión de la educación superior. En A. González y R. Montes (coords.). **El aprendizaje-servicio en la educación superior. Una mirada analítica desde los protagonistas**. Buenos Aires: EUDEBA, 2008. Dis-

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 Doutorado 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"> - Igualdade e liberdade religiosa, política e econômica sem intervenção estatal; - Participação do cidadão no poder; - Proteção das liberdades individuais; - O Estado deve estar a serviço do indivíduo; - Liberdade econômica para os cidadãos;

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

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 desponham 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 apequená-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 constituíam 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 que 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>. 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):

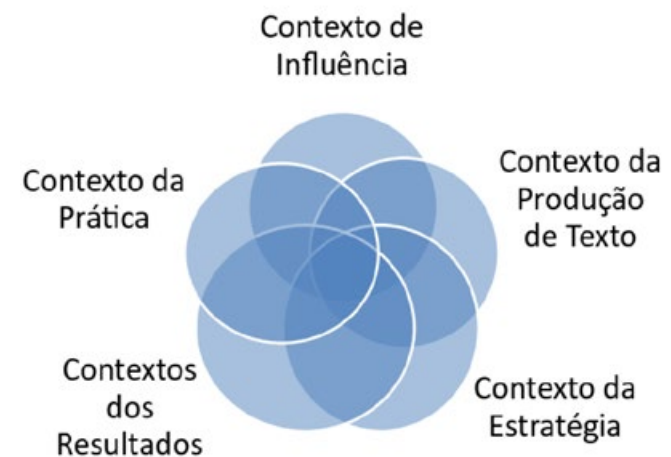
[...] a relação entre origem social e escolarização constitui ainda hoje uma questão social importante e problema de pesquisa, mas os termos em que é proposta atualmente já não são os mesmos. Não é simples questão semântica a utilização da noção de novas desigualdades para analisar desigualdades de Educação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

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 contêm 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.** 2º Ed. Petropolis: 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>.

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, M^a 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:

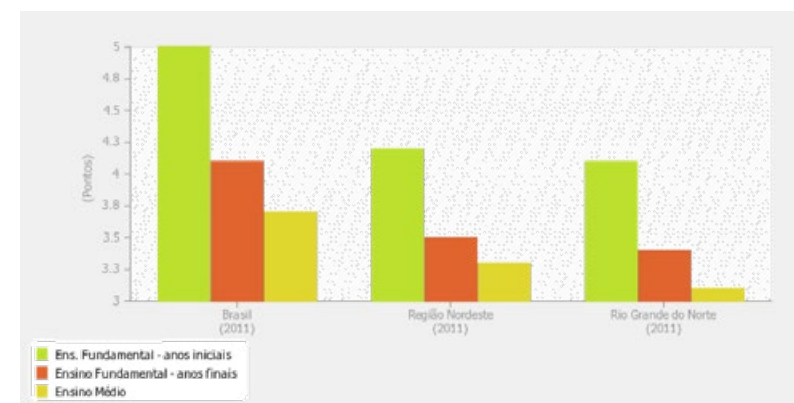
A região que fica a margem direita do Rio Potengi e que aprendemos a chamar de “Zona Norte” passou quase que despercebida pelo processo de desenvolvimento de Natal, recebendo pouca atenção no processo de expansão da cidade até a segunda metade do século XX (CAPISTRANO et al., 2013, p. 21).

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 signifi-

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 tornou 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 confr-

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.

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

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.

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)¹, 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

¹ 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 Sociais². 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

² 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 maquínicas, quando o corpo é afetado por máquinas. Para este texto, nos deteremos às afetações sociais, maquínicas 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 atores³ 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

³ 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 (LATOUR, 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 humanos⁴, 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

⁴ 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 *chatterbots* 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 máqunicos, 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 “proto-subjetividade”, como já mencionado, ela não é apenas um aparato técnico. É neste cenário que falamos das afetações maquínicas. *Stricto sensu*, a afetação maquínica 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 maquínicas, por exemplo. A dinâmica da EaD não foge dessa lógica. É possível também depreender significações das afetações maquínicas nessa modalidade.

As tecnomáquinas servem como mediação na edificação do conhecimento na modalidade EaD. Ou seja, os indivíduos, no contexto das afetações maquínicas 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 antropeide 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 maquinicas. É importante res-

saltar que as afetações sociais e maquínicas 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 signífica 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>. 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>. 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

Glaucia 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 conseqüente 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 polivalentes.

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 crítica¹, 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).

¹ 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, Gláucia. da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. ver. atual. e ampl. Curitiba: IBPEX, 2015.

BRITO, Gláucia. 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, Gláucia 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 acen-tuada 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 Educação¹, 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-

¹ 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) 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)², publicado em 2014, o número de mestres e doutores aumentou 401%, em relação ao ano de 1996.

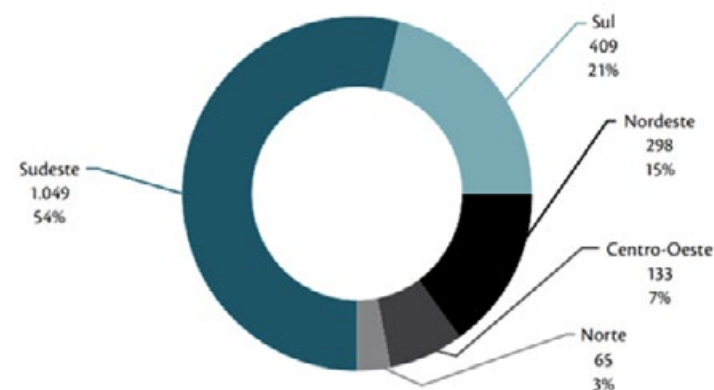
Esse processo de expansão desencadeado, nas últimas décadas, decorre da preocupação, sobretudo, com a formação docente. Por isso, na década de 1990, identifica-se um panorama de mudanças sociais e tecnológicas que vão interferir e definir novas maneiras de pensar, trabalhar e organizar o conheci-

² 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 porcentagem 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 PPGEP/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 PPGEP/IFRN salienta, no Art. 19, que: “O estágio de docência constitui-se em atividade curricular destinada à prática de ensino por parte dos mestrados 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 resignificação 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 PPGEP/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 PPGEP/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 PPGEP/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 PPGEP/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 PPGEP/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.

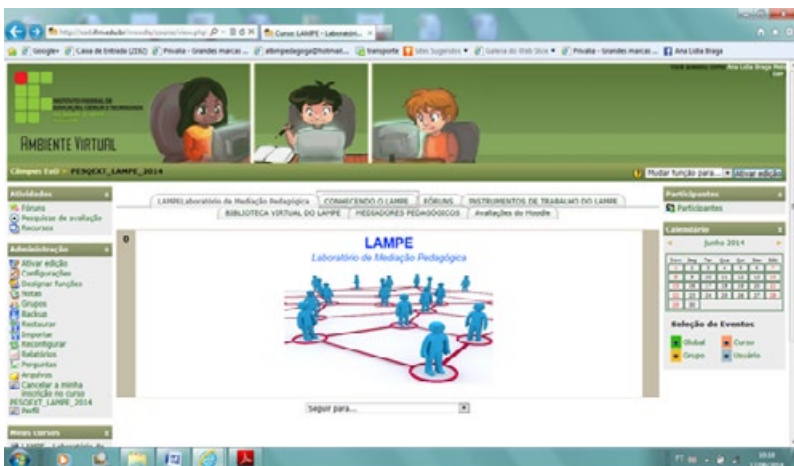
ATIVIDADES DE EXTENSÃO

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 equivaleu 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 LAMPE, 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.

ClAVATTA, 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 Sarmiento. 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 ambos 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 considera 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, constata-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.

O que se observa, a princípio, é que grande parte desses educadores estão envolvidos com os cursos de educação musical ofertados na modalidade a distância pelas IES responsáveis por esses cursos, como UFSCar, UFRGS e UNB. Dessa forma, os estudiosos refletem sobre sua prática, justificando a opção metodológica por pesquisas de campo e estudos de caso. Segue-se com algumas reflexões a partir das quatro categorias adotadas nesta pesquisa.

CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

Nessa categoria de análise, objetiva-se localizar, nas teses e dissertações, qual ou quais concepções pedagógicas servem de suporte às pesquisas em educação musical a distância. Compreende-se que propostas envolvendo processos de ensino e de aprendizagem devem partir de concepções pedagógicas nítidas, pois elas norteiam o papel do professor, do aluno, do curso proposto e se entrelaçam com o projeto político e pedagógico, incluindo o perfil do egresso e o que se espera desse profissional.

A concepção pedagógica pode ser observada em 10 pesquisas. Em grande parte desses trabalhos é adotado o modelo construtivista de educação e os autores de referência são: Freire (2016), Dewey (1976), Piaget (1983) e Tardif (2014). Os pesquisadores de-

fendem o professor não mais como transmissor de conhecimentos, argumentam, ainda, que, para que a educação *online* faça-se possível de ser realizada, com qualidade, é preciso que a figura do professor seja revista e modificada em relação ao papel que este ainda cumpre no ensino presencial.

A tese de Carvalho (2010), intitulada “Possibilidades e limites de uma disciplina do curso de Educação Musical a distância na UFSCar”, por exemplo, também se baseia em teorias construtivistas. Defendida no PPG em Educação da UFSCar, a pesquisa traz referências a Paulo Freire (2016) e a autores como Maurice Tardif (2014), que tratam de modelos de educação emancipatória baseados nos conhecimentos prévios dos alunos, além de compreender que o professor também utiliza conhecimentos com o respaldo de suas experiências de vida e de sua educação formal.

A tese de Ribeiro (2013), defendida no PPG em Música da UFRGS, apresenta o título: “Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação”. O objetivo do pesquisador é investigar como se dão os processos de motivação do estudante de violão por meio da modalidade a distância.

Diferentemente das outras teses analisadas até aqui, o campo de pesquisa de Ribeiro (2013) se fez no curso de graduação em Música da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na modalidade presencial. Seu campo de pesquisa ocorreu na disciplina “Prática Instrumental III em Violão” no modelo semipresencial. A principal teoria que dá suporte a sua pesquisa é a chamada Teoria da Auto-determinação (TAD). De acordo com o pesquisador, essa teoria se fundamenta em teorias educacionais mais amplas como as baseadas em concepções socio-cognitivistas. Segundo Ribeiro (2013, p. 52),

A TAD argumenta que os seres humanos apresentam uma orientação geral para o crescimento e o envolvimento pessoal para satisfazer necessidades psicológicas inatas em direção à autorregulação, com base numa variedade representativa de pesquisas empíricas em diversos domínios do conhecimento. Porém, a teoria reconhece que as pessoas podem apresentar orientações passivas, alienadas ou descontentes. Desse modo, ao invés de apenas enfatizar as causas da motivação intrínseca, a TAD tem se concentrado também nos fatores ambiental e intrapessoal que podem minar a tendência natural de os indivíduos crescerem em direção à autorregulação [...]. Para a TAD, as diferenças entre as orientações motiva-

cionais resultam da interação entre a natureza inerentemente ativa das pessoas e os ambientes sociais que apoiam ou impedem a propensão inata dos indivíduos ao desenvolvimento saudável e à autorregulação [...].

O pesquisador assinala que as teorias socio-construtivistas serviram de suporte para a metodologia adotada quando utilizou o modelo da pesquisa integral. Valoriza a pesquisa de campo por meio de abordagens qualitativas. A construção do conhecimento também foi observada e conclui que a autonomia, o pertencimento e a colaboração estavam presentes nas aulas de violão *online*.

A dissertação de mestrado de Flores (2002), defendida em 2002 no PPG em Computação da UFRGS, sob o título de “Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na web”. O objetivo do trabalho é investigar as possibilidades de educação musical por meio da *web* com o uso de *softwares* educativos.

Flores (2002) afirma que os *softwares* devam ser desenvolvidos a partir de três pilares: funcionalidade, operacionalidade e simplicidade. Para tanto, fundamenta sua pesquisa em teorias cognitivistas na medida em que prioriza o processo de interação entre o estudante e o *software*.

Seu formato hipermídia o caracteriza como um sistema *exploratório*, permitindo a livre exploração do conteúdo pelo aluno, e assim aproximou ainda mais as pesquisas em desenvolvimento do LC&M [Laboratório de Computação & Música da UFRGS] das teorias de ensino/aprendizagem mais cognitivistas (FLORES, 2002, p. 48, grifos do autor).

Constata-se que Flores (2002) trata da interação do aprendiz com o *software* e não com o professor e outros colegas. É exigida uma certa autonomia do estudante para manipular o programa, mas, em relação ao conteúdo musical, verifica os erros e acertos a partir do conteúdo disposto. Em relação à manipulação do aplicativo em si, o pesquisador defende que deve ser simples na apresentação e manipulação, para que o usuário não tenha dúvidas com a exposição sonora e visual dos conteúdos musicais.

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Nessa categoria, intenciona-se observar quais abordagens metodológicas em educação musical são utilizadas nas pesquisas selecionadas. Para essa finalidade, utiliza-se a divisão em 1ª e 2ª geração, proposta por Fonterrada (2008). Faz-se necessário ressaltar que a 1ª geração de métodos em educação

musical foi desenvolvida no início do século XX, na Europa, com forte influência no Brasil no mesmo período. Nessas abordagens, predomina uma estética musical no modelo tonal, característico da música durante toda a Idade Moderna e início da Contemporânea. Já na 2ª geração, são propostas menos lineares e não envolvem métodos prontos e acabados oferecidos pelos educadores, e sim, possibilidades de envolver os estudantes em atividades musicais significativas a partir da criação, reflexão e apreciação.

Verifica-se que esta categoria se faz presente em 14 trabalhos. Em sua maioria, as pesquisas abordam métodos da 1ª geração que envolvem a leitura de partituras, que incluem altura definida (notas, tonalidades, armaduras de clave etc.) e métrica (compassos, figuras de tempo, pausas etc.). Já os métodos da 2ª geração estabelecem relações diferentes de som e silêncio em relação à música tradicional. Ainda assim, é possível observar nas falas dos estudantes de música dos cursos a distância, por meio de entrevistas realizadas pelos pesquisadores, que muitas vezes esses conteúdos se entrelaçam.

Na pesquisa de Santos (2012), por exemplo, as abordagens metodológicas em educação musical foram emergindo nas falas dos entrevistados a partir das perguntas feitas pelo pesquisador, que os ques-

tionou a respeito da disciplina de percepção musical. O pesquisador observou, na fala do entrevistado, identificado na pesquisa por P8, que a disciplina não trata apenas de parâmetros do som e sua utilização na música tradicional:

[...] ele também cita em sua resposta os parâmetros do som, mas afirmando que a percepção musical abrange mais que somente elementos como intervalos e escalas, que ela estaria relacionada a todos os sons e silêncios presentes em um contexto musical: “*A percepção musical vai além de estudar os intervalos ou as escalas. Ela está presente em cada contexto musical onde tivermos um som ou um silêncio*” (P8) (SANTOS, 2012, p. 80).

As poéticas contemporâneas em música estabelecem relações diferentes de som e silêncio em relação à música tradicional, que tem por base métrica e altura definida. O sistema tonal desenvolvido, ao longo da Idade Moderna e adentrando a Contemporânea, é caracterizado pela possibilidade de a música ser mensurável, com regras rígidas de composição em uma concepção previsível de mundo. Quando o entrevistado de Santos (2012), por exemplo, se refere ao contexto musical, entende-se que ele percebe que os parâmetros do som são apresentados de forma diferente, dependendo desse contexto. Outro entre-

vistado compreende também que música, hoje, não se faz somente com instrumentos musicais tradicionais: “O conteúdo de percepção abrange a escuta dos sons internos e externos, seja de instrumentos musicais ou de outras fontes sonoras” (P5) (SANTOS, 2012, p. 80). Ressalta-se mais uma fala, de outro entrevistado (P4): “Acredito que a percepção musical abrange não só a melodia, harmonia, ritmo, mas o estudo das formas musicais e que, por sua vez, pode levar em consideração os sons e ruídos diversos, acrescentados a esse estudo” (SANTOS, 2012, p. 80).

A tese de Henderson Filho (2007) não fez referência a nenhum educador musical e sua abordagem metodológica, mas é possível categorizar sua proposta como pertencente à visão pedagógica dos autores da 1ª geração. O pesquisador utilizou quatro *softwares* educacionais escolhidos pelos professores/participantes de sua pesquisa, aplicativos que tratam basicamente de reconhecimento de notas no pentagrama e de ouvir e identificar as notas musicais. Outro aplicativo utilizado pelo pesquisador e investido em seus alunos/participantes foi uma tarefa para editar partituras, em que os professores/participantes recebiam uma partitura pronta para copiá-la no programa de computador e depois poderiam refazer a tarefa, mas com partitura de livre escolha.

Um aplicativo de gravação e edição de som também foi utilizado em sua pesquisa, mas não há descrição que tipo de música os professores/participantes escolheram para executar essa tarefa. Nas considerações finais, Henderson Filho (2007) deixa a impressão de que se está no caminho certo ao afirmar que as propostas pedagógicas, ao usar as tecnologias em educação musical por meio de *softwares*, ficaram restritas ao âmbito música tonal, característica dos métodos da 1ª geração de autores quando pondera:

Mas o que percebo na grande maioria dos profissionais que ensinam música, é que existe ainda muita resistência em se trabalhar com novas tecnologias na educação musical, apesar de que a música “de hoje” esteja intimamente relacionada a essas tecnologias, desde o processo de escuta até o de execução (HENDERSON FILHO, 2007, p. 209).

Caso este pesquisador, em sua proposta pedagógica, tivesse escolhido desenvolver, com os professores participantes, conteúdos que envolvessem a estética da música contemporânea, acredita-se que ele não se reportaria às inúmeras poéticas da atualidade que são relacionadas às novas tecnologias como música “de hoje”.

Já a pesquisa de mestrado de Rosas (2013) compreende abordagens metodológicas em educa-

ção musical da 2ª geração e permite entender que aquilo que se esboçou na segunda seção desta tese foi contemplado nesse trabalho. Por meio de curso de extensão semipresencial, aberto à comunidade em geral, Rosas (2013) coletou informações a partir de entrevistas com 11 participantes do curso. Nelas, verificou que não só as habilidades relacionadas à tecnologia (instalação de *software*, por exemplo) foram aprendidas, mas também as composições musicais dos participantes tiveram resultados interessantes. Em seu entendimento, a música

[...] é criada de variadas maneiras a partir das diferentes interações com a mesma, apresentando muitas possibilidades de ser utilizada na sociedade e na escola. Esta forma de arte possui uma relação dinâmica, cada vez mais influenciada pelas novas tecnologias, gerando novos meios de acesso e novas funções. Diante desta realidade o educador musical deve estar atento, crítico e criativo para avaliar suas possibilidades de atuação (ROSAS, 2013, p. 40).

Dentre as inúmeras possibilidades de interação musical, Rosas (2013) assinala aquelas diretamente ligadas às tecnologias digitais e discute algumas poéticas contemporâneas como a Música Concreta e a Música Eletroacústica. Em relação à última, a pesquisadora afirma que “[...] essa moda-

lidade de composição implica em técnicas de processamento e transformação do som. O computador engloba as funções de instrumento musical e estúdio” (ROSAS, 2013, p. 51).

Desse modo, as pessoas leigas em música podem compreender elementos básicos da música e sua forma e podem compor música e desenvolver uma relação estética a partir do som manipulado pelos programas, sem, necessariamente, aprender um instrumento musical.

Rosas (2013) corrobora com a visão de música apresentada por Schafer (2011), que a define como qualquer som ouvido com intenção de ser música.

Com base nesse referencial, optou-se, neste estudo, por chamar de música digital a música produzida e composta através do computador, e passível de ser por ele reproduzida, ou através de aparelhos tocadores/captadores de áudio digital. A CMD [Composição Musical Digital] para a educação é produzida através de ferramentas gratuitas online de fácil manuseio e de software editor de áudio, também gratuito, sem a necessidade de produção em estúdio profissional, podendo apresentar ou não um alinhamento com a linguagem da música contemporânea ou com as características da música tonal ocidental. As competências para o contexto

tecnológico-musical focadas não envolvem leitura de partitura, ou habilidade de tocar um instrumento musical, nem os conhecimentos específicos de Teoria e Percepção Musical como intervalos, tonalidade, escalas etc. dentre outros (ROSAS, 2013, p.53).

A pesquisa de Rosas (2013) se distancia bastante das demais no sentido de apresentar a possibilidade de discutir sobre a educação musical, sem a necessidade de destacar o modelo da música tradicional. Compreende-se que essa abertura fomenta repensar a formação do educador musical como um todo, pois como seres contemporâneos, muitos julgam que deveriam se aproximar da produção musical atual. Outra questão que merece destaque é que a Música Eletroacústica, por exemplo, já foi criada em ambientes digitais. Para a educação musical a distância, ela seria fundamental à formação do educador musical, em função de a modalidade a distância estabelecer relações educativas diferentes do modelo presencial. Nessa direção, interpela-se: Por que as pesquisas nessa área ainda estão restritas ao instrumento musical e à música tonal? Corrobora-se a pesquisa de Rosas (2013), que mostrou ser possível pensar a música e compreender questões estéticas sem a necessidade de tocar um instrumento musical.

TEORIAS EM EAD

Nessa categoria, intenciona-se verificar quais teorias em EaD são apresentadas e amparam os objetivos propostos pelos pesquisadores dos trabalhos selecionados. Acredita-se que ao se propor uma investigação em educação musical a distância é necessário que o cientista compreenda que existem diversas teorias, para que a EaD se consolide como modalidade de educação. Admite-se que dar ênfase às tecnologias, produzindo vídeos sobre como tocar determinado instrumento, até pode ser útil para muitos indivíduos, porém não confere designar esse trabalho como EaD.

Esta categoria se apresenta em 11 trabalhos. A Teoria da Distância Transacional proposta por Moore e Kearsley (2011;2013) é bastante referenciada assim como a proposta de Valente (2005) do Estar Junto Virtual. A tese de Krüger (2010), por exemplo, observa nas duas teorias bases para sua proposta de curso de formação continuada de professores de música utilizando a modalidade a distância.

Por caracterizar uma pesquisa, cuja metodologia é estudo de caso, Krüger (2010) apresenta pontos bastante discutidos em pesquisas na área de EaD como: autonomia do aluno, sentimento de isolamento, suporte tecnológico da instituição proponente do

curso, dificuldades na tutoria, gestão dos cursos, atendimento ao aluno em relação a suas expectativas, estilos e ritmos de aprendizagem, motivação, interação, conhecimento e utilização das tecnologias, incluindo também o número de participantes por turma.

Esses pontos são abordados pela pesquisadora a partir da fala das quatro professoras que promoveram o curso de formação continuada em música a distância por meio de entrevista semiestruturada. Os elementos descritos na Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2011; 2013) como o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno na EaD, por exemplo, foram apresentados e discutidos em sua tese, relacionados às práticas docentes.

Henderson Filho (2007), em sua tese, opta pela Teoria da Distância Transacional proposta por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013). O pesquisador explana sobre essa teoria e abarca os tópicos diálogo, estrutura e autonomia. Acentua que a distância transacional, cunhada pelos autores referidos, é uma distância psíquica e não um espaço/temporal, e que, para sua proposta de formação continuada de professores de música via educação *online*, compreender o conceito de distância é fundamental. O pesquisador, assim, define a distância transacional:

A distância transacional é determinada pela quantidade de diálogo que ocorre entre os discentes e docentes e a quantidade de estrutura existente em um curso a distância. Uma distância transacional maior existe quando um programa educacional tem mais estrutura e menos diálogo entre discente e docente (HENDERSON FILHO, 2007, p. 80).

Em sua pesquisa, Henderson Filho (2007) conclui que os professores/ participantes descreveram a experiência como importante e concordaram que seja possível aprender música a distância em cursos totalmente *online*. Os três elementos apresentados por Moore (2002) e Moore e Kearsley (2011; 2013), de acordo com a Teoria da Distância Transacional, foram descritos pelo pesquisador como relevantes, mas ele assinala que o diálogo é essencial para o desenvolvimento dos alunos em cursos a distância.

A dissertação de mestrado de Eid (2011), ao focalizar questões que emergem da prática em um curso de educação musical a distância, apresenta algumas Teorias em EaD. Destaca-se, em sua pesquisa, a proposta de Valente (2005) do Estar Junto Virtual. Como a pesquisadora busca observar a reflexão dos alunos no curso de formação de professores a distância e acredita que isso deve ocorrer a partir da problematização das práticas dos estudantes quan-

do atuam como professores na Educação Básica, Eid (2011) corrobora a visão de Valente (2005) ao valorizar a interação entre tutores e estudantes nos AVA.

Dessa forma, pondera que o diálogo deve ser valorizado não apenas entre tutores e estudantes, mas também entre os próprios estudantes. A apreciação da experiência prática, da vida pessoal é observada pela pesquisadora quando, apoiada em Valente (2005) e em Moore e Kearsley (2011; 2013) com a Teoria da Distância Transacional, assevera que a EaD trata basicamente do ensino de adultos. É o modelo de educação andragógico, cujos participantes podem exercer sua autonomia, responsabilidades, administrar seu tempo, além de se permitir aprender com o outro, envolvendo-se ativamente nas ferramentas interativas que uma plataforma como o *moodle* proporciona.

Eid (2011) também verifica, na Teoria da Distância Transacional de Moore e Kearsley (2011; 2013), alguns pontos relativos aos estudantes que apresentam dificuldades em se adaptar ao curso a distância. São eles:

[...] alta preocupação extracurricular (com emprego, responsabilidades familiares, saúde e interesses sociais); alunos com poucas aptidões para estu-

do autônomo (às vezes por não estudarem há longa data); falha na elaboração de cursos (disciplinas mal elaboradas ou construídas de forma incompatível com seus objetivos); incompetência do professor; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada ou falta de habilidade para usar a tecnologia adequadamente; além de preocupações com o próprio curso (EID, 2011, p. 54).

A perspectiva de a aprendizagem estar centrada no aluno e este ser responsável por sua aprendizagem, a partir de bases construtivistas como a abordada por Moore e Kearsley (2011; 2013), também permeia a pesquisa de Eid (2011). Como sua investigação teve uma metodologia de *survey*, que envolve entrevistas com perguntas abertas e fechadas feitas aos estudantes do curso de educação musical a distância, salienta-se que, em relação aos encontros presenciais, Eid (2011, p. 115) apontou que estão em quinto lugar de uma lista elaborada pela pesquisadora, a qual tratava de apontar “três aspectos do curso que mais têm contribuído para a prática docente”. Na ordem listada, a partir das respostas dos estudantes, a leitura de textos/livros aparece em primeiro lugar; a discussão/interação tutor e alunos em segundo lugar; webconferência e Fórum em terceiro lugar. Ainda assim, nas considerações finais, a pes-

quisadora relata que os estudantes não deixam de afirmar que os encontros presenciais são fundamentais para o bom desenvolvimento do curso.

TECNOLOGIAS UTILIZADAS

Nessa categoria, verificam-se as tecnologias utilizadas nas pesquisas selecionadas para compreender como os pesquisadores relacionaram as propostas metodológicas e a teoria em EaD a elas. Essa categoria pode ser observada na totalidade dos trabalhos selecionados (21 pesquisas) e envolvem a descrição e utilização de diferentes *softwares*, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e também objetos de aprendizagem.

A pesquisa de Gohn (2009) aborda, de forma bastante rica, as inúmeras possibilidades do uso de diferentes tecnologias que podem auxiliar professores e estudantes de música em todos os níveis e graus de instrução. O pesquisador descreve as diferentes áreas de estudo que compõem um curso de graduação em Música, seja na modalidade presencial ou a distância, apresentando programas de computador e páginas virtuais na internet que contribuem com cada uma dessas áreas (composição, performance, história da música etc). Em seu objeto de estudo, Gohn (2009) utiliza o vídeo com aulas de percussão

gravadas e postadas aos estudantes na plataforma *moodle*, utilizada pela UAB/UFSCar. Os materiais de vídeo e outros links da internet foram dispostos aos estudantes, sendo que as ferramentas do *moodle* foram importantes para a realização do curso como fórum, *chat*, *e-mail*, dentre outras.

O que chamou a atenção na pesquisa de Gohn (2009) é que o autor se ocupou em apresentar uma definição para a educação musical a distância. Em suas palavras,

[...] é considerada como educação musical a distância a situação em que um aprendiz interage com materiais pedagógicos planejados por um professor, que na maior parte do tempo do estudo não se encontra face a face com o aluno. A presença física do professor pode ocorrer em momentos presenciais pré-estabelecidos dentro de um curso programado para acontecer a distância; ou quando trata-se de cursos presenciais que utilizam recursos da EAD como complemento para atividades de sala de aula; ou pode simplesmente não ocorrer, caso o curso ofereça somente contatos via meios tecnológicos, ou se o programa de estudos é direcionado para uma completa autonomia do estudante (GOHN, 2009, p. 29).

Essa definição abarca diferentes modelos de cursos que podem ser ofertados na modalidade EaD,

quando trata de materiais pedagógicos planejados antecipadamente por um professor conteudista, que nem sempre é o professor que atuará diretamente com os estudantes. Em muitos casos, o tutor é quem executará esse papel de interação. Os encontros presenciais também são previstos e, especificamente no curso a distância, em que a experiência de Gohn (2009) foi realizada, a presença do tutor é fundamental, porque fazem parte das especificidades impostas pela UAB. Outra questão tratada no trecho se relaciona ao ensino híbrido. Para o pesquisador, os cursos de música presenciais que utilizam diferentes mídias como CD, DVD e vídeos, em canais na internet como o *YouTube*, para exemplificar estilos, interpretações musicais e técnicas instrumentais, já estão utilizando o ensino híbrido. O pesquisador também menciona o uso de *softwares* e outros programas de computador para edição de partituras, gravações, mixagens ou, ainda, treinamento auditivo como ensino híbrido.

A citação de Gohn (2009) também inclui a autonomia do estudante. O pesquisador observa que o curso de Educação Musical a distância, ofertado pela UAB/UFSCar, faz uso de uma prova de conhecimento específico em seu vestibular e, em função disso, conta somente com estudantes que já foram iniciados na aprendizagem instrumental de forma pre-

sencial. Assim, esses estudantes compreendem que o gesto, a postura corporal, o toque e muitos outros elementos técnico-musicais, que nem sempre podem ser ensinados por vídeo, foram previamente entendidos. Essa questão merece destaque, pois seu vídeo ensinando percussão foi formatado e direcionado a pessoas que não são leigas, contando com certa autonomia do estudante no instrumento para compreender o que está sendo ensinado e alcançar os objetivos propostos sem a presença física do professor. Ao final da oferta da disciplina, Gohn (2009) sugere a leitura de um texto que reforça essa a autonomia.

Concluindo a disciplina, foi proposta uma discussão no fórum, tendo como tema o estudo de instrumentos musicais por meio de um ambiente virtual, indicando pontos positivos e negativos na experiência que estava se encerrando. Para embasar o debate, foi indicada a leitura da introdução do livro *Auto-aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*, que expõe uma pesquisa sobre o uso de mediações tecnológicas para a aprendizagem de percussão (GOHN, 2009, p. 152).

Já a pesquisa de Borne (2011), refere-se ao AVA e aos Objetos de Aprendizagem (OA) como as tecnologias que fizeram parte da análise dos dados coletados pelo pesquisador por meio de entrevistas com

oito docentes atuantes no curso de licenciatura em Música da UFRGS. Questões ligadas ao planejamento e à flexibilização dos conteúdos também foram observadas por Borne (2011) ao analisar a fala dos docentes. Segundo o pesquisador, os docentes flexibilizaram suas aulas nas interações com os estudantes utilizando ferramentas como *chats*, videoaulas e vídeo-conferências. Borne (2011) salienta a necessidade de docente e tutores em EaD passarem por algum tipo de formação na área para que façam bom uso do AVA no sentido de superar a não presencialidade dos estudantes e possibilitar uma revisão na forma de atuação desses profissionais, fundamentais à EaD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas reflexões das teses e dissertações em educação musical a distância no Brasil, verificam-se as indagações dos diversos pesquisadores e como estas foram contempladas em seus trabalhos. Considera-se que os investigadores, em sua grande maioria, estavam diretamente envolvidos com cursos de educação musical a distância como professores, tutores ou desenvolvedores de programas, o que é um fato

positivo, porque esses cientistas observaram, nas entrevistas que realizaram em suas pesquisas, que existem embates, conflitos e contradições que permeiam qualquer trabalho educativo.

Ainda assim, ressalta-se que esta investigação não esgota as possibilidades de compreensão sobre o tema estudado. As averiguações existentes em Educação Musical a distância no Brasil podem servir de base para que outros observadores, com enfoques diferentes, debruçem-se sobre o material e que, a cada ano, contando com seu avanço, possam fornecer mais informações e mostrar possíveis caminhos, contribuindo com a melhoria da qualidade da EaD ofertada no Brasil.

Como pontuado, alguns trabalhos observados não apresentaram em seu bojo nenhuma das diferentes teorias em EaD para dar suporte a sua pesquisa. Essa questão precisa ser revista em trabalhos futuros, porque, ainda que o foco do trabalho seja alguma tecnologia (*softwares, games*), desenvolvida para a educação musical a distância, é preciso que tanto a concepção pedagógica quanto a teoria em EaD estejam claras. Isso porque se compreende que são os sujeitos, que vivem em um mundo contextualizado historicamente, que irão usufruir desses cur-

sos. Mesmo as metodologias em educação musical precisam estar claras para aqueles que se propõem a elaborar um material educativo.

Contemplou-se que as pesquisas de Araújo (2002) e Flores (2002), quando apontam para a possibilidade de aprender música a distância por meio de *softwares* e outros dispositivos eletrônicos, não abrangeram a educação musical a distância em toda a sua complexidade. Entende-se o momento histórico, os objetivos, os programas de pós-graduação em que esses trabalhos foram desenvolvidos e, justamente por isso, não foram descartados desta análise. Compreende-se que foram pesquisas significativas para que, no início do século XXI, a educação musical pudesse ir além e vislumbrar possibilidades educativas utilizando o computador.

O que se destaca aqui é que não há mais espaço para que a tecnologia domine as futuras pesquisas sem deixar evidente ao leitor o posicionamento teórico metodológico em educação musical a distância. Caso contrário, a própria tecnologia se restringirá a um uso instrumental e às práticas musicais emancipadoras ficarão diluídas em discursos que podem eleger a tecnologia como a salvação da humanidade.

Tocar junto, virtualmente, é um desafio, porque depende, a princípio, da afinação e métrica. Nesse sentido, indaga-se: por que não utilizar a estética da música contemporânea? Henderson Filho (2007) assinala que as poéticas contemporâneas foram criadas para o computador. Gohn (2009) também menciona, em nota de rodapé, programas de computador que contribuem para tal. Araújo (2002) compreende que muitas composições musicais foram criadas utilizando programas computacionais.

Apesar disso, somente na pesquisa de Rosas (2013) encontra-se uma possibilidade de criar música utilizando exclusivamente as tecnologias computacionais respaldadas pela estética contemporânea. Ainda que não observada uma argumentação dessa escolha metodológica com nenhuma teoria em EaD, Rosas (2013) localiza em Piaget (1983) e Swanwick (2003) respaldo para sua prática, confirmando a possibilidade de a EaD ofertar abordagens metodológicas diferentes para a educação musical. As pesquisas de Carvalho (2010), Santos (2012), Corrêa (2013) Tomiazzi (2013), entre outros, apresentaram, por meio do discurso de seus estudantes entrevistados, o reconhecimento da estética contemporânea enquanto formativa para o educador musical. No entanto, essa questão nem sempre foi articulada pelo investigador com seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, percebe-se que grande parte das pesquisas em educação musical a distância, no Brasil, compreendem que a formação do educador musical está muito mais focada na aprendizagem da música tonal no modelo europeu e, por isso, destaca-se, enquanto categoria de análise, os fundamentos metodológicos abordados pelos pesquisadores. Se existem formas diferentes de se relacionar com a música, e as TIC oferecem esse suporte, indaga-se: por que não tornar objeto de pesquisa essas possibilidades metodológicas e contribuir para a formação de um educador musical com abordagens diferentes daqueles formados na modalidade presencial?

Compreende-se que as teorias em EaD se apresentaram diluídas nos trabalhos analisados. Valente (2005), por exemplo, é um autor citado nos trabalhos de Carvalho (2010), Eid (2011), Borne (2011), Onofrio (2011), Ribeiro (2013), dentre outros, quando concordam com a proposta do Estar Junto Virtual. Todavia, a abordagem de Valente (2005) inclui aprendizagem por meio de projetos em conteúdos interdisciplinares. O que se notou nos trabalhos foram tecnologias específicas para resolver problemas pontuais em disciplinas dos cursos. Não se observaram, no depoimento dos entrevistados, conhecimentos interdisciplinares e nem projetos de trabalho. A referência a

Valente (2005) ficou, nesse sentido, restrita à proposta do pesquisador sobre o Estar Junto Virtual para justificar a importância de usar ferramentas interativas presentes nos AVA.

Outra questão que se elenca é que se verifica uma linearidade nas produções científicas, quando observadas em ordem cronológica. As primeiras tratam das tecnologias. Com a tese de Gohn (2010), inaugura-se a temática de questões acerca do ensino de instrumentos musicais a distância e com a conclusão geral dos pesquisadores que os encontros presenciais são essenciais para a efetiva aprendizagem do instrumento. Dessa forma, observam-se as disciplinas de instrumentos musicais influenciando sobremaneira os temas de pesquisas, o que confirma que as questões preliminares que emergem, quando se pensa nessa graduação a distância, reportam-se às disciplinas práticas, como apontado na introdução desse capítulo.

Quando autores como Piaget, Dewey, Vigotski, ou ainda Freire, Valente, e educadores musicais como Swanwick, por exemplo, são utilizados em pesquisas como fundamentos em educação, deve-se compreender como se estabelecem as relações de ensino e de aprendizagem para estes autores e, na

modalidade a distância, como isso ocorrerá em situações mediadas pela tecnologia. Acredita-se que é preciso ouvir do estudante o que ele quer aprender sobre música, qual instrumento musical ele já toca e como esse conhecimento instrumental pode servir para suas aulas futuras; dessa forma, interpela-se se é realmente necessário ensinar outros instrumentos.

Nesse sentido, outra sugestão é deixada a futuras pesquisas na área: por que não questionar os professores de disciplinas em cursos de música a distância o que eles aprenderam com os estudantes? Foi possível alterar os instrumentos musicais ensinados pelos cursos, mudando assim sua estrutura curricular a partir dos desejos dos estudantes? Foi alterado ou ao menos incluído o repertório nas aulas de teclado e violão considerando as músicas conhecidas pelos estudantes? A disciplina de instrumento a distância, quando ofertadas em polos no Estado do Acre, por exemplo, proporcionou que um estudante da região Norte do Brasil aprendesse uma canção típica da região de um estudante do Sul e vice-versa?

Acredita-se que se a EaD tem como base as teorias dos autores referidos, de que se devem valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, proporcionar autonomia, promover ambientes de aprendizagem

baseados no modelo construtivista, é o momento para que os futuros pesquisadores questionem ao professorado em EaD o que eles estão aprendendo com os estudantes que vivem em uma região diferente da sua. Como eles podem atuar como mediadores, lidando com as experiências e conhecimentos musicais de alunos distantes geograficamente, focalizando no que um pode aprender sobre música com o outro. Dessa maneira, vislumbra-se uma proximidade com o conceito de autonomia defendido por Freire (2016) e uma forma de expandir a Teoria da Distância Transacional proposta por Moore e Kearsley (2011; 2013) que é, admite-se, uma teoria bastante pertinente à compreensão e ao desenvolvimento da EaD.

Concorda-se com os autores, cujas teses e dissertações foram aqui brevemente analisadas, quando se referem ao esgotamento das temáticas em educação musical a distância no Brasil: ainda há muito a ser pesquisado em todas as dimensões que circundam a EaD. Porém, frisa-se a necessidade de compreender e refletir sobre as teorias que servem de suporte à área, a respeito das tecnologias envolvidas e, principalmente, pensar que exemplo de educador musical se quer formar quando se oferta um curso de música a distância.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Claudio Roberto. **Uma proposta de ferramenta de apoio à educação musical via web usando java e xml**. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em Engenharia)-faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Unicamp, Campinas, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BORNE, Leonardo da Silveira. **Trabalho docente na educação musical a distância: educação superior brasileira**. 2011. 177f.; 2015, 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

CAJAZEIRA, Regina Célia de Souza. **Educação continuada a distância para músicos da filarmônica minerva: gestão e Curso Batuta**. 2004. 316f. Tese (Doutorado em Educação Musical)-Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2004.

CARVALHO, Isamara Alves. **Potencialidades e limites de uma disciplina do curso de educação musical a distância na UFSCar**. 2010. 213f. Tese (Doutorado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2010.

CORRÊA, André Garcia. **Base de conhecimento docente em educação a distância**: um estudo sobre educação musical. 2013. 136f.; 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2013.

COSTA, Hermes Siqueira Bandeira. **A docência online**: um caso no ensino de teclado na licenciatura em música a distância da UNB. 2013. 140f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, UNB, Brasília, DF, 2013.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 2.ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

EID, Jordana Pacheco. **Formação de professores de masca a distância**: um survey com estudantes da UAB/UNB. 2011. 139f.; 2015. 132f. Dissertação (Mestrado em Música)-Departamento de Música, UNB, Brasília, DF, 2011.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002.

FLORES, Luciano Vargas. **Conceitos e tecnologias para educação musical baseada na web**. 2002. 79f. Dissertação (Mestrado em Computação)-Instituto de informática, UFRGS, Porto Alegre, 2002.

FONTEERRADA, Marisa T. de Oliveira. **De tramas e fios**. um ensaio sobre Música e Educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GOHN, Daniel. **Educação musical a distância**: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. 2009. 191f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação)-Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, São Paulo, 2009.

HENDERSON FILHO, José Ruy. **Formação continuada de professores de música em ambiente de ensino e aprendizagem online**. 2007. 250f. Tese (Doutorado em Música)- Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2007.

KRÜGER, Susana Ester. **A percepção de docentes sobre a formação continuada em educação musical, apoiada pela educação a distância, em um contexto orquestral**. 2010. 307f. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo 2010.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

ONOFRIO, Roberto Marcos Gomes de. **A web como interface no ensino musical**. 2011. 159f. Dissertação (Mestrado em Música)-Instituto de Artes, UNB, Brasília, 2011.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PICHETH, Fabiane Maria. **Pearte: um ambiente colaborativo para formação do pesquisador que atua no ensino superior por meio da participação em pesquisas do tipo estado da arte**. 2007. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. v. 1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

POPPER, Karl R. **A sociedade aberta e seus inimigos**. V.1. Belo Horizonte, MG: Itatiaia Ilimitada, 1974.

RIBEIRO, Giann Mendes. **Autodeterminação para aprender nas aulas de violão a distância online: uma perspectiva contemporânea da motivação**. 2013. 241f. Tese (Doutorado em Música)-Instituto de Artes, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

RODRIGUES, Dory Gonzaga. **Harmonia web: um sistema interativo de aprendizagem em harmonia musical baseado em ensino a distância via Web**. 2003. 118f. Dissertação (Mestrado em Informática)-Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSAS, Fátima Weber. **Competências para o contexto tecnológico musical: um foco nas tecnologias digitais online para a educação**. 2013. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2013.

ROSSIT, Fernando Henrique Andrade. **Educação musical a distância: Base de conhecimento docente para o ensino do teclado**. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2014.

SANTOS, Terence Peixoto dos. **Contribuições do curso de Educação musical a distância da UFSCar nas percepções de licenciados-já-professores**. 2012. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, 2012.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TOMÁS, Lia. **A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013)**. 1. ed. Porto Alegre: ANPPOM, 2015.

TOMIAZZI, Everton. **Educação musical a distância: formações continuada de docentes da educação infantil**. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista – Unoeste: Presidente Prudente, 2013.

VALENTE, José Armando. **A espiral da espiral de aprendizagem: o processo de compreensão do papel das tecnologias de informação e comunicação na educação**. 2005. Tese (Livre- Docência) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

WESTERMANN, Bruno. **Fatores que influenciam autonomia do aluno de violão em um curso de licenciatura em música a distância**. 2010. 124f. Dissertação (Mestrado em Música)-Escola de Música, UFBA, Salvador, 2010.

ZUFFO, Darci. **A formação de professores para o uso das novas tecnologias educacionais: o que**

apontam as teses e dissertações defendidas no Brasil no período de 2003 a 2008. 2011. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2011.

A POLÍTICA DE EXPANSÃO DO
ENSINO SUPERIOR POR MEIO DA
UAB EM ALAGOAS

Fernando Sílvio Cavalcante Pimentel
Universidade Federal de Alagoas

Luís Paulo Leopoldo Mercado
Universidade Federal de Alagoas

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD), modalidade de oferta da educação superior, vem se expandindo consideravelmente desde 2000, de acordo com dados do MEC/INEP em 2013. Do total de 7.305.977 matrículas no ensino superior, 1.153.572 (84,2%) estudantes estão na EAD; dos 32.049 cursos de graduação, 1.258 são na modalidade EAD; das 5.068.142 vagas oferecidas no ensino superior, 1.638.427 (15,8%) estão na EAD.

Existem 752 cursos EAD em Instituição de Ensino Superior (IES) privadas e 506 em Instituição Pública de Ensino Superior (IPES). Quanto ao vestibular, em 2013 foram inscritos 7.844.638 no computo geral, sendo 1.429.360 na modalidade EAD.

As regiões Norte e Nordeste são as que apresentam menor número de matrículas na EAD. Na região Norte, 568.337 estudantes estão no ensino superior, sendo 24.342 na EAD e na região Nordeste, 1.521.707 no ensino superior e 84.176 na EAD.

Nos últimos dez anos, o Brasil tem acompanhado a constituição e crescimento da UAB que, desde 2006, tem se pautado em cinco eixos fundamentais: expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso; aperfei-

çoamento dos processos de gestão das IPES, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios; avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC; estímulo à investigação em educação superior a distância no país; e financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância.

No aperfeiçoamento dos processos de gestão das IPES, novos desafios são postos, observando que as concepções de gestão para esta modalidade são baseadas nas experiências administrativas das IPES presenciais, inclusive devido ao fato de que a escolha da Coordenação da UAB nas IES integrantes ao sistema ainda ser realizada a partir da escolha dos reitores, não predominando experiências de profissionais e pesquisadores da área da EAD.

O foco deste estudo foi a análise da oferta de cursos de graduação articulada pela Coordenadoria Institucional de Educação a Distância (CIED) na UFAL, IPES com 17 anos de experiência na oferta de cursos na modalidade a distância.

A UAB: CRIAÇÃO E OBJETIVOS

A UAB foi criada através do Decreto nº 5.800 de 08/06/2006, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, com objetivo de: oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; ampliar o acesso à educação superior pública; reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; estabelecer amplo sistema nacional de educação superior à distância; e fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de EAD, pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas nas TIC.

A UAB é um sistema integrado por IPES, inicialmente sob a regulação da extinta Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e desde 2011 sob regulação da CAPES, que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio da EAD. Os professores que atuam na Educação Bá-

sica têm prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

A execução das ações da UAB é realizada através de projetos, com data de início e término, financiados pela CAPES/MEC e todos os sujeitos que atuam na gestão e docência são beneficiários de bolsas da CAPES. Os projetos estão vinculados a uma matriz pedagógica registrada no Sistema de Acompanhamento da UAB (SISUAB). Os projetos financiados pela Capes são orçados para execução dentro do ano em curso, o que envolve pagamentos de bolsas, serviços prestados, passagens e diárias nacionais. Uma vez que o Sistema funciona com bolsas, no momento que as atividades forem suspensas as bolsas serão da mesma forma, pois nos Termos de Compromisso assinados pelos bolsistas o pagamento está vinculado à realização das atividades previstas nos mesmos.

A EAD só passou a existir como modalidade de ensino oficial para a graduação em 1996, com a LDBEN e sua consolidação ocorreu na primeira década dos anos 2000, tendo como marco a criação da UAB em 2006; Sistema gerido pelo Governo Federal para a oferta de cursos de graduação a distância nas IPES.

A UAB iniciou com a oferta do Curso piloto de Administração a Distância, financiado pelo Fundo das Estatais, através do Banco do Brasil. O MEC, com a finalidade de atender à demanda das empresas estatais em termos de qualificação dos seus servidores públicos, propôs, em parceria com 25 universidades públicas, a criação de um curso de Graduação em Administração, na modalidade à distância. Instalado em junho de 2006, o projeto iniciou as atividades em 174 polos. A opção por essa modalidade deve-se não só à necessidade de se atender alunos residentes em regiões que não possuam ensino superior, mas também profissionais em serviço que necessitam formação em nível universitário. O curso ofereceu 500 vagas para o Estado de Alagoas.

Sahb e Silva (2013) defendem que se faz necessária uma formulação e implementação de uma política nacional para incentivo de formação de professores e que a UAB enquanto política nacional sofre por uma falta de articulação e unidade, recebendo críticas, inclusive por todo empreendimento público investido.

A UAB, segundo Costa e Pimentel (2009), tem contribuído para a melhoria e ampliação da oferta de educação superior no Brasil, estabelecendo paradigmas de qualidade na implementação de cursos

na EAD, em todas as áreas do conhecimento. Para Pimenta e De Lima Amaral (2014)

os resultados encontrados indicam o crescimento, ao longo do tempo, da formação superior dos professores e a crescente atuação da UAB no país. Podemos encontrar nesse sistema a possibilidade de vencer um dos maiores desafios da educação básica brasileira: formar aqueles professores sem diploma superior, com cursos de qualidade, e dar oportunidades de participar da formação continuada.

Segundo as autoras, a UAB objetiva levar a educação superior a pontos do país que estão distantes dos grandes centros universitários, alcançando uma parcela da população historicamente desfavorecida deste tipo de educação. O Sistema UAB se propõe a democratizar e interiorizar o acesso ao ensino superior público, por meio das parcerias formadas entre os entes federados e as IPES.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFAL

A UFAL, credenciada para a oferta da modalidade EAD desde 1998, com a publicação da Portaria

nº 2.631, aderiu ao Sistema UAB em 2006. Neste ano, a institucionalização da EAD na UFAL começa a se tornar uma realidade, pois a EAD deixa de ser uma ação quase exclusiva do NEAD/Centro de Educação e entra na ordem do dia de várias Unidades Acadêmicas e outras áreas, tendo em vista editais das agências de fomento, da SEED/MEC e do início das discussões da constituição da UAB.

Em 2007, no âmbito do Sistema UAB, surge a possibilidade de a UFAL ampliar a oferta de novos cursos na modalidade à distância. A Seed/MEC lança Edital para fomentar o Sistema UAB, articulando e integrando experimentalmente IFES, municípios e estados, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta do ensino superior público e gratuito no país. Além de ações de ensino, o edital previa o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente na área de formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Nesse edital, os municípios e estados apresentaram propostas de pólos municipais de apoio presencial para ensino superior à distância e as IPES apresentaram propostas de cursos superiores na modalidade de EAD, a serem ofertados nos polos de apoio presencial.

As IPES, atendendo a esse edital, apresentaram projetos de cursos superiores na modalidade de EAD, individual ou coletivamente organizados (em consórcios). Cada proposta de curso precisava apresentar: descrição do curso a ser ofertado e número de vagas; cronograma de execução do curso proposto, prevenindo as etapas de aprovação interna na IPES, bem como os prazos para sua implementação; descrição das necessidades específicas relativas ao polo de apoio presencial; indicação do quantitativo de polos e suas localizações, incluindo detalhamento das regiões e localidades preferenciais de abrangência; descrição dos recursos humanos (corpo docente específico para EAD e tutores presenciais); detalhamento dos orçamentos estimados e cronograma de desembolso.

As Unidades Acadêmicas da UFAL tomaram conhecimento do referido Edital e se articularam via Comitê Gestor de EAD, criada pela Portaria Reitoral nº 847/2006 coordenado pela Vice-Reitoria para elaborarem propostas de cursos e articularem ações com possíveis polos de EAD junto às prefeituras do estado de Alagoas. O Centro de Educação, Instituto de Física e Instituto de Computação, encaminharam através do Comitê Gestor de EAD, os projetos dos cursos de bacharelado em Sistemas de Informação e das licenciaturas em Pedagogia e Física. Encaminharam solicitações de

polos às prefeituras de Maceió, Olho D'Água das Flores, Santana do Ipanema, Maragogi e Porto Calvo.

Nesse Edital, a UFAL teve projetos aprovados, com 50 vagas cada curso para cada polo de EAD. Os projetos de polos de apoio presencial e cursos aprovados com previsão de início de funcionamento para setembro de 2007, foram: Sistema de Informação Bacharelado - polos de Maragogi, Olho D'Água das Flores, Santana do Ipanema e Maceió; Pedagogia Licenciatura - polos de Maragogi, Olho D'Água das Flores, Santana do Ipanema e Maceió; Física Licenciatura – polos de Olho D'Água das Flores, Santana do Ipanema e Maceió; Administração Bacharelado – polo de Maragogi e Olho D'Água das Flores.

Atualmente, a UFAL oferta onze cursos de licenciatura do Sistema UAB: Física, Matemática, Pedagogia, Letras Espanhol, Letras Inglês, Letras Português, Química, Ciências Sociais e os bacharelados em Sistema de Informação e Administração Pública. Também são ofertados os Cursos de Especialização a Distância do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP/CAPES): Gestão Pública, Gestão em Saúde e Gestão Pública Municipal e as especializações de formação continuada de professores: Mídias em Educação, Ensino de Geografia, Tec-

nologia da Informação para Educadores e Estratégias Didáticas para Educação Básica com o uso de TIC.

Este cenário se amplia cada vez mais com a indução da oferta de cursos de licenciatura da UFAL não contemplados na oferta na modalidade a distância, como Educação Física, Ciências Biológicas, Filosofia, Artes, História, além dos cursos de Mestrado Profissionalizantes na modalidade semi-presencial e a distância induzidos pela Capes, como o caso do Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e o Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap).

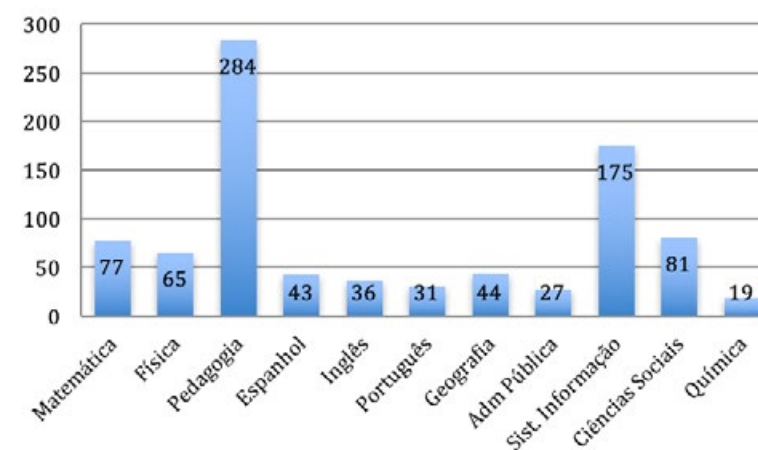
METODOLOGIA

A metodologia envolveu estudo do perfil dos alunos da UAB na UFAL a partir da coleta de dados através de questionário online junto aos estudantes de onze cursos, para análise dos indicadores: idade, sexo, curso matriculado, polo vinculado, vínculo com o mercado de trabalho, vínculo com o setor público ou privado, atuação no magistério da educação básica, relação curso matriculado e área atual de atuação e situação acadêmica anterior.

A coleta de dados foi realizada em maio de 2015, por meio de questionário online disponível em <http://migre.me/qbBoC> para que os estudantes do Sistema UAB da UFAL respondessem as questões do estudo. Visando a uma maior participação, foi encaminhado aos Coordenadores de Curso uma mensagem via e-mail, solicitando que instruissem os estudantes a responderem ao questionário no período indicado pelos pesquisadores.

Os resultados mostram indicadores da EAD no contexto da UAB em Alagoas, oferecendo subsídios para análise dos indicadores investigados neste estudo.

Tabela 1: Curso em que o estudante está matriculado



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O questionário foi respondido por 881 estudantes dos onze cursos de graduação da UAB/Ufal

(Tabela 1), destes, 58,56% afirmaram ser do sexo masculino e 41,43% do sexo feminino.

Os resultados mostram uma realidade significativa da indução e oferta do ensino superior pela UAB/Ufal. A Tabela 1 apresenta o quantitativo de respondentes de cada curso, justificando-se uma maior participação dos cursos de Pedagogia e de Sistemas de Informação pelo maior número de matriculados nestes dois cursos. Registra-se também uma maior concentração de vagas ofertadas em cursos de licenciatura (nove cursos), visando atender a prioridade do Sistema UAB de formação de professores para a educação básica.

As respostas sobre a qual polo o estudante estava vinculado mostra que 23,38% estão vinculados ao polo da capital alagoana, conforme a Tabela 2. Esta realidade comprova o objetivo da UAB em seu princípio de interiorização do ensino superior, constatando-se que 75% dos estudantes estão matriculados em polos situados no interior do estado, disseminando a oferta de vagas em 10 polos de apoio presencial.

Estes dados, analisados a partir das metas definidas pelo Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2014), indicam que a UAB já atende a meta 12 apresentada na legislação. Entretanto, como preconiza a Lei nº 13.005/2014, estes índices precisam ser intensificados.

Conforme o PNE (2014-2024), o Brasil precisa atingir algumas metas e estratégias para assegurar uma educação de qualidade para todos. No referente aos objetivos da UAB, observa-se que o Sistema, por meio de seus cursos distribuídos nos mais diversos polos de apoio presencial, pode atender o disposto na meta 12 e suas estratégias, a saber:

Meta 12 - Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

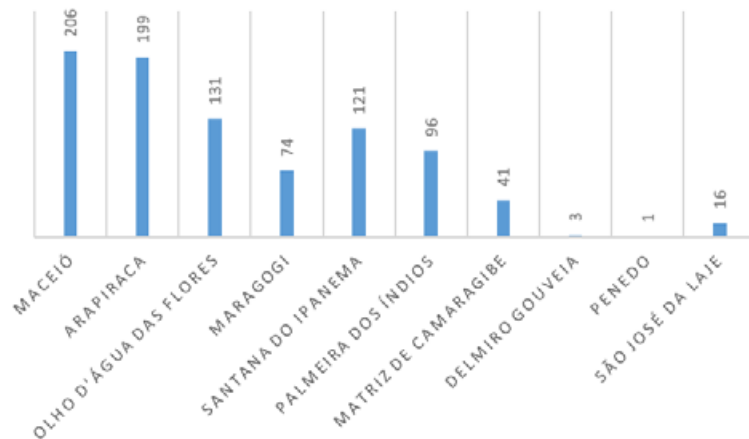
12.2) Ampliar a oferta de vagas por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do Sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesoregiões definidas pelo IBGE, uniformizando a expansão no território nacional.

12.3) Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90%, ofertar 1/3 das vagas em cursos noturnos e elevar a relação aluno: professor para 18, mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inova-

ções acadêmicas que valorizam a aquisição de competências de nível superior.

12.4) Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender o déficit de profissionais em áreas específicas.

Tabela 2: Polo em que o estudante está vinculado.



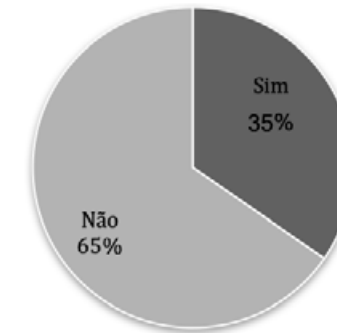
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dos respondentes, 603 estudantes responderam positivamente quando questionados se já se encontram no mercado de trabalho, correspondendo a 68,45%. Destes estudantes, 415 indicam estar no setor público e 211 no setor privado.

Quando questionados se são professores, 305 respondentes indicaram positivamente, correspondendo a 35% (Gráfico 1), e destes, 290 atuam na Edu-

cação Básica (correspondente a 95,08% dos que responderam positivamente).

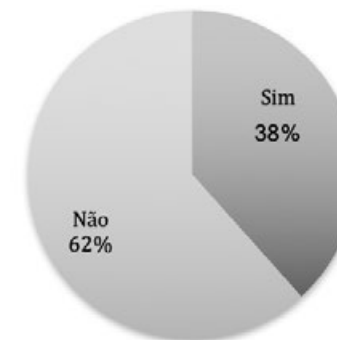
Gráfico 1: Estudantes da UAB que já são professores.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nestes dados, detecta-se que a prioridade do Sistema UAB da capacitação de professores da educação básica com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada não está sendo plenamente realizada, quando a oferta das vagas tem sido preenchida por um outro público.

Gráfico 2: Relação entre curso e atuação como professor.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Foi questionado se o curso que o estudante está realizando pela UAB/Ufal é na área de sua atividade como professor. No Gráfico 2, 38% indicam positivamente, o que também vai de encontro à prioridade do Sistema UAB, quando se busca a formação de professores que estão na rede de ensino básico, mas sem a devida formação em nível superior.

Gráfico 3: Já possui curso superior.



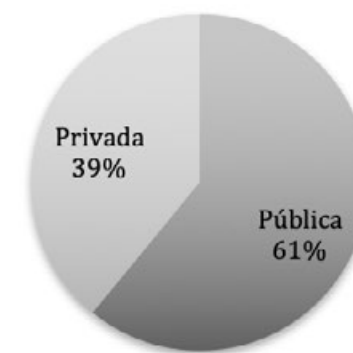
Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na 11ª questão, foi perguntado se o estudante já possuía uma graduação, e 39% dos respondentes indicaram que já possuem um curso superior (Gráfico 3), sendo que 192 cursaram em instituição pública e 123 em instituição privada (Gráfico 4).

Em relação ao resultado destes dados, observa-se que o Sistema UAB poderia atender a Meta 14 do PNE (BRASIL, 2014), aumentando o número de ofertas de cursos *stricto sensu* por meio da EAD (estraté-

gia 14.4 do PNE), atingindo os índices apresentados na legislação de sessenta mil mestres e vinte e cinco mil doutores, anualmente. Como uma parte significativa dos que estão matriculados (39%) já possuem graduação, poderiam estar aprofundando e ampliando seu conhecimento e fortalecendo a pesquisa científica, potenciando a pesquisa científica, a inovação e a promoção da formação de recursos humanos.

Gráfico 4: Instituição que fez o curso superior anterior.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quando questionados sobre em que especificidade de instituição realizaram a graduação anterior, 61% dos estudantes que já possuem esta formação indicam que estudaram em uma IPES (Gráfico 4), demonstrando o alcance do setor público na oferta de cursos de graduação, a tempo que revela que mais de 50% das vagas atualmente ofertadas pela UAB poderiam estar sendo preenchidas por pessoas que ainda

não têm uma formação anterior. Estes dados também apontam para a realidade de um número expressivo de pessoas que buscam uma mudança em seu perfil acadêmico em vistas de uma mudança profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância tem favorecido o desenvolvimento de diversas atividades, nas mais diferentes categorias. Neste sentido, a expansão e democratização do acesso a informação tem se realizado junto a iniciativas.

Na análise dos dados deste estudo, considera-se que a oferta de cursos por meio do Sistema UAB pela Ufal, tem atendido aos propósitos e objetivos do Sistema, como também algumas das estratégias das metas 12 do PNE, mas que podem ser ampliadas e intensificadas, especificamente na oferta de vagas nos cursos de matemática e física e nos polos mais distantes dos *campi* da universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. Seção 1, p. 4. 2006.

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, Seção 1, Edição Extra - 26/6/2014, p. 1. 2014.

COSTA, C.; PIMENTEL, N. O Sistema Universidade Aberta do Brasil na consolidação da oferta de cursos superiores a distância no Brasil. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.71-90, jun. 2009.

INEP. **Censo de educação superior.** Brasília: INEP, 2014.

PIMENTA, D; DE LIMA AMARAL, E. Estudo sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica, 2003, 2005 e 2011. In.: DE LIMA AMARAL, E.; GONÇALVES, G.; FAUSTINO, S. (Org.) **Aplicações de técnicas avançadas de avaliação de políticas públicas** [recurso eletrônico]. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 113-152. Disponível em <<http://www.sne.gov.br/media/3512/avaliacao.pdf#page=113>>. Acesso: 20 mai 2015.

SAHB, W.; SILVA, A. Política nacional de formação de professores: o Sistema UAB e os cursos de licenciatura da Universidade Federal de Lavras. In. **Anais do X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância** Belém, 11–13 de junho de 2013. Disponível em: <<http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/114126.pdf>>. Acesso em 10 jun. 2015.

PROCESSOS FORMATIVOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO EM EAD NO CONTEXTO DA GEOESPACIALIDADE AMAZÔNICA

Carmem Lúcia de Souza Ribeiro

Centro de Educação Tecnológica do Estado do Amazonas

Antônio Ribeiro da Costa Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Amazonas

INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a uma pesquisa documental e da práxis pedagógica, em que se pretende analisar as consequências da falta de formação dos docentes para atuar na Educação a Distância (EaD), e quais as implicações para o processo ensino e aprendizagem dos discentes quando o professor não está preparado para atuar nessa modalidade. Para atender ao objetivo proposto, analisamos os relatórios finais de avaliação dos cursos com foco na prática docente. Os sujeitos participantes nesta pesquisa foram vinte e seis docentes que atuaram na Pós-Graduação *Lato Sensu* ofertada por uma Instituição de Ensino na Amazônia integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Os cursos escolhidos para a amostragem foram: Filosofia da Educação (10 docentes), História e Cultura Africana e Afro-brasileira (8 docentes) e Educação do Campo (8 docentes).

Para fundamentar essa pesquisa, apresentamos definições e conceitos referentes à Educação a Distância (EaD) e seu caráter polissêmico, abordando, também, um breve histórico da EaD no Brasil, dando destaque principalmente a sua importância, significado, modelos adotados e suas tecnologias da comunicação e informação. Destaca-se, ainda, um

breve histórico da Universidade Aberta do Brasil e de como ela se desenvolve no Instituto Federal do Amazonas e os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* ofertados por intermédio do Programa UAB.

Quanto à questão da formação dos docentes em si, é importante ressaltar que a modalidade de ensino da EaD, delinea múltiplas e segmentadas ações pertinentes ao docente, dentre elas, a de pesquisar e organizar todo o conteúdo a ser ministrado, isolando-o muitas vezes no momento da execução da disciplina, em que o mesmo fica apenas a observar o trabalho desenvolvido pelos tutores. E é justamente nesses momentos quando se torna mero expectador que os papéis se confundem com os dos tutores e acabam por desmotivar o discente, deixando, assim, uma lacuna no processo de ensino e aprendizagem.

HISTÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO SOBRE EAD

Neste primeiro momento, será abordada a fundamentação da EaD, desafios da atuação dos docentes e cenário atual em que atuam, pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394, de 20

de dezembro de 1996, e demais fundamentos legais da Educação a Distância como os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Esses documentos norteiam os cursos oferecidos nessa modalidade de ensino que vem crescendo e se desenvolvendo cada vez mais. Serão abordados, também, os conceitos de alguns teóricos na área de Educação a Distância que contribuiram para uma base sólida de conhecimentos nesta área, pois falar de EaD não é falar somente de tecnologia, é saber reconhecer que ela agrega valores às relações humanas e contribui para que se repense a educação num contexto maior.

GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Atualmente, a EaD é bastante utilizada por várias instituições de ensino, tanto públicas quanto particulares, nos mais diversos níveis de ensino. Entretanto, a modalidade no Brasil nem sempre foi reconhecida no contexto educacional, mesmo tendo uma longa trajetória no mundo. De acordo com Maia e Mattar (2007, p. 21).

[...] apesar de muitos defenderem que se trata de uma nova ideia, pode-se dizer que a educação a distância tem a idade da escrita, [...] e que ao desenhar em paredes de pedras, o homem das cavernas já estaria exercitando a comunicação à distância.

Assim, podemos confirmar que a EaD não é uma modalidade de educação nova, mas que já está em processo de evolução há muito tempo, independente da tecnologia utilizada e das formas que são utilizadas.

De acordo com Maia e Mattar (2007), em sua trajetória a Educação a Distância foi caracterizada por três gerações que impulsionaram seu desenvolvimento.

A primeira geração conhecida como cursos por correspondência foi marcada pelo estudo por correspondência. Nela, os discentes estudavam sozinhos e mantinham pouco contato com o docente, os materiais eram primordialmente impressos e encaminhados pelo correio.

Na segunda geração, denominada de novas mídias e universidades abertas, passou-se a utilizar mais de um meio de comunicação, acrescentaram-se mídias como a televisão, o rádio, as fitas de áudio e o telefone. Nesta geração, já havia comunicação com o tutor, no entanto, os discentes estudavam sozinhos, não havia trabalho, nem atividade em grupo.

Na terceira geração, conhecida como EaD *on-line*, foi introduzida a utilização de videotexto, do microcomputador, da tecnologia multimídia e da rede de computadores. Esta geração caracteriza-se principalmente pela interação entre os discentes e tutor.

Com isso a terceira geração possibilita uma ressignificação da EaD (EaD *On-line*) como uma modalidade capaz de aproveitar ao máximo a inserção tecnológica da sociedade da informação. Assim, a EaD ganha forças no mundo e dezenas de países, independentemente do seu desenvolvimento, oferecem cursos na modalidade a distância nos mais diversos níveis de atuação.

No Brasil, a LDB nº 9.394/1996 reservou um artigo específico para a EaD, o Artigo 80. De acordo com esse artigo, o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas a distância em todos os níveis modalidades de ensino, e de educação continuada. (MEC, 2006).

E nesse novo panorama da EaD, percebe-se que cada vez mais pessoas aderem a essa modalidade, que, diferente da modalidade presencial em sua metodologia, desenvolve em seus estudantes habilidades importantes, como organização pessoal do próprio tempo e horário para estudo, além de hábitos importantíssimos, como o de ler e compreender o que foi lido, indispensável para o entendimento dos conteúdos estudados e para o desenvolvimento das atividades, pois os estudantes são acompanhados a distância pelo tutor, e não diretamente por um professor como ocorre no ensino presencial.

Em se tratando do estudante na EaD, Lara (2012, p. 38) destaca,

O aluno passa a ser sujeito ativo em sua formação (construção do conhecimento) e faz com que o processo de aprendizagem se desenvolva no mesmo ambiente em que se trabalha e vive, alcançando assim, uma formação entre teoria e prática ligada à experiência e em contato direto com a atividade profissional que se deseja aperfeiçoar; organizar seu tempo disponível para estudo; desenvolver o hábito da leitura, dentre outras.

Dessa forma, um curso a distância é a alternativa para as pessoas que não dispõem de muito tempo para estar se locomovendo do trabalho para algum local específico para fazer um curso, pois essa modalidade possibilita vantagens como a permanência do discente no seu próprio ambiente seja ele profissional, cultural e familiar, além da eficaz combinação de estudo e trabalho, tudo isso harmonizado com as distâncias geográficas que muitas das vezes levem a população ao isolamento quanto ao acesso à Educação formativa. Nesse contexto, a EaD direciona seu foco para a aprendizagem dos discentes, para a necessidade do que precisa ser aprendido definindo quais conteúdos suprirão essas necessidades e qual a melhor tecnologia

poderá ser utilizada assim como os materiais didáticos disponibilizados, possibilitando o sucesso pleno para os adeptos dessa modalidade de ensino.

DESAFIOS ATUAIS DOS DOCENTES EM EAD

Em relação aos desafios enfrentados pelos docentes em EaD, Souza, Sartori e Roesler (2005, p.03) afirmam que:

Desinstalar-se de um processo de ensino pautado numa relação presencial, cujos olhares, gestos e palavras, provocam atitudes visíveis, reações imediatas, e passar a “olhar” o aluno através do computador, do material impresso ou de outras mídias, é um constante desafio (SOUZA, SARTORI E ROESLER, 2005, p.03)

Nesse sentido, observamos que esse é o primeiro desafio enfrentado por um docente que está iniciando em EaD e que está acostumado a atuar na educação presencial, pois terá que se deparar com essa nova realidade de tecnologias e novas práticas, e, assim como o aluno, tem que planejar e criar o hábito de comunicação por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA ou AVA, desenvolvendo a sensibilidade nos *feedbacks* para que não desmotive quem está do outro lado, sem cobrar/exigir demais nas atividades, ou mesmo, sendo infle-

xível, e não levando em consideração as diferenças e dificuldades locais. Além desses aspectos, o docente deverá aprender a considerar ainda a linguagem fornecida pela tecnologia da comunicação como a linguagem oral, audiovisual, multimídia, que se usada corretamente irá favorecer a aprendizagem.

Nesse cenário, os docentes se veem diante de outro grande desafio, passando a questionar a própria formação e as condições que receberam nela para acompanhar as transformações deste novo modelo de sociedade, em que existe uma modalidade de ensino não presencial e um novo perfil de estudante, movido por tecnologia, e onde não se usa mais o quadro, a relação física, mas somente a virtual. Além desses fatores, existe ainda uma nova equipe de trabalho como os Tutores Presencial e a Distância, Coordenador de Tutoria, Coordenador de Polo, cada um com funções bem definidas no processo e que harmonicamente se completam.

E isso é comprovado por Kenski (2003, p. 143) quando diz que:

[...] essas funções são segmentadas e isoladas, dividindo-se no processo pedagógico entre os que pesquisam, selecionam e apresentam conteúdos; os que planejam as atividades e estratégias e, ainda, aqueles que acompa-

nam os alunos ou apenas monitoram as atividades presenciais.

Assim, é o perfil desse novo docente (re) aprendendo a ser professor, aprendendo a construir e utilizar novas estratégias, desenvolver novas habilidades e apropriar-se de novos saberes e fazeres. Aprendendo também a colaborar e cooperar, elementos fundamentais para cursos em EaD, em que o trabalho ocorre com uma equipe não presencial e todos se comunicam sem marcar hora e lugar, em escolas sem muros, onde os discentes interagem uns com os outros sem contato físico, construindo uma grande rede de conhecimento.

O PAPEL DO DOCENTE EM EAD

Conforme apontamos anteriormente, na EaD já não se faz mais necessária a presença física de professor e estudante, mas uma relação espaço-tempo em que ocorra a intermediação e a comunicação ativa independente de horário e lugar. E talvez seja por esse motivo que muitos professores não conseguem se adaptar e reconstruir um novo papel profissional, quebrar antigos paradigmas e construir novos papéis.

E é exatamente isso que Litto e Formiga (2009) destaca em relação à redefinição do papel do professor em EaD, os mesmos afirmam que:

Isso impacta direta e fortemente o papel exercido pelo professor, que agora não terá mais a concepção preva- lencente até o século passado, de assumir a responsabilidade maior de transmitir o conhecimento por meio do paradigma ultrapassado do ensino. Essa função hoje é feita de forma mais eficaz por outros meios, com foco na aprendizagem do aluno. Portanto, cabe agora ao professor deslocar sua competência para incentivar a aprendizagem, desenvolver o raciocínio, pensar, falar e escrever melhor. Desse modo, ele passa a ser um eterno aprendiz ao dividir e compartilhar seus conhecimentos, sobretudo as dúvidas, com os pares e seus também novos colegas estudantes/alunos (LITTO e FORMIGA, 2009).

Nesse sentido, observamos que as mudanças na atuação do professor de EaD são muitas, e são percebidas a partir de seu planejamento, que deve ocorrer antecipadamente, ao selecionar o material, organizar as avaliações e respeitar sempre a realidade onde os cursos serão ofertados.

Segundo Souza, Sartori e Roesler (2005, p. 03) “o docente na atualidade não é mais definido como

um repassador ou transmissor de conteúdos, mas como um mediador”. Isso significa que não existe mais aquele profissional tradicional, que detém todo o conteúdo e que só ensina, ele foi substituído por um professor mediador, que facilita o processo de aprendizagem, interage com os discentes e os motiva a construir juntos os conhecimentos necessários para sua formação.

LEGISLAÇÃO DA EAD

A LDB nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, destaca artigos para a Educação a Distância. O artigo 32, que em seu § 4º, autoriza a utilização da educação a distância no ensino fundamental como complementação de aprendizagem ou em situações emergenciais. O artigo 47 apresenta peculiaridades que a educação a distância mantém em relação ao ensino presencial, apontando para a flexibilização de momentos. O artigo 87 também cita a educação a distância, estabelecendo, no § 3º, que o Distrito Federal, Estados, Municípios, e, supletivamente, a União, devem prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados. Porém, é o artigo 80 que remete à ideia de incentivo ao desenvolvimen-

to desta modalidade educacional. Este artigo seria, depois, regulamentado pelos Decretos Federais nº 2.494/1998 e nº 9.057/2017.

O Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/1996 (LDB). Este decreto federal estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, além de regulamentar a modalidade de Educação a Distância no país.

O Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004, regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB (1996), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e dando outras providências.

A Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, define processos de credenciamento, autorização e reconhecimento para a oferta de educação a distância, nos Sistemas Federal, Estadual e Distrital de Ensino. Ou seja, muito já foi feito mais há ainda muito a ser feito para se regulamentar uma EaD de qualidade no Brasil.

HISTÓRICO DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS (IFAM)

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) é uma instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, pluricurri-

cular e *multicampi*, especializada na oferta de educação profissional, tecnológica e superior nas diferentes modalidades de ensino, cuja criação, nos termos da Lei Federal nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, artigo 5º, inciso IV, ocorreu com a fusão entre as Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – IFETs que atuavam no Estado do Amazonas – o Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica – CEFET/AM, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus – EAF-Manaus/AM e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira – EAF-SGC/AM. Com essa fusão, iniciou-se um processo de expansão da Rede Federal da Educação Profissional e Tecnológica, que hoje possui 14 (catorze) *Campi* distribuídos nos municípios de Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manaus (com três *Campi*), Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefé, e mais um *Campus* Avançado localizado no município de Manacapuru.

O IFAM é integrante do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB (Portaria MEC nº 802, de 18 de agosto de 2009), sendo credenciado pelo Ministério da Educação – MEC para oferta de cursos na modalidade a distância por meio da Portaria nº 1.369, de 7 de dezembro de 2010. Em 2011, por meio da publicação do resultado definitivo da análise das propostas

de oferta para formação inicial PARFOR EaD (Plataforma Freire – 2012/1) obteve da Diretoria de Educação a Distância da CAPES – DED/CAPES aprovação para a oferta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes a Distância, iniciado em 2012. Dentre as diversas ações previstas para o processo de expansão da EaD em 2013, cita-se a reoferta do Curso de Formação Pedagógica de Docentes, da implantação do Curso de Licenciatura em Física, da oferta de Curso de Especialização em Gestão Pública e de outros por intermédio da Chamada Pública para a proposição de Cursos Novos nº 01/2013 – DED/CAPES.

O IFAM tem como missão promover com excelência, educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento da Amazônia. Sua visão é tornar-se referência nacional em educação, ciência e tecnologia e seus valores são pautados na ética, cidadania, humanização, qualidade e responsabilidade.

Imbuído de sua função social e com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB – Lei Nº 9394/1996), o IFAM formalizou a implantação do 1º Plano de Formação de Professores da Educação Básica, instituído pelo Ministério da Educação, destinado a demanda de professores das redes públicas estadual e municipais sem formação adequada. No termo de

adesão, o IFAM se comprometeu, no âmbito de suas competências, a ministrar cursos nos seguintes níveis:

- Cursos regulares de primeira licenciatura, nas modalidades presencial e/ou a distância, destinados a professores em formação no nível de graduação;
- Cursos especiais de primeira Licenciatura, destinados a professores em formação no nível de graduação;
- Cursos especiais de segunda Licenciatura, destinados aos professores licenciados que atuam fora de sua área de atuação;
- Cursos de formação pedagógica, destinados aos professores com bacharelado e sem licenciatura.

Em 2014, o IFAM ofertou 4 (quatro) cursos de Pós-Graduação em nível de Especialização *Lato Sensu* através do Programa da Universidade Aberta do Brasil, sendo eles: Filosofia da Educação, Gestão Pública, Educação Musical, Informática na Educação e História, Cultura Africana e Afro-brasileira (Quadro 1).

Além desses cursos em nível de Especialização, houve também a oferta do Curso de Formação Pedagógica para docentes não licenciados e do Curso de Graduação em Licenciatura em Física, ambos fomentados pelo Programa UAB (Quadro 1).

No mesmo ano (2014), o IFAM iniciou também o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação do Campo por intermédio do Programa de Formação Inicial e Continuada para Docentes da Educação Básica, fomentado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), apresentado também no Quadro 1.

Quadro 1: Ofertas dos Cursos EaD - 2014/2º Semestre.

Polos	Municípios	UF	Nome do Polo	Cursos EaD	Vagas Ofertas
1	Boa Vista	RR	Boa Vista - Pricumã (UAB)	Educação Musical	30
				Filosofia da Educação	30
				Formação Pedagógica	50
				História, Cultura Africana e Afro-Brasileira	30
				Informática na Educação	30
				Licenciatura Em Física	30
2	Caracaraí	RR	Caracaraí - Centro (UAB)	Filosofia da Educação	30
				Formação Pedagógica	50
				Informática na Educação	30
3	Iracema	RR	Iracema - Centro (UAB)	Formação Pedagógica	50

4	Manacapuru	AM	IFAM (SECADI)	Educação do Campo	35
5	Manaus	AM	Manaus (IFAM)	Educação do Campo	30
				Educação Musical	30
				Filosofia da Educação	30
				Formação Pedagógica	50
				Gestão Pública	30
				História, Cultura Africana e Afro-Brasileira	30
				Informática na Educação	30
				Licenciatura em Física	30
6	Parintins	AM	IFAM (SECADI)	Educação do Campo	35
7	Tefé	AM	Tefe-Juruá (UAB)	Educação Musical	30
				Filosofia da Educação	30
				Gestão Pública	30
				História, Cultura Africana e Afro-Brasileira	30
				Informática na Educação	30
Total de Cursistas Matriculados					840

Fonte: Programa UAB/IFAM (2014).

A oferta de cursos EaD no ano de 2014 ocorreu em 7 (sete) Polos de Apoio Presencial vinculados ao Sistema UAB, sendo 4 (quatro) localizados no Estado do Amazonas e 3 (três), no Estado de Roraima (Figuras 1 e 2).

Os polos de apoio presencial são espaços dotados de uma infraestrutura física e logística de funcionamento, destinados ao atendimento presencial dos estudantes dos cursos EaD, assim como para a realização dos Encontros Presenciais dos componentes curriculares dos cursos ofertados, sob o acompanhamento de professores e tutores.

Os polos são unidades administrativas descentralizadas, normalmente mantidas pelos poderes públicos municipais e estaduais, como também pelas instituições de ensino.

Figura 1: Distribuição dos Polos de Apoio Presencial no Estado do Amazonas.



Fonte: Programa UAB/IFAM (2014).

Figura 2: Distribuição dos Polos de Apoio Presencial no Estado de Roraima.



Fonte: Programa UAB/IFAM (2014).

METODOLOGIA

O presente estudo foi constituído de uma pesquisa documental e de campo, com o objetivo de analisar as consequências da falta de formação dos docentes para atuar na Educação a Distância (EaD), e quais as implicações para o processo ensino e aprendizagem dos discentes quando o professor não está preparado para atuar nessa modalidade. Para atender o objetivo, analisamos os relatórios finais de avaliação do curso, questionário e análise da prática docente nos cursos Filosofia da Educação, História

e Cultura Africana e Afro-brasileira e Educação do Campo, visando à manutenção da qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação do questionário estruturado ocorreu com 10 questões aplicadas a 26 (vinte e seis) professores de uma Instituição de Ensino Superior, que ministraram disciplinas na Educação a Distância nos diversos cursos, muitos dos quais para mais de um curso supracitado. Foi solicitado aos professores da Instituição de Ensino Superior para responder o questionário sobre as dificuldades e facilidades encontradas pelos mesmos. A pesquisa observacional ocorreu no decorrer das ofertas dos cursos, no período de agosto de 2014 a julho de 2016.

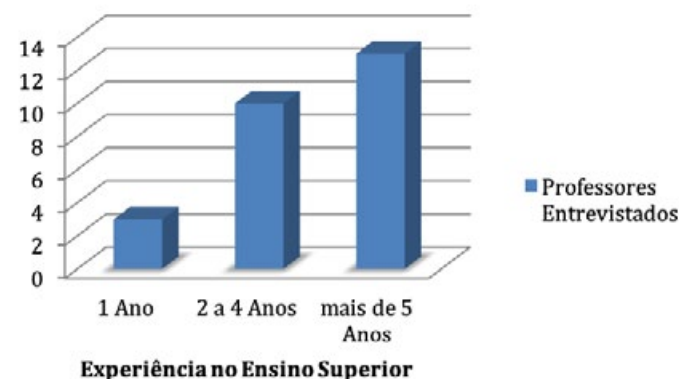
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados obtidos foi organizada de acordo com as questões do questionário. Foi considerado o contexto da Instituição, onde são ofertados os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*.

As questões 1 e 2 apresentadas aos envolvidos na pesquisa referem-se à formação e tempo de atua-

ção no ensino superior. Dos vinte e seis entrevistados, todos tinham formação e atuavam na área da disciplina ministrada, com variação de atuação no ensino superior maior entre 2 a 4 anos. Dos vinte e seis entrevistados, apenas 3 (três) atuam no Ensino Superior há cerca de um ano.

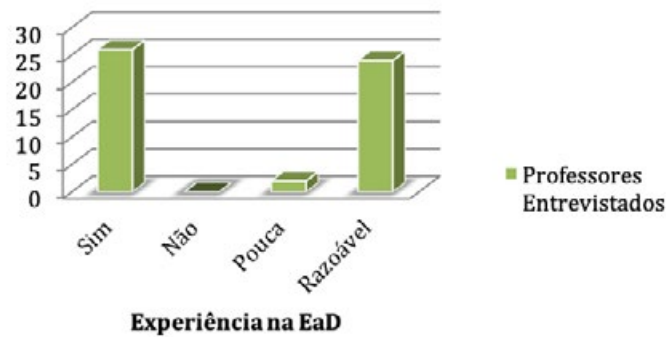
Gráfico 1: Tempo de atuação no Ensino Superior.



Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Na questão 3, quando perguntado se o docente possuía experiência na modalidade de EaD, todos responderam que “sim”, apesar de 2 (dois) terem ministrado apenas uma disciplina em EaD e se autodenominaram com pouca experiência nessa modalidade. Quanto aos demais (24), já possuíam razoável experiência. Ou seja, teoricamente esses professores já estavam adaptados a EaD.

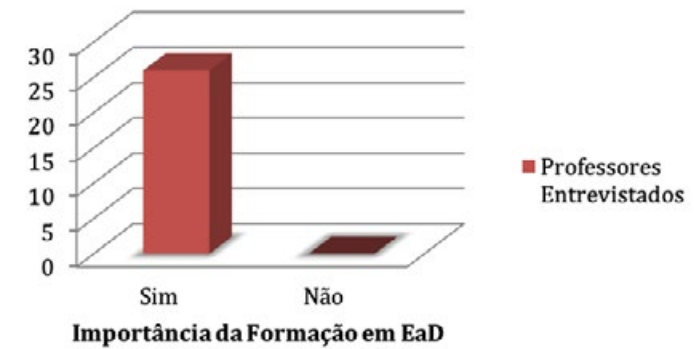
Gráfico 2: Experiência na EaD.



Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Na questão 4, em relação à prática em EaD foi questionado se o docente considera importante a formação sobre o AVEA ou AVA no início das atividades? Todos responderam que “sim”, sendo observado que os docentes que já possuíam experiência e conheciam as ferramentas do AVEA ou AVA consideraram importante tal formação, pois segundo o relato de uma professora entrevistada “a formação em EaD no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) é a chave de acesso para o ambiente virtual e a excelência no processo de ensino e aprendizagem na modalidade EaD”.

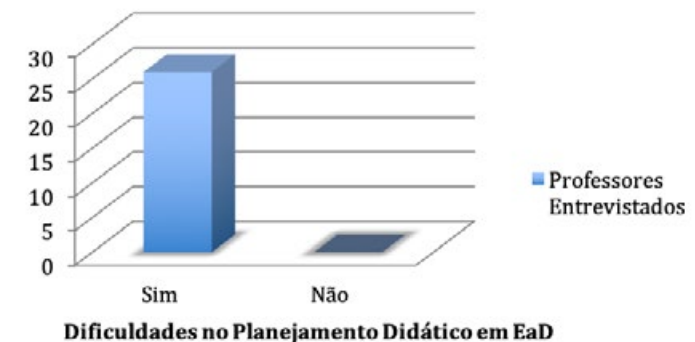
Gráfico 3: Importância da Formação Docente em EaD.



Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Quando questionados se sentiram dificuldades na hora do planejamento, 5 (cinco) docentes afirmaram que não sentiram dificuldade nenhuma, já os outros 21 (vinte e um) confirmaram que sentiram dificuldades de planejar, selecionar o material e de preparar a avaliação. Isso configura uma inexperiência desses professores, pois muitas vezes tentam trazer para o virtual modelo que utilizam no presencial.

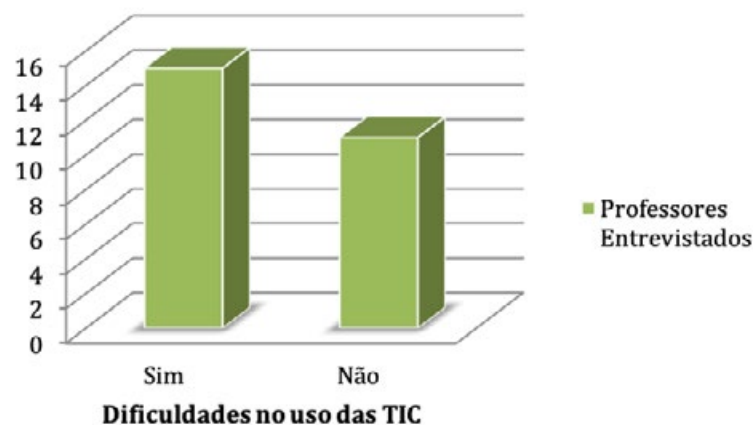
Gráfico 4: Dificuldades encontradas no momento do planejamento didático em EaD.



Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Em relação às dificuldades na utilização das ferramentas do AVEA ou AVA, 11 (onze) afirmaram que não sentiram nenhuma dificuldade. Os demais, 15 (quinze), reconheceram possuir certo grau de dificuldade, entretanto, muitas dúvidas foram esclarecidas durante a formação.

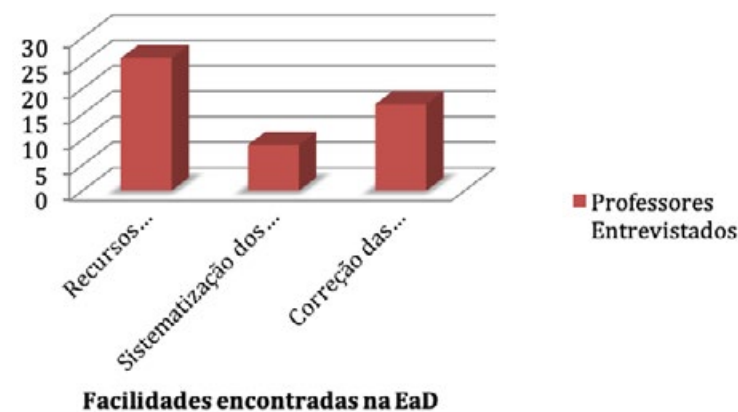
Gráfico 5: Dificuldades em relação ao AVEA ou AVA.



Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Quando perguntado aos docentes sobre as facilidades que encontraram na atuação em EaD, eles responderam que gostaram dos recursos tecnológicos disponibilizados que facilitam a comunicação com os discentes, gostaram muito da sistematização dos conteúdos que deve ser feita na hora do planejamento e um item que chamou a atenção foi a correção das provas na Plataforma Moodle, evitando assim o trabalho manual dos mesmos.

Gráfico 6: Facilidades encontradas na modalidade EaD.



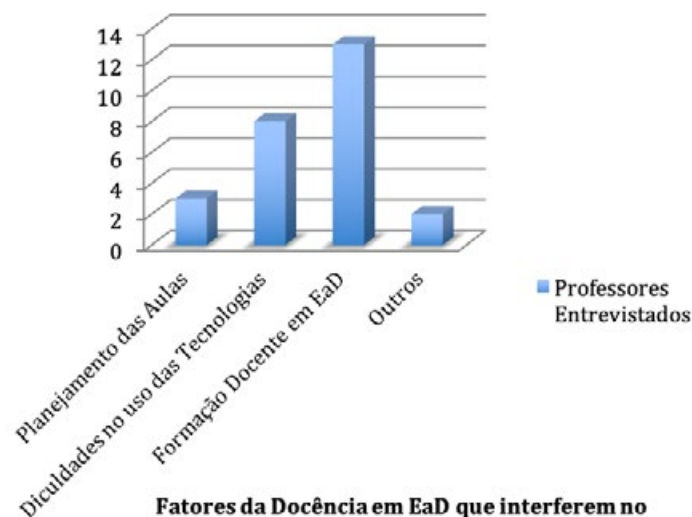
Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

Na questão 8, quando perguntado aos docentes sobre a credibilidade na EaD, todos responderam que sim, que acreditam em EaD como uma modalidade de Educação a mais no processo de ensino, que possibilita de maneira inclusiva a muitos jovens e adultos que possuem tempo para estar se deslocando às instituições para cursar presencialmente, o acesso à Educação Superior e a democratização do conhecimento no Estado do Amazonas e no contexto da geoespacialidade Amazônica.

Ao perguntar sobre qual o fator principal que interfere na aprendizagem do discente em EaD, os mesmos citaram a dificuldade para utilizar as ferramentas tecnológicas disponíveis, pois muitos dos estudantes não têm tanta habilidade com a informáti-

ca (analfabetismo digital), dificultando não somente quanto ao uso das ferramentas do AVEA ou AVA e os demais recursos disponíveis, como também o próprio processo de aprendizagem. O segundo fator citado é ter dificuldade para planejar melhor as aulas. Uma aula bem planejada faz toda a diferença, mas o contrário prejudica muito os estudantes em todos os sentidos seja na seleção do material seja na avaliação utilizada. Outro fator citado foi a melhor preparação dos docentes, ou seja, uma formação na qual ele aprenda realmente a elaborar seu material didático e possa aproveitar o melhor uso das tecnologias disponíveis e não apenas montar uma sala de aula virtual.

Gráfico 7: Fatores da Docência em EaD que interferem na aprendizagem dos discentes.



Fatores da Docência em EaD que interferem no processo de ensino e aprendizagem dos discentes

Fonte: RIBEIRO; COSTA NETO (2018).

De acordo com o objetivo estabelecido para este estudo, que se propôs a averiguar quais as consequências da falta de formação dos docentes para atuar na EaD e quais as implicações para o processo ensino e aprendizagem dos discentes, quando o professor não está preparado para atuar nessa modalidade, pudemos constatar que a participação ativa em todo o processo, implica a vinculação de diálogo e um trabalho sincronizado e harmonioso entre professores e tutores. Portanto, a formação do professor/tutor é uma das tarefas mais importantes que deve receber uma atenção especial (CLARO et al., 2014).

Nesse sentido, observou-se a necessidade de formação para os docentes. Para que se possa realmente dar uma base para o docente, é preciso fundamentá-lo em relação à modalidade que irá atuar, seja ela presencial ou a distância.

A seguir, algumas ilustrações das oficinas de Formação Docente em EaD ocorridas durante as ofertas dos cursos, objetos deste estudo:

Figura 3: Reunião de Planejamento da Formação de Professores com a participação de Gestores, Coordenadores Pedagógicos e dos Cursos.



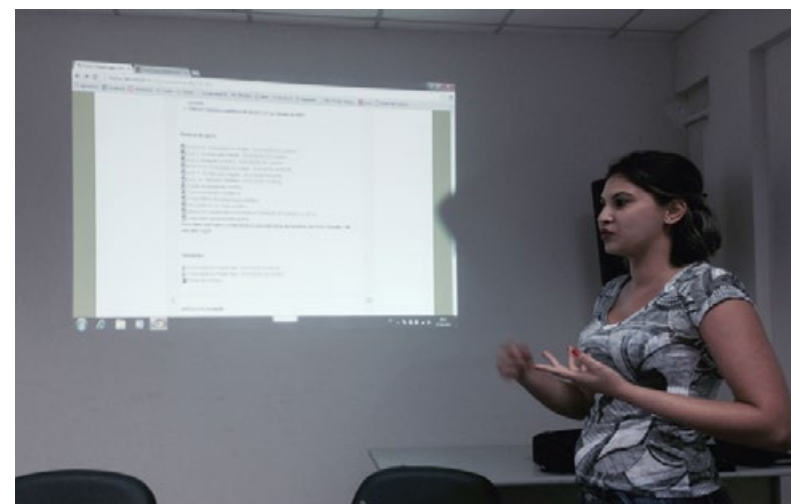
Fonte: RIBEIRO (2014).

Figura 4: Oficina de Formação de Professores em EaD, julho-agosto/2014.



Fonte: COSTA NETO (2014).

Figura 5: Oficina de Formação de Professores em EaD, julho-agosto/2014.



Fonte: COSTA NETO (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sensação de desafio diante da nova realidade que a EaD nos impõe é consenso entre os professores entrevistados, pois para ensinar com o uso das tecnologias é preciso planejar, repensar práticas, organizar diferentes situações de aprendizagem, perceber a linguagem que a tecnologia disponível utiliza e sua importância em determinado contexto, ou seja, intencionalidade, planejamento, objetivos prévios,

sempre com vista à apropriação do conhecimento por parte do estudante (BRANCO, 2010).

Assim, concluímos com esse estudo a necessidade que há de ofertar mais formação específica para todos os docentes que atuam em qualquer curso em EaD visto que nem todos possuem as habilidades necessárias para trabalhar com as ferramentas do AVEA ou AVA, e nem todos possuem também habilidades com a tecnologia de forma geral.

Outra ação importante também detectada na pesquisa foi em relação ao planejamento, seleção de material específicos para a EaD, pois se deve reforçar bem a necessidade de um trabalho para que não seja confundido com a ação docente na educação presencial. Desse modo, com base nos resultados apresentados nos estudos e na pesquisa, percebemos a real necessidade de preparar bem os docentes através de formação, orientação e acompanhamento, para que os mesmos possam acompanhar as novas realidades educacionais, que emergem com a EaD.

O uso de múltiplos materiais didáticos e de ferramentas tecnológicas também é uma prática muito desafiadora para a grande maioria dos docentes, principalmente quando a oferta de cursos na modalidade EaD se processa no âmbito da geoespacialidade Amazônica, cuja interatividade tecnológica mui-

tas vezes tem se tornado um grande obstáculo para o acesso ao Ensino, assim como um fator excludente para as populações que aqui vivem.

Nesse contexto, faz-se necessária uma verdadeira revolução quanto às adequações pedagógicas e o desenvolvimento de mecanismos e de recursos tecnológicos adaptados à realidade da geoespacialidade Amazônica de forma a não comprometer o processo de ensino e aprendizagem na EaD, de forma a reverter os elevados índices de retenção e evasão na modalidade em questão.

No que tange ao desenvolvimento de novas tecnologias adaptadas às particularidades regionais, não podemos nos abster de registrar a ausência de políticas públicas que viabilizem infraestrutura e logística capazes de disponibilizar uma rede com *links* de internet de qualidade para atender às demandas de professores e estudantes nas ofertas de cursos na modalidade EaD na Amazônia.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. S. **Possibilidades de interatividade e colaboração online:** uma proposta de formação

continuada de professores de matemática. Dissertação de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação Matemática. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394>. Acesso em: 10 de maio, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Decreto Federal nº. 5.154, de 23 de julho de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 23 de julho, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Decreto Federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec5.622.pdf>>. Acesso em: 10 de maio, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Decreto Federal nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/dec9.057.pdf>>. Acesso em: 15 de agosto, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC. **Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007**. Disponível em: <<http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/port40.pdf>>. Acesso em: 23 de julho, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 20 de julho, 2016.

CLARO *et al.*, **Formação docente para EAD: desafios e dificuldades no processo de transposição de curso presencial para EAD**, um estudo em uma instituição de ensino superior de Curitiba. Curitiba, abril de 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. **Projeto político pedagógico do curso de especialização em história, cultura africana e afro-brasileira na modalidade a distância**. Manaus, 2013.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papyrus, 2003.

LARA, Enderson. **EaD - Vantagens da educação a distância**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/7671/ead-vantagens-da-educacao-a-distancia>>. Acesso em: 23 de junho, 2016.

MAIA, Carmem; MATTAR João. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Prentice Hall, 2007.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARTORI, Ademilde Silveira; ROESLER, Jucimar A. **Mediação pedagógica na educação a distância: entre enunciados e práticas construídas**. Curitiba, v. 8, n. 24, p. 327-339, maio/ago., 2008.

TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO
E COMUNICAÇÃO NA MEDIAÇÃO
PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO
DOCENTE

Francisca Carneiro Ventura

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

Eulália Raquel Gusmão de Carvalho Neto

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

INTRODUÇÃO

A formação de professores na educação a distância tem conquistado espaço no cenário educativo brasileiro nas últimas décadas e as transformações das tecnologias de informação e comunicação têm sido um dos elementos que contribuíram para o desenvolvimento da educação em todos os seus níveis e modalidades.

A Educação a Distância (EaD), concebida como uma das modalidades de educação brasileira, caracteriza-se pela mediação didático-pedagógica no ensinar o outro a aprender em ambientes de aprendizagens virtuais. Tal mediação ocorre com tecnologias de informação e comunicação entre professores, tutores e alunos, desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos distintos.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem escolar tem se constituído em objeto de estudo de diferentes autores que defendem teorizações e práticas pedagógicas com foco em processos de seleção, organização, distribuição, diversificação de conteúdos e de alternativas metodológicas. Esses elementos compõem o processo de educação escolar e atendem as práticas de ensino, tanto presenciais quanto a distância, por meio de diferentes tecnologias.

Nos limites da exposição deste artigo, discutiremos as relações pedagógicas desenvolvidas entre os professores formadores, os professores em formação e as tecnologias de informação e comunicação utilizadas nas atividades de estágio docente por meio da plataforma Moodle como ambiente de aprendizagem, no contexto do curso de Licenciatura em Letras Espanhol oferecido pelo *Campus* EaD do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia (IFRN).

O texto está dividido em quatro partes: na primeira, refletimos sobre a regulamentação e a dimensão democrática no contexto da Educação a Distância no Brasil; na segunda, apresentamos uma discussão sobre os fundamentos epistemológicos da formação do professor e do estágio docente; na terceira parte, fazemos uma reflexão sobre a práxis docente e a mediação didático-pedagógica; e na quarta analisamos as percepções dos estagiários emitidas nos relatórios de estágio fundamentada na pesquisa e na reflexão.

ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: REGULAMENTAÇÃO E DIMENSÃO DEMOCRÁTICA

Pensar em estágio a distância nos remete a uma discussão sobre a democratização dos cursos superiores no Brasil. A partir dessa modalidade de ensino, amplia-se a oferta de cursos e de vagas, possibilitando a milhares de pessoas — distantes dos grandes centros urbanos — a oportunidade de acesso à educação sistematizada. No entanto, acreditamos que para discutirmos o estágio docente supervisionado em cursos a distância é importante compreendermos que “A democratização do acesso ao ensino superior envolve uma compreensão de positividade, por tratar do aumento do número de pessoas que iniciam (mas não necessariamente finalizam) cursos superiores” (ARRUDA; ARRUDA, 2015, p. 323). A questão da permanência do estudante na escola e nas instituições de formação de professor, caracteriza-se como um dos grandes desafios enfrentado pelos gestores.

Pensar a educação a distância como um direito constitucional (Art. 205) em um país como o Brasil, de dimensões continentais e recheado de desigualdades socioeconômicas, impõe recorrermos às norma-

tivas que determinaram a EaD no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), lócus da nossa pesquisa. Importante se faz ressaltar que as normativas por nós consultadas estiveram em vigor durante a vigência do curso de licenciatura que serviu de suporte para nossa análise.

No Conselho Nacional de Educação, a modalidade de ensino a distância aparece regida pelo “Parecer CNE/CEB nº 41/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação a Distância de Jovens e Adultos e para a Educação Básica na Etapa do Ensino Médio” (BRASIL, 2002, p. 1).

Posteriormente, a EaD passa a ser regida pelo Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com esse Decreto, a Educação a Distância é conceituada como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005, Art.1º).

Com esse Decreto, a EaD se organiza “segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais” (BRASIL, 2005, §1º, Art.1º).

Em 26 de maio de 2017, o Decreto nº 9.057 revoga o anterior, de nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e o art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007, essa revogação sinaliza importantes mudanças na oferta de cursos a distância no Brasil. Dentre essas mudanças, o Ministério da Educação aponta para a oferta de cursos a distância com foco no ensino fundamental, no capítulo II, art. 8º, inciso I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

No contexto das regulamentações da educação a distância, destacamos a importância das tecnologias da comunicação e da informação que se colocam “no centro de uma nova revolução industrial” (BRASIL, 2002, p. 1). Essa centralidade convercionou-se chamar sociedade da informação. Com isso, podemos prever que as mudanças constituirão novos e grandes desafios de adaptação para essa modalidade de educação. A partir de então,

[...] a posição dos indivíduos na sociedade será determinada pelo conhecimento que puderam adquirir. Estima-

-se que a sociedade do futuro investirá em inteligência, baseada em educação e aprendizagem, com as quais cada indivíduo construirá seu perfil educacional pessoal (BRASIL, 2002, p. 1).

Já em 1996, a LDB inovou ao prever a possibilidade da Educação a Distância ser utilizada como estratégia para ampliar as oportunidades educacionais através do compromisso do Poder Público no incentivo ao “desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 2002, p. 1).

No que concerne à concepção de estágio, o texto do PPP/2012 apresenta dois tipos de estágio para o IFRN: “o estágio técnico e o estágio docente”, e assume a mesma concepção emitida pelo Conselho Nacional de Educação Superior/Câmara de Educação Superior (CNE/CES) e Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), explicando que, no caso das licenciaturas, “há necessidade de se considerarem as determinações e as diretrizes contidas nos documentos vigentes para o desenvolvimento do estágio supervisionado” (IFRN, 2012a, p. 91).

Atendendo às determinações legais, o IFRN dá destaque aos conceitos de estágio expressos nos CNE/

CES nº 15/2005 e CNE/CP nº. 28/2001, afirmando as mesmas concepções para os dois tipos de estágio realizados na Instituição, ou seja, o estágio na formação técnica e na formação docente. As concepções de estágio veiculadas pelos conselhos acima referenciados são:

Como prática educativa e como atividade intencionalmente planejada, integrada ao currículo do curso e em consonância com o Parecer CNE/CES nº 15/2005, o estágio é concebido como: [...] **um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhada por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional.** O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências ao longo do curso por meio das atividades formativas, de caráter teórico ou prático (Parecer CNE/CES nº 15/2005, (IFRN, 2012a, pp. 90-91 - grifos nossos).

O Estágio docente supervisionado proposto observa os dispositivos legais que norteiam as instituições formadoras e definem o perfil, a atuação e os requisitos básicos necessários do fazer-se professor, bem como os regulamentos internos da Instituição investigada que orientam as atividades de ensino.

Em termos organizacionais, o modelo proposto no PPP/2012 do IFRN para o desenvolvimento do Estágio docente supervisionado é composto de 400 (quatrocentas) horas de atividades, divididas por etapas, correspondendo cada uma a 100 horas. As etapas do estágio docente têm início no 5º período, estendendo-se até o 8º, sendo cada estágio em um período.

Discutidos os princípios regulamentadores da EaD e do Estágio docente supervisionado a distância no IFRN, apresentamos a seguir uma reflexão que nos remete aos fundamentos epistemológicos da formação do professor.

ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação do professor vem sendo discutida numa perspectiva refletiva que tem por base temáticas — entre outras — flexibilidade, contextualização, pesquisa, autonomia, interdisciplinaridade, identidade profissional. Princípios elencados por autores como Arroyo, (2011), Pimenta (2002); Vieira (2013) e pelos próprios documentos internos do

IFRN. No Brasil, a discussão tem se assentado em questões e problematizações relativas

ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa (Parecer CNE/CP, nº 2/2015, p. 94).

Dessas ideias, podemos sublinhar algumas palavras geradoras que deram suporte ao nosso estudo. Tais palavras vêm ganhando destaque nas discussões teóricas e nos currículos de formação de professor no mundo todo. Dentre elas, destacamos como temáticas de análise – pesquisa e reflexão.

A formação de professor do ponto de vista de Arroyo (2011) implica um currículo orientado por determinadas posições epistemológicas que vai, ao mesmo tempo, formulando ideias e concepções sobre o docente, o aluno, o ensino, a aprendizagem e o estágio. O autor afirma que “os saberes da docência disputam o currículo” (ARROYO, 2011, p. 71). Nesse contexto, as elaborações curriculares para a formação do professor não devem ser entendidas isoladas dos contextos nos quais estão inseridos e das condições sociais e históricas em que se desenvolvem.

Trata-se, portanto, de uma formação que se configura em um contexto mais amplo do que o contexto das instituições formadoras. Essas, influenciadas pelas determinações sociais e educacionais, imbricadas em relações de poder, vinculadas a formas específicas e contingenciais de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2000).

Historicamente, no que se refere à função do professor, encontramos em Roldão (2004) um resgate das representações sociais sobre o ser professor. Essas representações ajudam na compreensão de como a imagem desse profissional foi se constituindo no decorrer do tempo. Compreender o significado social da função do professor perpassa, segundo a autora, por três perspectivas reflexivas de análise. Tais perspectivas são denominadas de: plano socio-histórico, plano praxiológico e plano epistemológico. Segundo Roldão, do ponto de vista socio-histórico, chegando até os dias atuais,

Existe evidência do desajuste da concepção mais dominante no senso comum e consolidada no imaginário social – o professor como alguém que ‘dá aulas’ de alguma área ou disciplina – ou a mesma ideia reelaborada num plano mais profissional, como o especialista de uma ou mais disciplinas de que pratica a docência, são abundantes.

Esta persistente representação precisa, assim, para ser compreendida, ser confrontada com a realidade sócio-histórica do tempo actual, mediante a desconstrução e exame dos seus pressupostos e do modo como foi sendo socialmente construída (ROLDÃO, 2004, p. 96).

Na primeira representação social do professor como profissional que “dá aulas”, o professor é entendido como aquele que professa. Ou seja, é um professor que passa o seu saber para outras pessoas. Esse tipo de professor atendeu a um tempo histórico em que, apenas, uns poucos detinham o conhecimento. A autora exemplifica essa noção de professor, fazendo referência ao professor “catedrático – o ‘lente’, aquele que lê, que distribui o saber que se consubstancia na sua cátedra” (ROLDÃO, 2004, p. 96). Essa noção de professor não dando conta das aprendizagens necessárias à realidade social da atualidade e não sendo mais suficiente e, nem tão pouco adequada para identificar a especificidade da função do professor de hoje, precisa ser repensada. Para Roldão, uma das dimensões do reconhecimento social de uma profissão é a clareza de sua função, e respectiva utilidade social. Assim, para compreender a função do ensinar na contemporaneidade parece ser necessário

Ressignificar o sentido de ensinar, pela análise de duas leituras que na representação social e na história do professor coexistem: ensinar como professar um saber – com a ênfase na relação do profissional ao saber que transmite – e ensinar como fazer aprender alguma coisa a alguém – com a ênfase da função na transitividade da ação, isto é, na construção intencional da passagem, ou promoção de apropriação de alguma coisa, para e pelo outro (ROLDÃO, 2004, p. 97).

No que se refere à primeira representação, sublinha-se que o professor ensina professando. Ou seja, “expõe, apresenta, disponibiliza um saber contudinal que domina” (p. 98), sendo a apreensão desse conteúdo de responsabilidade do estudante.

Na segunda representação, o professor ensina porque é especialista da função de estabelecer, fundamentado em saber próprio, a ligação entre os dois polos: o conhecimento e o estudante. Assim, a função de ensinar passa a configurar-se em dupla transitividade – “o professor é aquele que ensina não só alguma coisa, mas alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2004p. 98).

O contexto social atual aponta para “a necessidade de reinvestir a débil profissionalidade docente no predomínio da função de ensinar-fazer aprender alguma coisa a alguém”. Isso porque, para a autora,

se a escola permanecer no ensinar professando, ela está “condenada a um esvaziamento de sentido social” (ROLDÃO, 2004, p. 99).

Assim, reflete-se o fazer-se professor numa base teórica crítica sobre a qual se assenta o estágio docente a distância mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), bem como pela pesquisa e pela reflexão, em que a teoria e a prática estão presentes, contribuindo para a formação de um ser professor crítico e reflexivo de sua docência. Nessa reorientação das lógicas de formação do professor, surge, no Brasil, o cuidar como novo referente do ensinar que acontece associado ao educar. Nesse entendimento conceitual da função do professor, cuidar significa educar na perspectiva de:

acolher, ouvir, encorajar, apoiar, nos sentidos de desenvolver o aprendizado de pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo. Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe,

com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena (BRASIL, 2013, p. 18).

Todos esses saberes e fazeres previstos para o professor da educação básica implicam a efetivação de corresponsabilidades de um lado do professor e a responsabilidade estatal de outro na realização de procedimentos que assegurem à escola a elaboração e execução de sua proposta pedagógica. Essa lógica organizacional da escola e do ensinar docente ainda se mantém na escola até os dias atuais. Mas, conforme a autora, “com sinais de ruptura e inadequação às situações pós-massificação escolar que tem sido designado como sociedade do conhecimento” (ROLDÃO, 2004, pp. 98-99). Trata-se de um ato pedagógico em si mesmo e constituinte da própria relação didático-pedagógica, seja presencial e/ou a distância, ocorrendo por meio de diferentes signos, de diferentes instrumentos e de variadas formas semióticas (VYGOTSKY, 2007). É concretizada, essencialmente, pelo professor por meio de signos e de instrumentos auxiliares. Tanto uns quanto outros conduzirão alunos e professores na prática educativa.

No caso da EaD, a mediação pedagógica “se desenvolve, geralmente, de modo mais complexo que o convencional. Por ser um processo contínuo, que

transcorre em múltiplos contextos, requer outras formas de linguagem e outros recursos de comunicação (FREIRE; ROCHA; RODRIGUES, 2006, p. 93). No contexto escolar presencial, tem-se a figura do professor, sujeito capaz de fazer um elo entre o conhecimento prévio do aprendiz, o conhecimento do senso comum e o conhecimento científico, historicamente sistematizado. Para a mediação pedagógica no estágio a distância, não se faz necessária a presença física do outro, visto que a relação social no ensino a distância não é mediada pela corporeidade. Ela é concebida, antes, como um processo de significação que permite tanto a interação como a comunicação em tempos e espaços diferentes.

Nessa mediação, há necessidade da utilização de metodologias propulsoras de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/sociedade e demais possibilidades interativas que favoreçam atingir os objetivos propostos. Reforça-se, dessa maneira, o papel dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como espaços das relações com o saber, pensados como ambientes que favoreçam a (re)construção de conhecimentos. Essas relações são constituídas a partir de mediações didático-pedagógicas.

ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: PRÁXIS DOCENTE E MEDIAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Em relação à práxis docente e à mediação didático-pedagógica, estas envolvem o conceito de sujeito por definição, sociável e consciente de si mesmo, da matéria, do meio de sua atividade e do fim que se deseja alcançar. Na práxis libertadora, o ser humano é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar no mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2009, p. 47). Práxis educativa, nesse sentido, materializa-se por meio de uma pedagogia crítica de pensamento pedagógico emancipatório.

A prática pedagógica que se desenvolve a partir da teoria crítica tem como referentes a pesquisa e a reflexão, conforme a proposta de estágio docente implantado em 2012. Nela, são mobilizados saberes teórico-práticos e “desenvolve-se em contextos reais, carregados de intenções e de interpretações subjetivas (CARVALHO NETO, 2014, p. 87), tornando-se, portanto, práxis. Tal práxis pressupõe a idealização consciente por parte do aluno estagiário que se propõe a interferir na realidade da escola como um espaço político.

Dentre os princípios orientadores da prática docente no IFRN, destacamos no estágio a pesquisa e a reflexão sobre a prática pedagógica, compreendendo que estas se dão

[...] dentro e fora da sala de aula, em um movimento de encontros e desencontros; de negação, contestação e aceitação dos saberes; de possibilidades e limitações; de encantos e desencantos; de interação e mediação. Enfim, trata-se de uma dinâmica que “não se esgota, ao contrário, se desdobra, se modifica, se multiplica, revela conflitos e se amplia (BOLZAN, 2002, p. 27).

Todo esse movimento percebido pelo autor acontece desde a elaboração da proposta do estágio docente ora estudado. É percebido também pelos licenciados quando das visitas de observações realizadas na escola campo de estágio e na sala de aula em que vão realizar a regência de classe. Tal como Vieira (2013, p. 641) afirma, o primeiro desafio na construção da proposta do programa do estágio consiste “em desenhar um modelo de estágio face a uma tradição de estágio sem modelo” (VIEIRA, 2013, p. 642), como era o caso das licenciaturas do IFRN.

O programa de estágio concebe a importância da capacidade transformadora da realidade escolar a partir da prática reflexiva e crítica sobre a própria

prática do professor em que a pesquisa “induz uma nova forma de perspectivar o estágio, nomeadamente pela valorização da relação entre ensino e investigação” (VIEIRA, 2013, p. 641). A proposta de estágio para as licenciaturas coloca-se defendendo atividades assentadas em um processo de investigação na escola, na sala de aula e nas práticas pedagógicas dos professores, capazes de levar intervenções educativas voltadas a uma aprendizagem para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Para a realização das atividades em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), os estudantes recebem uma senha de acesso para entrar na sala de aula — plataforma Moodle — de qualquer lugar e em qualquer horário, basta estar conectado à Internet. Nesse ambiente, ficam disponíveis, por 24 horas, durante todo o período do componente curricular, os conteúdos do curso e as atividades teórico-práticas.

A EaD é uma modalidade de educação que atua com os mesmos elementos do processo ensino-aprendizagem da educação presencial: concepção pedagógica, metodologia e avaliação. No entanto, todas as formas organizativas e de mediação pedagógica possuem especificidades próprias. Isso porque, na

modalidade a distância, o tempo didático diferencia-se do tempo de aprendizagem. A organização das situações de aprendizagem requer uma equipe multiprofissional, bem como outros recursos e outros meios de comunicação” (CATAPLAN, 2006, p. 5).

Entre os recursos requeridos para o ensino a distância, o curso de Licenciatura em Espanhol do IFRN usa: dispositivos tecnológicos, objetos digitais e materiais didáticos digitais que favorecem a aprendizagem dos estudantes.

No tocante aos dispositivos tecnológicos de interação, temos como exemplos:

- **Videoaulas** – essas contribuem para tornar o conteúdo do estágio mais atrativo, motivando a atenção do estudante. As aulas são gravadas em vídeo, o aluno pode acessar em tempo e lugar distintos, associando a fala do professor com apresentações, imagens, sons e interatividade.
- **Áudio e Videoconferência** – trata-se de um tipo de tecnologia que possibilita aos alunos e professores estabelecerem uma comunicação bidirecional, através de dispositivos de comunicação, como o computador. No ensino a distância, a audioconferência e a videoconferência permitem um

contato de alunos, tutores e professores em tempo real.

- **Chats e Fóruns** – são ferramentas de bate-papo e fóruns de discussão com as quais os alunos podem esclarecer suas dúvidas diretamente com os professores ou tutores, ou promover discussões em grupo. Essas conversas são armazenadas e ficam disponíveis para o aluno acessar o histórico quando quiser.
- **Bibliotecas Virtuais** – essas atendem às necessidades dos alunos 24 horas por dia, 7 dias por semana. Trata-se da disponibilização de acervos onde os estudantes buscam materiais de estudo e de consulta em formato digital, gratuitamente.

No caso específico do estágio docente, destacamos o uso dos chats e fóruns de discussões e de orientações.

No que se refere aos objetos digitais de aprendizagem, estes sevem de apoio ao ensino, que agregam valor ao estágio. Vídeos, *E-books*, Infográficos e Textos são alguns exemplos. Esses objetos de aprendizagem sevem de complemento para se trabalhar o conteúdo da proposta do curso de licenciatura e do estágio a distância. Na mediação pedagógica, o

objeto texto é o mais utilizado, porque todas as atividades propostas no estágio contemplam leituras e produção de textos.

Ressaltamos que o IFRN-EaD produziu *E-books* para o curso de Licenciatura em Espanhol com conteúdo específico para cada uma das etapas do estágio docente. Esse material fica disponibilizado para os estudantes na página dos Seminários de Orientação de Estágio I, II, III e IV.

Em relação ao Material digital, o ensino a distância do IFRN faz uso de vídeo, hipertexto, páginas da web, animações, softwares educacionais, diário de bordo, roteiros de observação e fichas de acompanhamento. Tudo isso torna o ambiente virtual mais atrativo para quem está estudando a distância.

Dos materiais didáticos listados acima, os mais usados no estágio são:

- Diário de Bordo – justificado para que os alunos registrem suas observações e suas reflexões acerca da realidade da escola-campo de estágio;
- Roteiros de Observação – materiais didáticos elaborados pelo professor orientador do estágio com o objetivo de orientar os estudantes na coleta de dados administra-

tivos, pedagógicos e de gestão da escola e da sala de aula. Essas são informações relevantes para o reconhecimento e para a análise do material didático utilizado pela escola e pelo professor regente da sala de aula de Língua Espanhola;

- Fichas de Acompanhamento – elaboradas por professores do IFRN para cada uma das etapas do estágio, contêm informações e orientações relevantes para a compreensão da escola campo de estágio.

Apresentada a organização do estágio docente a distância no IFRN, passaremos agora para a reflexão sobre as percepções dos licenciandos emitidas no relatório.

O ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: UMA REFLEXÃO

O processo de análise, de interpretação e de inferências dos dados tem como objetivo compartilhar conhecimentos teórico-práticos do estágio docente, guiados pela pesquisa como princípio educativo e pela mediação didático-pedagógica orientada por meio de tecnologias de informação e comunicação entre professores, tutores e alunos.

Os dados por nós analisados foram recolhidos nos excertos de dez relatórios (denominados aqui de: Relatório 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10) que constituem uma amostra da primeira turma de Licenciatura em Espanhol a distância que vivenciou a proposta do estágio implantada em 2012.

Os relatórios são documentos impressos escritos pelos licenciandos numa perspectiva reflexiva sobre suas vivências nas atividades do estágio. Trata-se de um texto de caráter narrativo e subjetivo, no qual a maior referência é o próprio autor, sua percepção dos fatos, suas experiências e formas de atribuir significados e sentidos a sua prática de formação. O processo reflexivo da escrita dos relatórios permite ao estagiário a troca de experiências de saberes e fazeres com outros profissionais, contribuindo para a qualidade da educação. Por meio da análise dos relatórios, é possível identificar percepções dos alunos sobre a concepção identificada na proposta oficial. Essas percepções evidenciam respostas que demonstram como, de fato, o pensado para o estágio nos documentos legais está acontecendo nas atividades vivenciadas pelos alunos.

Para Ressen (2009, p. 164), “A memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma

parte essencial da orientação cultural da vida presente”. Enquanto memória viva das práticas de estágio, pode ser analisado na perspectiva de que

[...] o poder vital da memória repousa na manutenção viva do passado efetivamente experimentado por aqueles que se lembram. O passado se torna histórico quando o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo da vida biográfico e volta à cadeia de gerações (RUSSEN, 2009, p. 55).

Nesse movimento, a história é enriquecida pela diversidade de experiências vividas pelos autores das memórias. Com base nesses princípios, apresentamos a seguir um quadro que demonstra a estrutura organizativa do nosso estudo:

Quadro I: Demonstrativo De Análise Dos Dados.

Esquema de análise dos dados		
Documentos da prática		
Contexto de análise	Temáticas de análise	Unidade de Registros
Relatórios	Pesquisa e reflexão	Excertos dos relatórios

Fonte: Elaboração própria.

As temáticas de análise foram selecionadas com base no referencial teórico que alicerça a proposta do estágio e na leitura dos próprios relatórios.

Projetar a percepção dos alunos estagiários acerca do modelo de estágio proposto pelo IFRN parece afigurar-se como informações que podem evidenciar representações dos licenciandos acerca da proposta do estágio que confirmem ou não se, de fato, o pensado para o estágio está sendo concretizado.

Do ponto de vista da percepção de estágio, os excertos dos relatórios emitem percepções como sendo a “primeira aproximação com a realidade na qual irá atuar” (Relatório 1). Nessa perspectiva conceitual, Vieira (2011) argumenta que a dicotomia entre os que “pensam sobre o ensino e os que o praticam é, em última análise, uma ideia arrogante e antieducativa que nega o profissionalismo dos professores e descredibiliza as suas práticas enquanto fonte de conhecimento profissional válido” (VIEIRA, 2014, p. 19). Nessa perspectiva, o ser humano é revelado “como ser criativo e autoproductivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO; BRAZ, 2010, p. 44) no seu estar com o mundo.

Nessa realidade concreta, há percepções nos relatórios de estágio que apontam o estágio como oportunidade para o exercício da profissão docente, quando enuncia ser esse “*um momento formativo em*

que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade” (Relatório 5).

Seguindo esse mesmo raciocínio, os relatórios 7, 8 e 9 percebem que o estágio “como ato educativo é [...] uma forma indispensável, tanto para aluno como professor, pois é uma forma de preparação para quem deseja ingressar na educação (Relatório 7, confirmado nos relatórios 8 e 9). Destacam também o estágio como espaço de reconhecimento da realidade da escola, espaço de convivência humana e das práticas da sala de aula, “um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno da licenciatura na realidade” (Relatório 5). Confirmando que é no chão da escola que pode se identificar problemas, desafios e dificuldades, concebendo o estágio como “Ato educativo” (Relatórios 2 e Relatório 7).

Tais falas convergem para as reflexões que percebem no estágio a oportunidade para a aproximação com a educação sistematizada a partir do convívio com alunos e professores, estabelecendo o reconhecimento do ambiente escolar com toda a sua dinâmica. Sendo o estágio percebido como um momento de aproximação das instituições formadoras com a “realidade das escolas e de toda a comunidade escolar” (Relatório 6, confirmado no Relatório 2).

Quanto às percepções de estágio, Pimenta e Lima consideram que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Dessa forma, o estágio se diferencia da “compreensão, até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 13). O estágio docente no IFRN segue essa mesma linha de pensamento e defende uma formação que caminha pela pesquisa e pela reflexão acerca da realidade escolar e das práticas dos professores.

O relatório 2 imprime evidências para além da aproximação da realidade, dando testemunho da importância do estágio para a convivência com os alunos e professores e para a formação de hábitos e atitudes a serem desenvolvidas, conforme determina o Art. 281 da Organização Didática de 2012, ao explicitar que “A prática profissional configurar-se-á como um procedimento didático-pedagógico (...) a partir da atitude de desconstrução e (re) construção do conhecimento” (IFRN, 2012b, p. 65).

Ainda em relação à percepção de estágio, há enunciados nos relatórios que o concebem como momento de articulação da relação teoria-prática. “O estágio não é apenas a prática sem teoria, é os dois que estão sendo colocados em prática ao mesmo tempo” (Relatório 3). Essa aproximação possibilita vivências

na educação sistematizada, a partir do convívio com alunos e professores, estabelecendo o reconhecimento do ambiente escolar com toda a sua dinâmica.

Segundo Vieira, aceitar a “separação entre os que pensam sobre o ensino e os que o praticam é, em última análise, uma ideia arrogante e antieducativa que nega o profissionalismo dos professores e descredibiliza as suas práticas enquanto fonte de conhecimento profissional válido” (VIEIRA, 2014, p. 19), revelando, com clareza, a percepção de um estágio como aproximação da realidade, como espaço de vivências da prática profissional e como ato educativo em harmonia com o explicitado na concepção emitida nos regulamentos do IFRN, na Lei do Estágio e na proposta do estágio implantada em 2012.

Para conhecer a realidade escolar, precisamos pesquisar, levantar dados, interpretá-los e, a partir deles, propor intervenções pedagógicas para melhoria da educação. Nesse sentido, a pesquisa torna-se imprescindível à ação docente.

SOBRE A PESQUISA NO ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS

No que se refere à pesquisa no estágio, os relatórios assim testemunham:

Pesquisar é observar e enxergar a si próprio como um professor que assume a postura de professor investigador [...] (Relatório 8);

[..] ser professor investigador, significa ser um indivíduo capaz de refletir sobre as problemáticas que surgem em seu cotidiano, visando conhecê-las [...] e sugerir uma possível solução, lembrando que aquelas verdades serão temporárias, pois futuramente outras soluções poderão ser abordadas para tal problemática (Relatório 9).

Da análise dos excertos acima, concluímos que os licenciandos demonstram uma percepção exitosa em relação ao trabalho desenvolvido mediado pela pesquisa. Seus testemunhos revelam o reconhecimento da importância da pesquisa — como um processo formativo — durante o estágio, sendo a investigação sobre a própria prática a marca reguladora da mediação pedagógica, isso porque “a pesquisa permite compreender e problematizar as situações que observam” (Relatório 3), “desenvolve competências para

investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com o outro”(Relatório 4), *“amplia a formação docente e a qualificação profissional nos oferecendo a oportunidade de integrar o discente na área de atuação”* (Relatório 6), influencia os alunos a levantar hipóteses.

Nesse entendimento, o estágio está contribuindo para a formação da identidade de professor como aquele que *“pesquisa, observa [...] e enxerga a si próprio como um professor que assume a postura de professor investigador [...]”* (Relatório 8); revelando *“ser um indivíduo capaz de refletir sobre as problemáticas que surgem em seu cotidiano para sugerir uma possível solução”* (Relatório 9) *“por intermédio da pesquisa como fundamento a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem”* (Relatório 10). Assim, os estudantes reconhecem, tal como Arroyo (2011, p. 117), que *“quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento”*.

A importância da pesquisa no estágio é identificada nos relatórios, na medida em que os alunos destacam a sua relevância para a compreensão do conceito de professor/ pesquisador. A pesquisa como processo formativo apontado assemelha-se à concep-

ção defendida nos documentos reguladores da formação de professor e nos documentos que organizam o estágio no IFRN. Inferimos que há nos relatórios indícios de uma formação que a partir da pesquisa leva o aluno a uma reflexão sobre a realidade escolar.

Pensamento reflexivo implica teoria que fundamenta a prática, e sobre isso Habermas (1987, p. 140) considera que *“a autorreflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento”*. Essa perspectiva de conhecimento emancipatório apresenta-se nos documentos internos do IFRN através da autorreflexão como caminho capaz de libertar o sujeito da dominação.

Para tanto, a pesquisa necessita ser vista *“[...] como uma dimensão do conhecimento que está presente nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio [...]”* (BRASIL, 2001a, p. 23). Nesse sentido, no que se refere à pesquisa como processo formativo da prática, essa parece desenrolar-se basicamente na escola e na sala de aula como espaços de investigação. Alguns exemplos:

O estágio proporciona aos alunos da licenciatura uma oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem, além de possibilitar ao graduand-

do o relacionamento com o ambiente escolar e suas implicações pedagógico-administrativas (Relatório 9).

Entendemos que o mais importante no estágio é compreender o movimento dialético que dá sustentação à relação teoria e prática, tal como Sánchez (1968, p. 210) argumenta: “a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste”. Dessa forma, a ideia de ultrapassagem de um estágio de raízes tecnicistas para um modelo crítico orientado pela pesquisa e pela reflexão são evidências recolhidas nos relatórios que, por vezes, constatam a crença na separação teoria-prática, mas ao mesmo tempo percebem que essa crença está sendo ultrapassada, transformando o estágio em espaço de formação que possibilita a vivência da pesquisa e da reflexão.

SOBRE A REFLEXÃO NO ESTÁGIO DOCENTE A DISTÂNCIA: O QUE DIZEM OS RELATÓRIOS

No que se refere à reflexão no estágio, como processo formativo da prática, essa parece desenro-

lar-se basicamente na escola e na sala de aula como campo de investigação, conforme explicitam os relatórios quando imprimem “a adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos que conduzem à reflexão e à crítica” (Relatório 1), assumindo que o “objetivo do estágio é estimular a reflexão sobre o contexto escolar a partir de pesquisa sistemática” (Relatório 3, confirmado no Relatório 4). Reflexão essa “sobre o processo de ensino-aprendizagem, o ambiente escolar e suas relações e implicações pedagógico-administrativas” (Relatório 5). Esses relatos evidenciam a admissão da possibilidade de uma vinculação do estágio entre, por um lado, a reflexão teórico-prática sobre a escola, a sala de aula e, por outro, pela aplicação de teorias apreendidas nas instituições formadoras e nas práticas de regência como aspectos que contribuem para uma formação mais alargada do fazer do professor. Nos excertos, as ações de refletir são evidenciadas como susceptíveis de adquirir um novo sentido para os licenciados com referência à aprendizagem e ao conhecimento relacionados às ações do planejar, ensinar, do aprender.

Relativamente à reflexão, Schön (2000) esclarece que reflexão gera o experimento, argumentando que “Pensamos um pouco e experimentamos novas ações com o objetivo de explorar os fenôme-

nos recém-observados, testar novas compreensões experimentais acerca deles, ou afirmar as ações que tenhamos inventado para mudar as coisas para melhor” (SCHÖN, 2000, p. 34).

Nessa mesma linha, o Relatório 8 afirma que se *“somos capazes de adotar a autorreflexão de nossa atividade como docente, questionando a nós mesmos e nossa própria metodologia, vamos contribuir para que nossos alunos consigam de fato aprender”*. Tal afirmação se assemelha ao que propõe Sacristán e Gómez (1997, p. 103) quando reforçam a compreensão de que *“a reflexão implica a imersão do homem no mundo da experiência”*.

O mundo da experiência parece ter sido ignorado nos processos formativos escolar e agora surge como referente da formação do professor e, conseqüentemente, das práticas do professor em formação, uma vez que *“o estágio dá oportunidade de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem”* (Relatório 9), pois *“a prática docente tem como fundamento a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem”* (Relatório 10). Daí a importância das reflexões no estágio como pré-requisito da formação do futuro professor no sentido de *“refletir sobre as descobertas, dando vida as suas indagações”* (Relatório 7).

Nos relatos dos relatórios, a reflexão passaria a ser sinalizada da forma definida por Sacristán e Gómez (2000, p. 369): *“um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital”*. A perspectiva de formação prática seria, então, fundamentada na ideia de que o ensino é uma atividade determinada pelo contexto e com resultados de certa forma imprevisíveis, mas quando *“existe a adoção de princípios e pressupostos teóricos mais amplos conduzem à reflexão e à crítica”* (Relatório 1).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dilema que sempre esteve presente em todas as nossas discussões refere-se ao enfrentamento constante entre o conhecimento do passado e os problemas do presente traduzidos, muitas vezes, num embate entre a pedagogia tradicional guiada pela reprodução e acomodação e a pedagogia crítica-reflexiva, perspectivada pelo desejo de um pensamento autônomo capaz de transformar a realidade no caminho da emancipação.

Nesse sentido, defendemos que a pedagogia crítica-reflexiva como suporte das relações pedagó-

gicas desenvolvidas entre os professores formadores, os professores em formação e as tecnologias de informação e comunicação utilizadas nas atividades de estágio docente por meio da plataforma Moodle é de suma importância para a democratização da educação sistematizada e para o aprimoramento do fazer docente em todas as regiões do país.

Portanto, percebemos que a regulamentação e a dimensão democrática no contexto da Educação a distância no Brasil vêm possibilitando o acesso à educação a um contingente cada vez maior de pessoas interessadas pelo saber acadêmico. Dentre essas pessoas, encontram-se os alunos da licenciatura em Letras Espanhol oferecida pelo *Campus* EaD do IFRN, em especial os matriculados no componente curricular Estágio docente supervisionado.

Para a oferta de uma educação de qualidade, o estágio docente do curso de Licenciatura em Letras espanhol ofertado pela EaD do IFRN recorre a uma mediação pedagógica que pressupõe o desenrolar de relações sociais que não são mediadas pela corporeidade, e, por isso, recorre a metodologias propulsoras de interação entre professor/aluno, aluno/aluno, aluno/sociedade, fazendo uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como espaços de construção do saber.

Quando lemos nos relatórios dos alunos que os princípios e pressupostos teóricos estudados durante o curso conduzem à reflexão e à crítica no momento de estágio e que esse estimula a análise reflexiva sobre o contexto escolar a partir de pesquisa sistematizada, concluímos que a *práxis* e a mediação didático-pedagógica, se conduzidas conforme determina o PPC/2012 do curso em estudo, permitem o desenvolvimento de um trabalho fundamentado na pesquisa e na reflexão, contribuindo, assim, para a formação de um professor que avance ao reconhecer suas fraquezas e limitações e evolua de forma livre e emancipadora para uma ação em que o pensamento crítico e reflexivo seja balizador do seu fazer, conforme propõe o estágio docente do IFRN.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Anotações sobre teoria e prática. In T.W. Adorno. **Quatro textos clássicos**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira. Publicação s.n. (73-91). São Carlos: UFSCar, 1992.
- ADORNO, T. W. **Educação para emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Mar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ALONSO, L. Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspectiva de formação ao longo da vida. In M. Flores & I. C. Viana (Org.), **Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança** (pp. 109-129). Braga: Universidade do Minho, 2007.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis. Rio de Janeiro. (RJ): Vozes. 2011.

BOLZAN, D. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 176.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Vide Lei nº 9.394, de 1996 Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica: diversidade e inclusão**/Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educa-

ção: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013b. 480p.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº. 2. 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. **LDB – Lei nº 9.394/ Diretrizes e bases da educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 02 de maio, 2018.

BRASIL. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de Estudante. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm> Acesso em: 2 mai. 2018.

CATAPAN, A. H. Educação a distância: mediação pedagógica diferenciada. In: World conference on distance education, 22. 2006, Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: E-book, 2006. Não paginado.

COELHO. M. I.M. Educação e Formação Humana na Contemporaneidade: eixos da proposta do mestra-

do em educação da Face, UEMG. In: **Educação Em Foco**. Belo Horizonte (MG), 2008. (13) 11, p. 10 jul. Coleção Educar.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo (SP): Paz e Terra, 2002.

FREIRE, J.; ROCHA, G.; RODRIGUES, S. H. Uma análise dos novos hábitos de estudo com o uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC. In: **Anais. IV Encontro ABED Regional de Educação a Distância**. Salvador/BA, 2006. p. 83-103.

HABERMAS, J. **Conhecimento e Interesse**. Tradução José N. Teci. Rio de Janeiro. (RJ): Zahar, 1987.

Projeto Político Pedagógico. Natal, RN, 2012a. Disponível em: <<http://portal.ifrn.edu.br/institucional/projeto-politico-pedagogico-1>>. Acesso em: 05 mai. 2018.

Projeto Político Pedagógico: organização didática, CONSUP/RN, Natal, 2012b.

MIRANDA, M. G. O professor pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores In: André, M. O papel da pesquisa. In: **Cadernos de estudos sociais**. Vol.22. Nº. 2 pp.273-286, jul./dez, Campinas: Papyrus, 2006.

MOREIRA, A. F. B., SILVA, T. T. Sociologia e Teoria Crítica. In Moreira, A. F. B.; Silva, T. T. da. (Org.). **Currículo Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2000.

NETO, E. G. C. Os projetos de trabalho: uma experiência integradora na formação inicial de professores. In: **Revista Portuguesa de Educação**, 2014, 27(2), pp. 83-107 © 2014, Cie - Universidade do Minho, 2014.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em espanhol**. CONSUP/RN, Natal, 2012c.

PIMENTA, S. G., & Lima, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo (SP): Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. In: **Revista Poiesis** - Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.3.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: Pimento, S.G & Chiding. E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROLDÃO, M. C. N. F. **Professores para quê?** Para uma conceptualização da formação de profissionais de ensino, 2004, pp. 95-120. Acesso em: 20 fev. 2018. <<https://>

repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/160/1/Discursos>. Formação de Professores.

RUSSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História da historiografia*, (2), março, 2009). 163-209.

SCHÖN. D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed. .p. 1998.

SÁNCHEZ V.A. **Filosofia da práxis. São Paulo (SP). Editora da Paz, 1968.**

VIEIRA, F. **Reconhecendo e transformando a pedagogia: histórias de supervisão**. Santo Tarso, De Fato Editores, 2014, pp. 13-47.

VIEIRA, F., Silva, J. l., Vilaça, T., Vieira, F., Parente M., S. J. Almeida, M. J., Pereira, I. S. P., Sol é M. G. P. S, Silva, Varela, P. I. B., Gomes, A. & Silva, A. C. da. O papel da investigação na prática pedagógica dos Mestrados em ensino, In: **Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FLIPPED LEARNING: UMA ABORDAGEM PARA COMBINAR METODOLOGIAS CENTRADA NO ALUNO E USO DE TECNOLOGIAS MÓVEIS

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).

Sandra Emília Barros de Sousa
Universidade de Évora

José Luís Pires
Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

A NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação) tem influenciado de forma significativa o campo educativo, como outros campos também. Essas influências têm levado mudanças radicais no que se refere às abordagens de ensino e aprendizagem. Os alunos nascidos na era digital tem uma nova forma de vivenciar e perceber a realidade, bem como, de expressar esta realidade. O desenvolvimento mental dessa nova geração possui uma nova concepção de representação gráfica que é muito difícil atrair o interesse e a curiosidade deles para os conteúdos escolares através de abordagens tradicionais de ensino.

A este respeito, muitos educadores do mundo inteiro tem apostado em modelos de ensino inovadores, os quais abordam uma metodologia centrada no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem (VALENTE, 2014; MORÁN, 2015) e uma dessas abordagens é o flipped learning. Embora não seja um modelo recente de ensino e aprendizagem, as tecnologias digitais têm aumentado o potencial dessa nova estratégia pedagógica (BISHOP ; VERLEGER, 2013).

Muitos educadores já constataram o genuíno interesse dessa nova geração de estudantes às novas tecnologias digitais e como essas tecnologias são

usadas por eles. Diante dessa realidade, tem crescido o interesse dos educadores em atualizar os seus ambientes de aprendizagem, bem como seus papéis diante desse mesmo ambiente.

As recomendações dos organismos internacionais é tornar os espaços de aprendizagem eficientes e, para tal, aconselham-nos: desenvolver habilidades de reflexão, pensamento crítico e criativo nos alunos; introduzir um currículo multidisciplinar; avaliar com base no desempenho e/ou performance; enfatizar metodologias ativas como a aprendizagem personalizada, colaborativa e orientada; compreender de maneira mais aprofundada os conteúdos disciplinares; assumir postura de professor/facilitador e orquestrador das aprendizagens; adotar projetos pedagógicos inovadores que conciliem o ensino híbrido e apropriação das novas tecnologias digitais (DELORS, 2010; LHONA, 2012; OCDE, 2014).

O modelo flipped learning é um exemplo do bom uso dos recursos tecnológicos digitais, pois oferece uma aprendizagem ativa, centrada no aluno, personalizada, colaborativa e interativa, criando oportunidades educacionais efetivas para fazer com que os alunos sejam sujeitos de seu próprio processo de aprendizagem, construindo conhecimento e desenvolvendo habilidades importantes para a vida (BERGMANN; SAMS, 2012, 2015; TOIVOLA; SILFVERBERG, 2014; ABEYSEKERA; DAWSON, 2015).

Na perspectiva dos autores McConatha et al (2014) uma “boa” estratégia pedagógica aliada à tecnologia móvel representa um ganho no processo de aprendizagem dos alunos. Contudo, o uso desses dispositivos em sala de aula ainda provocam dúvidas e tensões, pois os professores receiam perder o controle de sua turma. É preciso estratégias pedagógicas plausíveis que possam oferecer perspectivas concretas das verdadeiras benesses desses dispositivos.

O objetivo deste artigo é apresentar e discutir o flipped learning e mostrar, por meio de um exemplo prático, que o modelo flipped learning integra estratégias pedagógicas centradas no aluno que consideram, nos seus contornos formais, o uso da tecnologia móvel em contexto de sala de aula. Este artigo é o resultado parcial das discussões teóricas do trabalho investigativo em andamento no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Évora (Portugal).

FLIPPED LEARNING: CONCEITO E HISTÓRIA

Os professores Bergman e Sams (2012; 2015) descrevem o modelo flipped learning como uma

abordagem ao processo ensino e aprendizagem na qual permite inverter o papel tradicional do professor. Os alunos são expostos aos conceitos fora da sala de aula, geralmente, fornecido através da apreciação e análise de vídeos online com o emprego das tecnologias digitais, no sentido de liberar mais tempo da aula para o professor desenvolver atividades práticas, “hands on”, como: inquérito, resolução de problemas, discussões e/ou debates. Do mesmo modo, Lage et al (2000) resume o conceito de flipped learning como “events that have traditionally take place inside the classroom now take place outside the classroom and vice-versa”¹.

Valente (2014) define flipped learning como sendo uma abordagem na qual a instrução e os conteúdos básicos de uma unidade curricular é estudado pelo aluno antes dele frequentar a sala de aula por meio de vídeos, textos, arquivos de áudio, games e outros recursos e, em sala de aula, o professor aprofunda o aprendizado com atividades práticas como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Já Bishop e Verleger (2013) apresenta uma definição mais ampla do modelo flipped learning. Para

¹ Eventos que têm tradicionalmente tomado espaço na sala de aula, agora têm espaço fora da sala de aula, e vice-versa.

os autores flipped learning é uma técnica educacional que consiste em práticas pedagógicas que promovam atividades em grupo dentro e fora da sala de aula e instrução direta baseada em computadores. Os autores chamam-nos atenção para denominação errônea empregada, por alguns pesquisadores, de flipped classroom², para eles, esta denominação, no fundo, implica que o flipped learning simplesmente representa uma reordenação da sala de aula tradicional, em vez de ser na sala de aula, é em casa. Entretanto, o conceito do flipped learning, na prática não pode e nem deve ser um reordenamento da sala tradicional, visto que o objetivo primordial do modelo é expandir o currículo, em vez de uma mera organização. Segundo Bishop e Verleger (2013), sem a ativa participação e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, tal conceito não existiria.

² Para Bishop e Verleger (2013), bem como para outros autores Bergmann e Sams (2012), Taivola e Silfverberg (2014) existe uma diferença nos conceitos de flipped Classroom (sala de aula invertida, no português) e flipped learning (aprendizagem invertida, no português). Aquela representa uma mudança técnica no ensino, ou seja, uma forma mista de aprendizagem em que os alunos assistem às videoaulas, quando e onde o entendem e aplicam os seus conhecimentos através da discussão e da resolução de questões, na sala de aula, já esta representa uma visão mais ampla de “inverter”, visto que para ocorrer requer o desenvolvimento de metodologias de ensino e aprendizagem ativa e centrada no aluno, pois segundo esses mesmos autores, sem a ativa participação e envolvimento do aluno no processo de aprendizagem, tal conceito não existiria. Nesse sentido, para que não aja dúvida, esclarecemos, que neste artigo, iremos fazer uso do termo flipped learning, tendo em conta que objetivamos não só promover novas ações de professores e alunos, mas também, promover um ambiente de aprendizagem dinâmico, assente em quatro pilares: ambiente flexível, cultura de aprendizagem, intencionalidade dos conteúdos e papel ativo do aluno (FLN, 2014).

Embora não seja recente a ideia de inversão na sala de aula (TREVELIN; PEREIRA; NETO, 2013; TEIXEIRA, 2013; VALENTE, 2014) com o intuito de alcançar melhores resultados de aprendizagem, só ganhou forma em 2007, com os professores norte americanos, Jonathan Bergman e Aaron Sams, ambos professores de Química em Woodland Park High School, Woodland Park, no estado do Colorado (CCL, 2013; VALENTE, 2014). Bergman e Aaron Sams (2012) entreteceram laços de profissionalismo e amizade e passaram a planejar conjuntamente suas aulas, visto que apresentavam filosofias de educação semelhantes. Desse contato, observaram que os alunos dessa escola faltavam muito às aulas devido à prática de esporte e de outras atividades. Ao lerem um artigo sobre software de criação de vídeos perceberam ali a “chave” para solucionar o problema dos alunos que não compareciam às aulas (BERGMANN; SAMS, 2012).

Não obstante, os problemas observados não se restringia à ausência de alguns alunos nas aulas, mas também foi verificado por ambos professores que alguns alunos que assistiam a suas aulas regularmente não estavam conseguindo traduzir em informação o conteúdo ministrado por eles e que cada aluno possuía um ritmo diferente de aprendizagem, apresentando pouco interesse e motivação pelos conteúdos

e baixa autoestima. Ambos os professores chegaram à conclusão de que seus alunos necessitavam muita mais da ajuda deles no momento da realização de atividades mais complexas, como, por exemplo, resolução de problemas, atividades investigativas, estudos de caso, experimentos, entre outras, do que da transmissão de informação (BERGMANN; SAMS, 2012).

Diante da constatação, perceberam que precisavam maximizar o tempo de sala de aula de forma que eles pudessem aproveitar mais o tempo de aula, orientando e facilitando a aprendizagem dos alunos (BERGMANN; SAMS, 2012).

Assim, ambos professores passaram a gravar suas aulas e disponibilizá-las para os alunos assistirem previamente como tarefa de casa, objetivando ganhar mais tempo do horário de aula para se dedicarem em ajudar e orientar os alunos a respeito do conteúdo que eles não compreendiam e as tarefas que eles não conseguiam realizar sozinhos (BERGMANN; SAMS, 2012).

Posto isto, ambos professores não só passaram a implementar a sala de aula invertida em suas turmas do Ensino Médio, como também, disseminaram a estratégia pedagógica para vários outros institutos universitários de renome, como Duke, Stanford e Harvard. Segundo Ramal (2015, n.p):

Em Harvard, nas classes de cálculo e álgebra, os alunos inscritos em aulas *invertidas* obtiveram ganhos de até 79% a mais na aprendizagem do que os que cursaram o ensino tradicional. Na Universidade de Michigan, um estudo mostrou que os alunos aprenderam em menos tempo. O MIT (Massachusetts Institute of Technology) considera a *Flipped Classroom* fundamental no seu modelo de aprendizagem. O método é adotado em escolas da Finlândia e vem sendo testado em países de alto desempenho em educação, como Singapura, Holanda e Canadá.

Segundo Valente (2014), a partir daí, o termo flipped learning passou a ser um “chavão”, sendo desta forma, adotado em diversas escolas do Ensino Básico, Secundário e Ensino Superior.

FLIPPED LEARNING: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Não há um consenso entre os autores sobre os fundamentos teóricos nos quais enquadram o flipped learning. Alguns autores apoiam-se na psicologia behaviorista (TEIXEIRA, 2013), outros na psicologia cognitiva da aprendizagem (TEIXEIRA,

2013; ABEYSEKERA; DAWSON, 2015) e outros na teoria sociocultural e socio-histórica da aprendizagem (BERGMANN; SAMS, 2012; BISHOP; VERLEGER, 2013; TEIXEIRA, 2013; VALENTE, 2014; CORREA, 2015; MOHAN, 2018).

O certo é que, apesar de haver diferentes quadros teóricos para fundamentar o flipped learning, compartilham a importância de uma abordagem metodológica centrada no aluno, já que a transmissão tradicional de informação foi movida para fora do horário de aula, restando, desta forma, mais tempo da aula para engajar o aluno no seu próprio processo de aprendizagem.

Teixeira (2013, p. 18) acredita que o flipped learning se associa à teoria behaviorista “ao criar-se ou ao recomendar-se material videográfico” para o aluno acessar e adquirir o conhecimento declarativo fora do espaço de sala de aula, ou seja, “a instrução direta, a exposição oral, a explicação de termos e conteúdos são mediados diretamente por uma ferramenta e várias aplicações digitais”.

Abeysekera e Dawson (2015) considera que o flipped learning teria suas raízes na premissa da psicologia cognitiva de que a aprendizagem não é um processo de recepção de informação, mas de cons-

trução de novos conhecimentos. Para Abeysekera e Dawson (2015), bem como para Ramal (2015) o flipped learning, como uma prática de ensino e aprendizagem, estaria pautado no pressuposto de que o conhecimento prévio com relação a um assunto – ativado nesta abordagem durante o visionamento de um vídeo, ou da leitura de um texto ou até mesmo através de atividades realizadas em games – determina a natureza e a quantidade de conhecimentos novos que podem ser processados.

Porém, para esses autores (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015; Ramal, 2015), embora necessária, a existência de conhecimentos prévios não é condição suficiente para que o aluno assimile, recorde e compreenda novas informações. Estas precisam ser elaboradas ativamente, o que é conseguido no flipped learning por meio da maximização do tempo de sala de aula com interação e discussão.

A essas premissas da psicologia cognitiva, Abeysekera e Dawson (2015) acrescenta, pautando-se em Ryan e Deci (2000), o pressuposto de que o flipped learning seria influenciado pela Teoria da Autodeterminação (SDT), visto que o sucesso para esse tipo de abordagem depende, em grande medida, que os alunos realizem tarefas fora de sala de aula e para

realizá-las precisam estar motivados, tendo em conta que a motivação é o que leva uma pessoa a fazer algo, ter um impulso para percorrer seus objetivos, podendo ser por fatores intrínsecos ou extrínsecos. O aluno motivado intrinsecamente é o aluno engajado e envolvido numa tarefa de aprendizagem e, no ponto de vista dos autores (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015). É difícil polemizar a motivação e os novos métodos de aprendizagem emergentes sem fazer referência aos termos “envolvimento” e “engajamento”.

Para além, esses autores (ABEYSEKERA; DAWSON, 2015) creem que o flipped learning poderá representar um ganho para gerenciar a carga cognitiva, visto que o desenho instrucional com a apropriação das tecnologias digitais sugerido pela estratégia procura, sempre que possível, reduzir a informação apresentada, isto é, eliminando palavras, imagens ou sons desnecessários, apresentando narração curta e pouco texto no monitor. A acessibilidade do professor se sobrepõe à carga cognitiva, ou seja, quando os alunos estão assimilando informações, refletindo e criando novas ideias (extremidade superior da taxonomia de Bloom), o professor está presente para ajudar e orientar os alunos a desenvolverem esse processo (TEIXEIRA, 2013).

Todavia, a maioria dos autores parece encontrar a fundamentação para o flipped learning na premissa da psicologia sociocultural de Vygotsky (1896/1934) e Piaget (1964), para quem a aprendizagem é um processo de construção social. Por exemplo, Bergmann e Sams (2012), Bishop e Verleger (2013), Correa (2015) e Mohan (2018) advogam que o flipped learning, como uma estratégia pedagógica, estaria pautado no pressuposto de que o conhecimento se dá a partir das constantes interações do sujeito com o meio em que vive. Esse pressuposto se aproxima da teoria da zona proximal de Vygotsky (1896/1934), na qual o conhecimento do sujeito se constitui a partir de relações intra e interpessoal e que essa relação consiste em levar o indivíduo menos experiente à apropriação do conhecimento que o indivíduo mais experiente possui.

Para exemplificar melhor essa interação intra e interpessoal/conhecimento, Vygotsky (1896/1934) postula dois níveis de desenvolvimento humano: o nível de desenvolvimento real – que corresponde ao conjunto de atividades que a criança consegue fazer sozinha, o nível de desenvolvimento potencial – que corresponde ao conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas com a ajuda de outra pessoa. A distância entre ambos os níveis, ou

seja, aquilo que o aluno consegue resolver de forma autônoma e o que consegue resolver com a ajuda de um adulto, instrutor ou colega mais experiente foi denominado por Vygotsky (1896/1934) de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta define as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em via de maturação, embora, em estado embrionário, são potencialmente propensas em se transformar, desde que, o ambiente de aprendizagem faculte as interações do aluno com o seu meio cultural.

Nesse sentido, o flipped learning, ao proporcionar atividades em grupo, a solução de problemas por intermédio do diálogo, da colaboração, da experiência, do aprender fazendo “junto e misturado”, não só acentua o papel e o valor das interações sociais, mas também, facilita a aprendizagem, visto que, conforme Vygotsky (1896/1934), na medida que o aluno interage com o seu grupo, ele é capaz de transformar o seu nível de desenvolvimento real em potencial.

Além disso, esses autores, especialmente Bishop e Verleger (2013) e Mohan (2018) creem que a aprendizagem invertida apoia-se no interacionismo piagetiniano. O trabalho entre pares, sugerido por esta prática educacional, seria capaz de expor os alunos a pontos de vistas divergentes, levando-os

a partilharem objetivos e esforços cooperativos para assimilar, compreender e resolver problemas.

Similarmente, o trabalho em pequenos grupos, face a face, para a consecução de algum objetivo, responsabilizando os membros individualmente por um sub-objetivo e, posteriormente, agrupando todas as contribuições para garantir que a meta seja atingida, proposto no design flipped learning, tem suas premissas na aprendizagem colaborativa, na aprendizagem cooperativa e na aprendizagem assistida por pares (BERGMANN; SAMS, 2012; BISHOP; VERLEGER, 2013; VALENTE, 2014; MORÁN, 2015; TOIVOLA; SILFVERBERG, 2014).

Ademais, para Valente (2014) e Morán (2015), o flipped learning também estimularia a motivação epistêmica dos alunos, ao propor uma aprendizagem baseada na prática, no aprender fazendo, no diálogo, na abordagem experiencial.

Esses pressupostos se aproximariam de Dewey (1973, p. 17 apud por SANTOS; SILVA, 2012, p. 1) para quem a aprendizagem é favorecida pela experiência socialmente construída, ou seja, “a experiência alarga, desse modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida”, e da filosofia de Freire (1996)

que entende a aprendizagem como resultado de um processo dialógico. Para Freire (1996), o importante não é transmitir conhecimento, mas despertar no aluno uma nova forma de relação com a experiência vivida. Acrescenta, ainda, a transmissão do conteúdo estruturado fora do contexto social do educando, fora das suas experiências anteriores é considerado “invasão cultural” ou “depósito de informação”, pois não emerge do saber popular.

Em referência ao parágrafo anterior, Mohan (2018) acrescenta que essa premissa também se aproxima da filosofia de Carl Rogers (1951 apud Mohan, 2018) para quem acredita que o ensino não é um processo direto, mas sim uma facilitação e incentivo para que a aprendizagem aconteça e para que isso ocorra, o aluno precisa invocar o seu próprio mundo empírico, ou seja, sua experiência, sua percepção daquilo que já viveu, e da filosofia de Maria Montessori (1906 apud Mohan, 2018) para quem a aprendizagem é um processo de liberdade, no qual o aluno percorre de forma autônoma, com mínima interferência do docente.

Bergmann e Sams (2012), Valente (2014), Correa (2015), entre outros, defendem que o flipped learning ajuda ao professor gerenciar os vários es-

tilos de aprendizagem de seus alunos, mediante o fornecimento de atividades de autoaprendizagem a serem realizadas fora da classe. Essas atividades podem ser realizadas quando e onde o aluno se sente mais confortável, respeitando o seu próprio ritmo de aprendizagem, e também, é oportunizada ao aluno a busca por informações adicionais ou a revisão dos materiais de aprendizagem sempre que achar necessário. Em sala de aula, os alunos são agrupados conforme as suas dificuldades e compreensão do conteúdo. O tempo de sala de aula é utilizado para questionamentos e aprofundamento de conhecimentos em um ambiente de aprendizagem mais personalizado, onde os alunos podem aprender *side-by-side*, em pequenos grupos e o professor sendo um guia, um tutor ou orquestrador da aprendizagem.

Basal (2015) acredita que o bom uso das infraestruturas tecnológicas, multimídia e recursos tecnológicos e digitais inerente ao flipped learning promove a teoria da aprendizagem móvel e ao mesmo tempo, estimula a motivação intrínseca nos alunos, tendo em conta que as aulas tornam-se mais interessantes para eles, já que esses recursos fazem parte do seu universo.

FLIPPED LEARNING: OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

O principal objetivo desta prática pedagógica é permitir ao aluno um papel ativo de sua própria aprendizagem. Para tal, as planificações das atividades precisam ser organizadas de forma mais adequada às necessidades do aluno, conciliando momento de autoestudo, respeitando o ritmo individual de cada aluno e proporcionando momentos de interação e personalização.

Segundo a experiência de Bergmann e Sams (2012), o professor, ao transmitir os conceitos para os alunos de uma determinada matéria, “perde” muito tempo com os níveis mais rasos dos objetivos de aprendizagem. Na perspectiva de ambos os autores (BERGMANN; SAMS, 2012), os alunos precisam muito mais da ajuda do professor no momento da realização de atividades mais complexas, que exijam habilidades de ordem superior, como sintetizar, analisar, avaliar e criar, por exemplo, projetos, trabalhos em grupo, debates ou qualquer outra abordagem centrada no aluno.

Neste contexto, para os pioneiros do flipped learning, um dos instrumentos que auxilia esse pro-

cesso é a Taxonomia dos Objetivos Educacionais³. Este, teve Bloom (1956) como iniciador da ideia e quarenta e cinco anos mais tarde foi revista por Anderson, Krathwohl e colaboradores, passando a ser denominada de Taxonomia Revista de Bloom (KRATHWOHL, 2002). Conforme Krathwohl (2002, p. 2018):

A Taxonomia de Objetivos Educacionais é um esquema para classificar objetivos e padrões educacionais, fornecendo uma estrutura organizacional que dá um significado comumente compreendido aos objetivos classificados em uma de suas categorias, aumentando, desta forma, a comunicação [tradução nossa].

A Taxonomia original consiste em seis categorias, a saber: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Na Taxonomia de Bloom Revista, embora se mantenha os objetivos e premissas iniciais, propõe algumas alterações, das quais os nomes das seis categorias foram mudados para verbos de ação e a posição de algumas categorias foi alterada, passando a ser: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Apesar de a taxonomia revista ter mantido o *design* hierárquico original, apresenta-se mais flexí-

³ Para Bergmann e Sams (2015), o modelo de domínio é uma abordagem assíncrona em que os alunos demonstram domínio do conteúdo antes de avançar para outro tópico.

vel, tendo em conta que passou a possibilitar a interpolação das categorias do processo cognitivo, já que determinados conteúdos é muito mais fácil de serem assimilados a partir do estímulo pertencente a uma categoria mais complexa, quer dizer, entender um determinado assunto é muito mais compreensivo, depois de aplicá-lo. Ademais, a taxonomia revista diferencia a dimensão conhecimento dos processos cognitivos. Aquela divide-se em quatro categorias: factual, conceptual, procedimental e metacognitivo, enquanto este mantém a versão original, como já foi dito anteriormente (DRISCOLI, 2000; KRATHWOHL, 2002 apud FERRAZ; BELHOT, 2013).

Assim, transportando as seis categorias do domínio cognitivo da pirâmide hierárquica da Taxonomia Revista para o modelo flipped learning e conforme a proposta de Bergmann e Sams (2012), a progressão dos domínios cognitivos são divididos em três momentos, conforme podemos verificar na figura 1 que segue: no momento *online*, os alunos acendem ao material videográfico disponibilizado ou sugerido pelo professor com a mediação tecnológica no sentido de recordar e compreender conceitos, dedica-se a aquisição do seu próprio conhecimento conforme suas características de aprendizagem. Na etapa subsequente, o professor estimula a pesquisa

e a interação com os colegas por meio de atividades dirigidas nos ambientes virtuais de aprendizagem com o uso da tecnologia digital. No momento presencial, tendo em conta que as fases iniciais foram mediadas pelo uso da tecnologia, restará mais tempo da aula presencial para o desenvolvimento de habilidades de ordem superior, como avaliar e criar artefatos partindo das atividades previamente realizadas autonomamente fora do horário de aula. E, finalmente, o momento pós aula, em que os alunos continuarão a ver conceitos, bem como aplicá-los e avaliá-los de forma a criar novos projetos ou artefatos.

Figura 1: Pirâmide relative ao flipped learning.



Fonte: Schmitz, 2016

O objetivo principal do flipped learning é usar habilidades de pensamento de ordem superior “[...] not because they are superior to facts, but because higher-order thinking skills encompass lower-order

thinking skills [...]”⁴ (ALSOWAT, 2016). Para além disso, o uso de habilidades de raciocínio de nível superior treina os alunos para aplicações reais fora da sala de aula, tendo em conta que as atividades propostas envolve uma série de problemas relacionados com fatos importantes a serem resolvidos, em vez de meramente memorizados (CONKLIN, 2012 apud ALSOWAT, 2016).

CARACTERIZAÇÃO DO MODELO FLIPPED LEARNING

Segundo Bergmann e Sams (2015) o modelo flipped learning é uma abordagem muito simples, que se caracteriza, basicamente, por duas concepções: a) mover a palestra tradicional para fora de sala de aula, ou seja, o professor disponibiliza um vídeo instrucional em que os alunos assistem e interagem com o vídeo antes da aula presencial; b) envolver os alunos ativamente em várias atividades das quais os permitam praticar conceitos aprendidos. Bishop e Verleger (2013, n.p), para além da interação humana (dentro e fora da sala de aula) acrescentam uma outra concepção que diz: “the flipped classroom is

⁴ “[...] não porque sejam superiores aos fatos, mas porque as habilidades de pensamento de ordem superior abrangem habilidades de pensamento de ordem inferior [...]. Tradução nossa.

made up of two components: one component that requires human interaction (in-class activities), and a second component that is automated through the use of computer technologies such as video lectures (outside activities)”⁵.

No que diz respeito à interação humana, é importante ter em consideração duas componentes essenciais para a prática invertida: o uso do tempo em sala de aula e a maximização desse tempo por meio de estratégias ativas de aprendizagem. No que se refere à componente tecnológica, é preciso ter em atenção que não basta apenas projetar tecnologia móvel em sala de aula. Precisamos integrar essa tecnologia com estratégias pedagógicas efetivas, de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Segundo McConatha et al (2014), o uso da tecnologia móvel em contexto de sala de aula ainda está muito voltado para a ferramenta em si. Nouri (2016) acrescenta que apesar das suas potencialidades educativas, a verdade é que grande parte do uso desses dispositivos em contexto educativo são excessivamente tecnocêntricos, quer dizer, o seu uso quase se **reduz a fazer pesquisa em motores de busca, entre-**

⁵ A sala de aula invertida é composta de dois componentes: um componente que requer interação humana (atividades em sala de aula) e um segundo componente que é automatizado através do uso de tecnologias de computador, como aulas em vídeo (atividades externas) – tradução nossa.

tenimento, ao uso das redes sociais, música e vídeo, sem que tal se tenha vindo a refletir positivamente no quadro do trabalho educativo e dos seus resultados.

O desafio deste artigo é por isso procurar inverter essa tendência justamente fornecendo um quadro teórico e prático necessário para a implementação da aprendizagem móvel de forma a facilitar e sedimentar a aprendizagem dos alunos.

FLIPPED LEARNING: EXEMPLO DE UMA IMPLEMENTAÇÃO PRÁTICA

Conforme Bergmann e Sams (2015), o flipped classroom é uma abordagem simples, sendo complexa para o professor implementar. Contudo, quando o professor começar a colher os frutos dessa prática pedagógica, vai perceber que foi a melhor atitude que ele tomou em sua carreira docente.

De acordo Bergmann e Sams (2015), todos nós, professores, aprendemos como planejar uma aula para nossos alunos. Entretanto, ao optarmos pelo modelo flipped learning, muitas das estruturas precisam ser revisadas, já que a exposição de conteúdo foi tirada desse espaço. Portanto, a primeira coisa é reestru-

turar o tempo de sala de aula – transferir a exposição de conteúdo para fora do espaço de sala de aula e re-dimensionar o horário presencial. Vejamos a Figura 2 abaixo como funciona esse modelo na prática.

Figura 2: Modelo de metodologia na prática.



Fonte: Schmitz (2016).

No primeiro momento (antes da aula), o professor prepara o conteúdo da disciplina por meio de textos ou vídeos gravados por ele próprio ou por vídeos disponibilizados na web (Youtube, WebQuest, Edmodo, Classdojo, Edpuzzle) e, posteriormente, compartilha com os alunos, geralmente, utilizando-se de ferramentas da internet para seu armazenamento. Os alunos acessam o material antes da aula por meio de seus dispositivos pessoais (smartphone, tablet), conforme seu ritmo e tempo, tentando obter o máximo de compreensão do conteúdo, realizando

atividades de autoaprendizagem através do uso de estratégias cognitivas, como: assimilar, recordar e compreender. Assim, os alunos adquirem os conhecimentos factuais sobre o assunto a ser abordado antes de entrar na sala de aula. Paralelamente, o professor incentiva os alunos a se prepararem para a aula presencial, realizando atividade interativas e/ou avaliativas, normalmente, disponibilizada em uma plataforma on-line (Plataforma de aprendizagem, fórum de discussões, whatsapp, Blog). Para Valente (2014), esse momento avaliativo é importante e tem um triplo papel: a) ajuda o aluno entender o que é necessário ser assimilado do material de estudo; b) auxilia o aluno na percepção das dúvidas que podem ser esclarecidas em sala de aula e c) apoia o aluno no planejamento de modo que ele possa aproveitar o máximo do momento presencial com os colegas e com o professor. Para além, sinaliza ao professor as dificuldades dos alunos sobre o conteúdo estudado e os que devem ser reforçados em sala de aula.

No segundo momento (durante a aula), os primeiros minutos da aula invertida, o professor ativa os conhecimentos prévios dos alunos, incitando-os a elaborarem perguntas sobre o conteúdo que foi entregue por meio de vídeo, desta forma, permitindo ao professor, esclarecer dúvidas e equívocos re-

ferentes ao conteúdo em causa e, aos alunos, criar expectativas positivas sobre o conteúdo abordado. Os outros minutos restantes, são utilizados para atividades mais complexas, por meio do uso de estratégias cognitivas de ordem superior do pensamento crítico, tais como: aplicar, analisar e criar. Tendo em conta, que o aluno se preparou para a aula presencial, o tempo de sala de aula será dedicado para aprofundar e sedimentar o conhecimento adquirido através de metodologias centradas no aluno, como: aprendizagem baseada em problemas e projetos, problematização, experiências, jogos e simulações e instrução pelos colegas (cooperação e colaboração). Para muitos autores adeptos do modelo flipped learning (BISHOP; VERLEGER, 2011; BERGMANN; SAMS, 2012; VALENTE, 2014; LO & HEW, 2017) essa é uma fase muito importante do processo de aprendizagem e que no ensino tradicional ocorre ao contrário, ou seja, essa fase é realizada individualmente pelo aluno após a aula, facultando-lhe o apoio dos colegas e professor. Em contrapartida, no flipped learning, essa etapa ocorre dentro da sala de aula, no momento exato que o aluno mais precisa, em outras palavras, *just in time*.

Finalmente, o último momento (depois da aula), os alunos podem rever o conteúdo estudado através

de outras questões *online*, como por exemplo, *puzzles* (quebra-cabeça), jogos ou por meio de uma questão intrigante lançada pelo professor. Posteriormente, o professor avalia o grau de entendimento alcançado pelos alunos sobre o conteúdo ministrado e conforme a sua avaliação, decide por novos tópicos ou retoma atividades em grupo ou individualmente para aqueles alunos que não atingiram os objetivos do conteúdo.

Como podemos ver, o flipped learning é uma prática pedagógica que pode ser usada em todas as disciplinas curriculares desde o ensino primário até o ensino superior e que se caracteriza por metodologias ativas e centradas no aluno.

CONCLUSÕES

O modelo flipped learning fornece uma nova metodologia para o ensino e aprendizagem voltada para as exigências dessa nova geração nascida na era digital. O papel do docente muda, abrindo espaços efetivos para os alunos desenvolverem não só habilidades cognitivas, como também, socioemocionais.

Os espaços de aprendizagem são flexíveis, podendo ser realizados para além dos muros escolares,

inclusive nos espaços virtuais (como: plataformas de aprendizagem, blogues, wikis, podcasts, webquest, whatsapp).

Nesse modelo, o ônus da aprendizagem é transferido para o aluno, delegando-lhe responsabilidade e autonomia pelo seu próprio processo de aprendizagem. O professor já não é mais o único detentor do saber, assumindo este um papel de facilitador, orientador das aprendizagens. A sala de aula passa a ser um laboratório, ou seja, uma cultura de aprendizagem na qual os alunos exploram conteúdos de uma forma divertida, diversificada e ajustada às suas necessidades (BERGMANN; SAMS, 2012; 2015; CCL, 2013).

A aprendizagem ocorre de forma ativa, incentivando os alunos a compartilharem seus conhecimentos, aprenderem com os demais, explorarem novos temas e até mesmo, criarem conteúdos (BERGMANN; SAMS, 2012; VALENTE, 2014; MORÁN, 2015) Essa estratégia “[...] prioritizes learning activities inspired in Vygotsky’s (1978) proximal development zone, challenging students to leave their comfort zone [...]”⁶ (CCL, 2013, p. 5).

O flipped learning contribui para a formação conceitual e investigativa do aluno, e também, pro-

⁶ “Prioriza as atividades de aprendizado inspiradas na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), desafiando os alunos a deixar sua zona de conforto” - Tradução nossa.

move suas habilidades comunicativas e interpessoais, necessárias à sua vida adulta, assegurando, desta forma, a legitimação da aprendizagem (CORREA, 2015).

Nós, professores, precisamos sair da nossa zona de conforto e ousar fazer diferente. Há evidência, na literatura, que o envolvimento do aluno é derivado da maneira como o ensino é realizado. Se a experiência é gratificante para ele, certamente ele irá se envolver para os conteúdos escolares. Ainda assim, existem alguns desafios a serem superados, incluindo a integração de tecnologia em salas de aula. É importante aprofundar mais sobre o tema de forma a conhecer novas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem invertidos, bem como, examinar os diferentes aspectos que podem contribuir para o sucesso do flipped learning.

REFERÊNCIAS

FLN. The fours pillars of F-L-I-P. **Flipped learning network**, 2014. Disponível em: <https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/FLIP_handout_FNL_Web.pdf>. Acesso em: 30 de Out. de 2017.

ABEYSEKERA, L; DAWSON, P. **Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and call for research.** Higher Education Research e Development, 34 (1), 1-14, 2015. Doi:10.1080/07294360.2014.934336.

ALSOWAT, H. An EFL flipped classroom teaching model: effects on english language higher- order thinkin skill, student engagement and satisfaction. **Journal Educations and Practice**, 7(9), 108 - 121, 2016. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/full-text/EJ1095734.pdf>>. Acesso em: 26 de Jun. de 2018.

BASAL, A. The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. **Turkish Online Journal of Distance Education**, 16 (4). Istanbul, Turquia, Out. de 2015. Disponível em: <<http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1215-published.pdf>>. Acesso em: 16 de Jun de 2018.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Flip Your classroom: Reach Every Student in Every class Every day.** Alexandria- Virginia: Iste, 2012.

BERGMANN, J; SAMS, A. **Flipped learning for social studies instruction [versão digital].** Eugene, Oregon. Arlington, Virgínia: International Society for Technology in Education, 2015.

BISHOP, J; VERLEGER, M. The flipped classroom: a survey of the reseach. **American Society for engineering educative**, 23 de jun. de 2013. Disponível <<http://www.asee.org/public/conferences/20/papers/6219/view>>. Acesso em: 02 de Mai. de 2017.

CCL SCENARIO. **Learning story flipped classroom: what is the flipped classroom model, and how the use it?** University of Minho. Portugal, 2013.

CORREA, M. **Flipping the foreign language classroom and critical pedagogies.** Colorado State University, USA, Jul. de 2015. Doi: <[10.1177/2347631115584122](https://doi.org/10.1177/2347631115584122)>.

DELORS, J; AL-MUFTI, I; AMAGI, I; CARNEIRO, R; CHUNG, F; GEREMEK, B; NANZHAO, Z. **Educação: Um tesouro a descobrir.** Brasília. MEC/UNESCO, 2010.

DEWEY, J. **Democracy and education: and introduction to the philosoph of education.** Macmillan, 1916.

FERRAZ, A; BELHOT, R. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações dos instrumentos para definição de objetivos educacionais.** *Gest. Prod.*, 421-431, 19 de Janeiro de 2013. Doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104>>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (25ª ed.).** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KRATHWOHL, D. **A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview.** *THEORY INTO PRACTICE*, (41)4, 213-218, 2002.

LAGE, M. J; PLATT, G. J; TREGLIA, M. (01 de Janeiro de 2000). **Inverting the classroom: a gateway to creating an inclusive learning environment.** *Journal of Economic Education*, 31, 30-43, 01 de Jan. de 2000. Disponível em <<https://maliahoffmann.wikispaces.com/file/view/inverted+classrm+1.pdf>>. Acesso em: 30 de Out. de 2017.

LHONA, K. **Aprender para o bem-estar: uma prioridade política para as crianças e os jovens na Europa. Um processo para mudança.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

LO, C; HEW, K. **A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research.** *Enhanced Learning*, 1-22, 2017. Doi: <[10.1186/s41039-016-0044-2](https://doi.org/10.1186/s41039-016-0044-2)>.

MCCONATHA, D; PENNY, C; SCHUGAR, J; BOLTON, D. **Mobile pedagogy and perspectives on teaching and learning** [Versão Digital]. (D. McConatha, & C. Penny, Edits.) EUA: IGI Global, 2014.

MORÁN, J. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In Souza, Carlos Alberto de; Morales,

Ofélia Elisa Torres. Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Mediáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens**, II, 15-33, 2015.

NOURI, J; CERRATO - PARGMAN, T; SPIKOL, D. A learning actively design framework for supporting mobile learning. **Designs for Learning**, 1 -12, 2016. Doi: <[http:// dx.doi.org/1016993/df1.67](http://dx.doi.org/1016993/df1.67)>.

OCDE. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências.** Brasil: Editora Moderna, 2014. Doi: <[org/10.1787/9788563489197-pt](https://doi.org/10.1787/9788563489197-pt)>.

PIAGET, J. Cognitive development in children: development and learning. **Journal of Research in Science Teaching**, 176-186, 1964. Doi: <[org/10.1002/tea.3660020306](https://doi.org/10.1002/tea.3660020306)>.

RAMAL, A. (28 de Abril de 2015). **Sala de aula invertida: a educação do futuro.** *Globo*, 28 de Abr. de 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/blog/andrea-ramal/post/sala-de-aula-invertida-educacao-do-futuro.html>>. Acesso em: 23 de Out. de 2017.

RYAN, R. M; DECI, E. L. Self determination theory and the facilitation of intrinsic motivacion, social development and well-being. **American Psychologist**, 68-78, Jan. de 2000. Doi: <[10.1037/110003-066X.55.1.68](https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68)>.

SANTOS, G. T; SILVA, A. **O papel da experiência na aprendizagem de alunos do curso de administração.** (X. E. ANPAD, Ed.), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 22 e 23 de Set. de 2012. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_EPQ1155.pdf>. Acesso em: 17 de Jul. de 2018.

SCHMITZ, E. **Sala de aula invertida:** uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo ensino-aprendizagem (dissertação de mestrado). Universidade de Santa Maria. Rio Grande do Sul, 2016. disponível em: <http://coral.ufsm.br/ppgter/images/Elieser_Xisto_da_Silva_Schmitz_Disserta%C3%A7%C3%A3o_de_Mestrado.pdf>. Acesso em: 27 de out. de 2017.

TEIXEIRA, G. P. **Flipped Classrom:** um contributo para a aprendizagem da lírica camoniana (Dissertação de Mestrado). Lisboa, Lisboa, Portugal, 2013.

TOIVOLA, M; SILFVERBERG, H. **Flipped learning - approach in mathematics teaching - a theoretical point of view.** University of Turku, Turquia, 2014. Disponível em: <http://www.academia.edu/17424961/FLIPPED_LEARNING_APPROACH_IN_MATHEMATICS_TEACHING_A_THEORETICAL_POINT_OF_VIEW>. Acesso em: 15 de Jul de 2018.

TREVELIN, A. C; PEREIRA, M. A; NETO, J. O. **A utilização da “sala de aula invertida” em cursos superiores de tecnologia:** comparação entre o modelo tradicional e o modelo invertido “flipped classroom” adaptado aos estilos de aprendizagem. *Revista Estilos de Aprendizagem*, 12 (11), Out. de 2013. Disponível em: <http://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_12/articulos/articulo_8.pdf>. Acesso em: 30 de Out. de 2017.

VALENTE, J. Blended learning e as mudanças no ensino superior. **Educar em Revista**, 4, 79-97, 2014. Doi: <[10.1590/0104-4060.38645](https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645)>.

VYGOTSK, L. S. (1896-1934). **Pensamento e Linguagem [fonte digital].** Ed Ridendo Castigat Mores, 1896-1934. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em: 17 de Jul. de 2017.

EXPERIÊNCIAS INICIAIS DO
FORMATO DE ENSINO HÍBRIDO NO
ENSINO SUPERIOR PRESENCIAL
NO INSTITUTO FEDERAL DO
MARANHÃO

Simone Costa Andrade dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
do Maranhão

José Claudio Del Pino

Universidade do Vale do Taquari

REFLEXÕES INICIAIS

A sociedade contemporânea é marcada por intensiva utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nos mais diversos setores como: econômico, político, social e educacional. O uso das TDICs vem modificando a maneira como as pessoas se comunicam, interagem, se organizam, aprendem, alterando, dessa forma, hábitos anteriormente considerados consolidados pela humanidade.

No contexto educacional, estar juntos no mesmo espaço físico não é mais condição indispensável para que professores e estudantes tenham experiências de ensino e de aprendizagem. Os avanços dos recursos tecnológicos e o processo acelerado de difusão e inovação tecnológica favoreceu a remodelagem dos processos de ensino e propiciaram a criação e disseminação de novos modelos e projetos pautados na autoaprendizagem, na autonomia e na flexibilidade, utilizando, para isso, recursos didáticos sistematicamente organizados e veiculados, possibilitando superar limites de tempo e de espaço (PETERS, 2003).

A evolução das tecnologias digitais de informação e comunicação produziram um desenvolvimento significativo no Ensino a Distância (EaD) como uma alternativa para ampliar o alcance da educação

aos mais diversos locais e públicos que almejam por uma formação acadêmica.

No entanto, destacam-se, também, impactos positivos da EaD no ensino presencial com evidência do uso da internet e das mídias portáteis, oportunizando aos estudantes condições de aprendizagens mais flexíveis, dinâmicas e colaborativas.

Essa combinação de práticas pedagógicas presenciais e da modalidade EaD passa a ser uma realidade em muitas instituições de ensino, especialmente, de Ensino Superior. Caracterizada como uma forma híbrida de ensino, instiga a reflexão sobre os desafios postos aos professores e às instituições que tiveram seus históricos acadêmicos em contextos “convencionais” de educação presencial e deparam-se com um cenário no qual as ações educacionais ocorrem entre sujeitos fisicamente distantes, utilizando para isso, uma comunicação mediada por recursos tecnológicos.

Esses desafios emergentes da convergência de tecnologias e práticas da EaD para o ensino presencial exigem, dos professores, além da habilidade para desenvolver novas práticas pedagógicas, a aquisição de conhecimentos técnicos para a utilização das ferramentas tecnológicas da informação e da comunicação. Nesse sentido, Tori (2003) destaca

que a hibridização aproveita o que há de vantajoso em cada modalidade, considerando o contexto de aplicação, os perfis dos estudantes, a adequação pedagógica, o custo e os objetivos educacionais.

A convergência de metodologias entre as modalidades a distância e o ensino presencial é concebida de forma a mesclar ou alternar momentos em que o estudante participa de interações a distância, por meio de um ambiente virtual de aprendizagem, com outros momentos em que o ensino ocorre na forma presencial (ZANOTTO et al, 2014).

A coexistência de metodologias das modalidades de educação presencial e a distância – também denominada ensino híbrido (MOORE; KEARSLEY, 2008), em alguns casos também é chamado de blended (TORI, 2009); ou misto (CHAVES FILHO et al, 2006).

Diante do exposto, apresenta-se aos educadores o desafio de conhecer as potencialidades das modalidades presencial e a distância e de desenvolver práticas metodológicas, buscando aproveitar as melhores estratégias que cada uma pode propiciar.

Por outro lado, para que o ensino híbrido se torne possível, é necessário que as instituições provejam a estrutura necessária – de pessoal, de equipamentos e de instalações – que assegure as condições necessárias para esse formato de ensino.

No Ensino Superior, o ensino híbrido está amparado pela Portaria MEC nº 1.134, de 10 de outubro de 2016, regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC), que revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Em seu Art. 1º, a referida portaria preconiza que as instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, a oferta (integral ou parcial) de disciplinas na modalidade a distância, desde que a oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso (BRASIL, 2016).

Apesar do pressuposto de implementação dos 20% da carga horária a distância em cursos presenciais existir há mais de uma década, a implementação desse processo ainda é bastante tímida nas instituições de ensino superior, em especial as públicas. Cabe então, indagar: como essas instituições estão conduzindo tal experiência, tendo em vista as especificidades desta modalidade de ensino?

Este trabalho partiu de um problema percebido no Instituto Federal do Maranhão acerca da organização didática para o ensino híbrido nos cursos superiores. A instituição pesquisada oferta cursos na modalidade a distância desde o ano de 2009, contudo, ainda não faz uso das práticas de ensino híbrido nas formas recomendadas pelos documentos legais.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de apresentar elementos que possam contribuir com o processo de organização didática do ensino híbrido permitido pela Portaria MEC nº 1134/16 nos cursos superiores presenciais do Instituto Federal do Maranhão.

Para o alcance deste objetivo, este estudo relaciona alguns componentes, em termos de infraestrutura administrativa, pedagógica e tecnológica, necessários à implementação da carga horária a distância.

Depreende-se que os elementos aqui apresentados oferecem subsídios à implementação da oferta da carga horária a distância no ensino superior, ao tempo que desvela estratégias que as instituições podem adotar para institucionalizar o ensino híbrido. Nesta direção, os resultados apontam caminhos que podem ser seguidos por Instituições de ensino superior que buscam desenvolver um itinerário rumo à implementação do ensino híbrido.

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Com o objetivo de verificar as possibilidades de uso do ensino híbrido e assim apresentar proposições que venham contribuir com o processo de orga-

nização didática no Instituto Federal do Maranhão, a presente pesquisa tem por base a implementação de uma disciplina ministrada no formato híbrido de ensino. As etapas de desenvolvimento da disciplina envolveram desde o planejamento, escolha e elaboração de materiais, organização dos materiais no Ambiente Virtual, acompanhamento dos processos de interação e avaliação da aprendizagem, além da articulação com os setores da instituição para viabilidade da proposta.

A pesquisa ocorreu junto à turma do primeiro período letivo Curso de Licenciatura em Biologia Presencial do IFMA, na disciplina Língua Portuguesa, durante o ano de 2015. Foram envolvidos nas ações uma professora de Língua Portuguesa e seus 44 estudantes.

Para o planejamento e execução da proposta didática, fizemos uso de instrumentos para coleta de dados que consistiram em: uma entrevista junto à professora para conhecer o perfil e as experiências com as tecnologias para o ensino a distância; um questionário eletrônico para coleta de dados preliminares junto aos estudantes, o que nos permitiu caracterizar a turma e planejar a proposta didática de acordo com suas necessidades.

A Figura 1 representa a estrutura da sala virtual que contempla uma proposta pedagógica diversificada com o uso de recursos instrucionais com o uso de textos digitais, vídeos, atividades, fóruns, entre outros.

Figura 1: Estrutura da Sala Virtual.

UNIDADE II

Fórum de Discussão de Unidade II

Aulas 01 (EaD)

ORALIDADE E ESCRITA

O aprendizado só é completo quando vai além das salas de aula. E, no caso dos gêneros textuais, a diversidade de textos que circulam no caminho diário dos alunos permite que eles tenham ainda mais possibilidades de conhecer sobre a língua portuguesa. O vídeo "Oralidade e Escrita" é o primeiro episódio da série e aborda uma das principais preocupações dos estudos linguísticos da atualidade: a necessidade de extrapolar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa baseado apenas no texto verbal escrito.

Assista com atenção!

Link: <http://ivescola.mec.gov.br/ve/video/perspectivas-lingua-portuguesa-com-libras-oralidade-e-escrita-com-libras>

Aula 02 (EaD)

Áudio sobre Variações Linguísticas

Atividade multimídia sobre Regionalismo

Glossário de Palavras da nossa Língua com significados diferentes

Aula 03 (EaD)

ESTRANGEIRISMOS

Para iniciar a discussão sobre termos estrangeiros utilizados no nosso dia a dia, veja no link abaixo a música de Zeca Baleiro (com participação de Zeca Pagodinho). Samba do Approach.

Assista com atenção!

Link: <http://letras.mus.br/zeca-baleiro/43674/>

Após assistir ao vídeo, participe do Fórum de discussão.

Fórum de Discussão sobre Estrangeirismos

Aula 04 (EaD)

Questionário - Compreensão e interpretação de textos

Aula 05 (EaD)

Leitura do Mito 1 - Preconceito Linguístico

Atividade avaliativa: Resumo do texto "Preconceito Linguístico"

LIVRO - Preconceito Linguístico

Aula 06 (EaD)

Vídeo - A escrita e as imagens nos meios de comunicação

Questionário Avaliativo sobre Resumo

Fonte: AVA Moodle IFMA.

Um dos primeiros desafios à organização didática do ambiente virtual consistiu na materialização

da carga horária a distância em forma de materiais e atividades. Para superar tal desafio, buscou-se subsídio nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (RQESD) – documento elaborado pelo Ministério da Educação – com as diretrizes e critérios a serem observados na implementação da EaD.

Considerando que serão disponibilizados aos estudantes os materiais das aulas antecipadamente, por meio do ambiente virtual da instituição, é fundamental que esse material seja apresentado em diversidade de formatos, como videoaulas, recursos textuais, áudios, infográficos, além de canais que promovam a interação entre os alunos e professores fora da sala de aula.

Para viabilizar as ações planejadas para execução das atividades da modalidade EaD foi necessário articular setores e recursos tecnológicos da instituição, entre os quais: a Diretoria de Ensino Superior, segmento ao qual o curso, objeto desta pesquisa está vinculado; o Setor de Atendimento ao Aluno, o qual precisamos informar o cronograma de execução e da proposta das atividades a distância, considerando que esse setor atua na verificação da presença do professor em sala de aula; o Departamento de Assistência ao Educando, com o qual precisamos articu-

lar horários de acesso dos estudantes à sala de informática para realização das atividades a distância, a Diretoria Sistêmica de Educação a Distância, núcleo gestor sistêmico na instituição responsável pela disponibilização da sala virtual para a disciplina, cadastro dos estudantes no AVA e apoio na elaboração dos materiais didáticos.

No que tange aos dispositivos normativos no âmbito da instituição, os primeiros pontos convergentes entre a educação a distância e o ensino presencial no IFMA estão dispostos na redação do Plano de Desenvolvimento Institucional sobre o uso da semipresencialidade em todos os cursos permitindo a “introdução de atividades não presenciais tanto nos cursos técnicos como nos superiores desde que não ultrapasse 20% da carga horária total dos cursos por meio da utilização de tecnologias e metodologias próprias da EaD” (IFMA, 2014, p. 31).

Ainda acerca dos dispositivos normativos internos, não foi constatada a existência das diretrizes didático-metodológicas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos para o uso da carga horária a distância em cursos presenciais, conforme preconiza a Portaria MEC nº 1.134/16. Sobre esse aspecto vale ressaltar que para a implementação da carga horária a dis-

tância nos cursos presenciais do IFMA, a instituição deverá atualizar o projeto pedagógico dos cursos presenciais com oferta de disciplinas na modalidade a distância, conforme redação do artigo terceiro da Portaria Mec.

Quanto aos documentos no âmbito governamental, o Quadro 1 apresenta os atos regulatórios e os documentos que orientam ou subsidiam as práticas de ensino híbrido.

Quadro 1: Documentos governamentais que orientam ou subsidiam as práticas de ensino híbrido.

Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação	Trata do incentivo, por meio do Poder Público, para o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
Portaria MEC nº 1134, de 2016	Autoriza a introdução de disciplinas no modo semipresencial, por meio do uso de tecnologias de comunicação remota, em até 20% da carga horária total de cursos superiores reconhecidos.
O Decreto MEC nº 9.057, de 2017	Regulamenta o Art. 80 da LDB, estabelece a política oficial de educação a distância no país.
Decreto MEC nº 5.773, de 2006	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais, nas modalidades presencial e a distância, no sistema federal de ensino.

Portaria Normativa MEC nº 2, de 10 de janeiro de 2007	Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância.
Portaria MEC nº 4.361	Regulamenta os processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de instituições para o ensino regular de EaD.
Referenciais de Qualidade para o Ensino a Distância	Constituem indicadores que servem para orientar as Instituições quanto aos Projetos Pedagógicos de Cursos de graduação a distância.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos pressupostos legais apresentados.

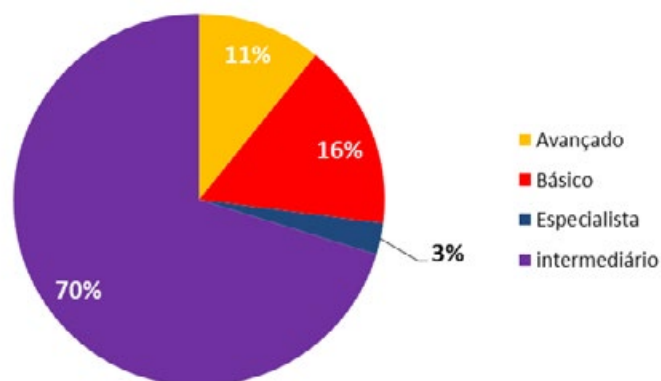
O conjunto dos documentos legais destacados no Quadro 1 revela as condições para que a modalidade EaD seja efetiva nas instituições de ensino. Em particular sobre o ensino híbrido, com a Portaria MEC nº 1.134/04 houve um grande incentivo para a ampliação de espaços não presenciais no ensino superior, o que levou instituições de todo o Brasil a empregar metodologias a distância em suas práticas de ensino.

Moran (2005) destaca aspectos importantes sobre a implementação do ensino híbrido, o primeiro que vamos destacar, refere-se à autonomia da instituição em deixar “[...] livre a adesão dos professores ao uso de atividades virtuais e somente aqueles mais motivados o fazem” (MORAN, 2005, p. 2). Sobre esse aspecto, concordamos com o autor, contudo, consideramos importante que a instituição defina as dire-

trizes para a execução de práticas híbridas, de modo a definir um modelo institucional.

Quanto ao grau de habilidade dos estudantes com computadores, fator preponderante para o desenvolvimento das atividades virtuais, foi constatado que 70% dos estudantes se autodefiniram situados em nível de habilidade “intermediário”, conforme demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Nível de habilidade dos estudantes com computadores.

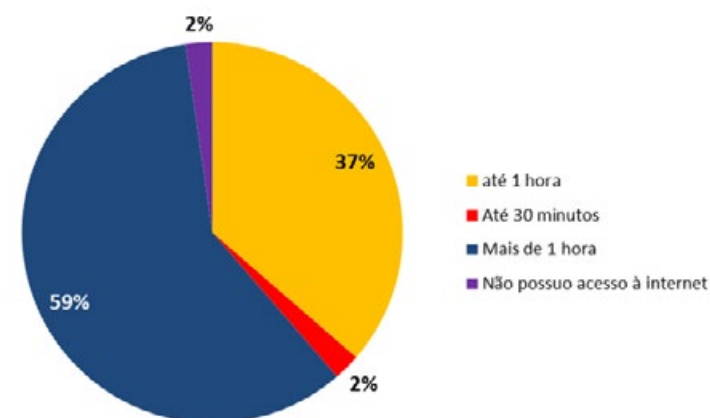


Fonte: Elaborado pelos autores.

O resultado representado no Gráfico 1 aponta que nenhum dos estudantes considera insuficiente sua habilidade no manuseio dos computadores. Esse dado reflete a imersão dos estudantes em uma realidade tecnológica trazendo a premissa de que a educação precisa acompanhar essa realidade.

Quanto à internet, aspecto fundamental para o acesso ao AVA, 31 dos estudantes responderam que fazem uso diário da Rede Mundial de Computadores. O tempo de acesso à internet está representado no Gráfico 2.

Gráfico 2: Tempo de acesso diário à internet pelos estudantes.



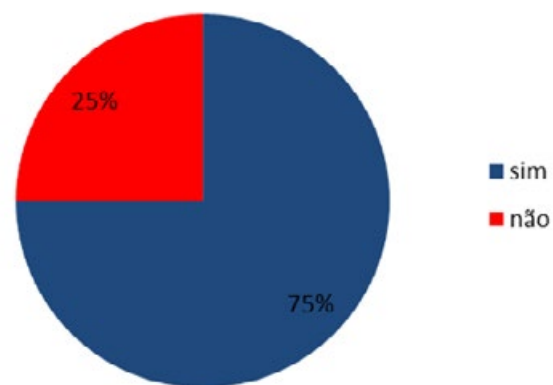
Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre os locais de uso do computador com acesso a internet pelos estudantes, foi constatada a concentração em residências, no local de trabalho e na instituição onde os alunos estudam.

As informações acerca das habilidades tecnológicas, bem como o acesso aos computadores com internet levam a reconhecer a importância do papel da instituição em garantir as condições necessárias ao acesso dos estudantes ao institucionalizar o ensino híbrido.

Considerando o percentual de estudantes que não possuem acesso a um computador com facilidade (conforme mostrado no Gráfico 3), podemos inferir que esta é uma realidade diante da qual a instituição precisará disponibilizar computadores com acesso à internet para realização das atividades realizadas de forma a distância.

Gráfico 3: Facilidade de acesso à internet pelos estudantes.



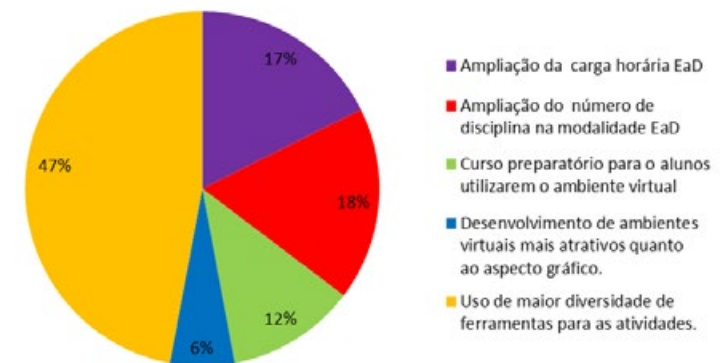
Fonte: Elaborado pelos autores.

Além disso, é importante compreender os comportamentos dos alunos para planejar o processo de ensino e de aprendizagem considerando as demandas atuais, além de criar formas de comunicação e interação entre os professores e os alunos (GIRAFFA, 2013).

O profícuo ambiente no qual esta pesquisa se deu nos permitiu coletar dos estudantes suas per-

cepções quanto aos elementos que podem dificultar/favorecer a aprendizagem em modelos híbridos, os quais estão sistematizados no Gráfico 4.

Gráfico 4: Elementos apontados pelos estudantes como contribuição ao ensino híbrido.



Fonte: Elaborado pelos autores

A partir do Gráfico 4, é evidente a expectativa dos estudantes pela diversificação de ferramentas para as atividades acadêmicas. Nesse sentido, cabe ao professor buscar alternativas para disponibilizar os conteúdos em diferentes mídias e formatos. Contudo, é importante o papel da instituição em oportunizar o apoio especializado por meio da atuação de uma equipe multidisciplinar quando se fizerem necessárias intervenções quanto à gravação e edição de áudio e vídeoaulas; elaboração de objetos de aprendizagem (animações, jogos, simuladores), entre outros.

Sobre a percepção da professora quanto à metodologia de ensino híbrido empregada na disciplina, alguns desafios foram destacados:

1. Quanto aos discentes:

- A inabilidade tecnológica de alguns alunos;
- A falta de acesso à tecnologia (não dispõem de computador, acesso à internet, etc);

2. Quanto à instituição:

- Número insuficiente de laboratório;
- Falta de incentivo para seleção de bolsistas, com vistas no auxílio de alunos com problemas de acesso e execução de atividades.

3. Quanto ao ambiente:

- Falta de dispositivos mais flexíveis para entrega de produções textuais que oportunizem a reflexão e reescritura de textos (reenvio de atividades, link com google docs, etc);
- Não utilização de ferramentas síncronas: chats, webconference;
- Falta de um tutor específico para a disciplina, com vistas no incentivo e auxílio quanto a dúvidas pontuais, durante o desenvolvimento das atividades, uma vez que a aula presencial acontecia uma vez por semana.

A partir dos relatos da professora, podemos depreender que a implementação do ensino híbrido no ensino superior requer observar a sobrecarga de trabalho que essa modalidade educacional pode acarretar ao professor, quando efetivada na plenitude das possibilidades que propicia. Quando a professora declara a falta de um tutor específico para a disciplina, fica evidente que realizar o acompanhamento individualizado dos 44 estudantes nas atividades disponibilizadas no AVA não é uma tarefa fácil e requer o auxílio de tutores para ajudar no processo.

A própria Portaria MEC nº 1.134/16 estabelece que “a tutoria das disciplinas ofertadas na modalidade semipresencial implica na existência de docentes qualificados em nível compatível ao previsto no projeto pedagógico do curso, com carga horária específica para os momentos presenciais e os momentos a distância” (BRASIL, 2004).

Como forma de sanar essa dificuldade, os acadêmicos dos últimos períodos dos cursos poderiam atuar nas atividades de tutoria e ter essa atuação reconhecida como atividade de monitoria, desde que essa prática estivesse regulamentada internamente na instituição.

A opinião da professora quanto à contribuição do uso das tecnologias e práticas pedagógicas da EaD no processo de aprendizagem dos estudantes, destaca que:

A experiência diferenciada de educação híbrida trouxe diversidade e dinamicidade ao contexto de ensino de Língua Portuguesa, no entanto, pontuamos acerca da necessidade de uma reflexão sobre a proporção aula presencial/momento a distância. Na dimensão utilizada (1/1), dificultou o acompanhamento da evolução na produção de texto, tarefa que exige a reescritura e acompanhamento individualizado, otimizado quando feito presencialmente.

Por meio dos relatos da professora, destacamos que o uso do percentual da carga horária a distância nos cursos presenciais oportuniza o aproveitamento do tempo de maneira mais flexível; mantém o estudante em contato com diversificadas fontes de pesquisa e de materiais didáticos; estimula o desenvolvimento de habilidades tecnológicas; e imprime dinamicidade ao contexto do ensino.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O planejamento e a execução de uma proposta didática utilizando um percentual da carga horária a distância na disciplina Língua Portuguesa, junto à turma do primeiro período do Curso de Licencia-

tura em Biologia, nos permitiu perceber as especificidades dos componentes necessários à implementação do ensino híbrido no IFMA, a saber: suporte e infraestrutura no tocante às instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; reformulação dos projetos de cursos das licenciaturas de modo a adequá-los às exigências da legislação em vigor; investimento na formação continuada dos docentes para o ensino híbrido.

Concernente aos subsídios legais, este estudo traz contribuições importantes à instituição quanto à normatização dos Projetos dos Cursos de Licenciatura, de modo a favorecer a efetividade do ensino híbrido. A sistematização das bases legais apresentada no Quadro 1 aponta alguns aspectos que precisam ser observados para a estruturação curricular de cursos no formato de ensino híbrido, especialmente no que se refere a: exigência de encontros presenciais para as avaliações, estágios, apresentação de TCC e atividades laboratoriais; prevalência das avaliações presenciais sobre as avaliações na modalidade a distância; detalhamento dos serviços de suporte e infraestrutura no tocante às instalações físicas e infraestrutura tecnológica de suporte e atendimento remoto aos estudantes e professores; previsão de

atendimento apropriado a estudantes com necessidades especiais.

A identificação das percepções docentes e discentes em relação às contribuições da utilização das tecnologias e práticas da EaD no ensino presencial revelaram que o uso do percentual da carga horária a distância nos cursos presenciais oportuniza o aproveitamento do tempo de maneira mais flexível, o que para os estudantes, foi considerado favorável frente às suas necessidades; mantém o estudante em contato com diversificadas fontes de pesquisa e de materiais didáticos; estimula o desenvolvimento de habilidades tecnológicas; e imprime dinamicidade ao contexto do ensino.

Especialmente para os estudantes, a proposta revelou-se motivadora mostrando contributos significativos para a aprendizagem. Os alunos sugeriram que a proposta da carga horária a distância deve ser mantida e replicada para outras disciplinas.

Um outro resultado deste estudo aponta para a necessidade de melhorar as condições de infraestrutura (laboratórios de informática) aos estudantes que não possuem meios de acesso aos recursos computacionais. Destaca-se, ainda, a importância de disponibilizar pessoal de apoio que ofereça au-

xílio tecnológico aos estudantes com dificuldades no manuseio das ferramentas computacionais, além de pessoal com atuação na tutoria da disciplina, considerando que o acompanhamento a distância precisa ser individualizado, o que implica em dispor de maior tempo para essa atividade, o que nem sempre é possível ao professor.

A partir dos resultados, não há dúvidas da importância da implementação do formato de ensino híbrido, especialmente para os estudantes dos cursos superiores, no entanto, verifica-se que a efetividade do processo está condicionada à elaboração de propostas técnico-pedagógicas sob orientações e diretrizes bem delineadas para o uso da carga horária a distância.

Nesse sentido, a implantação do ensino híbrido, se devidamente planejada, pode contribuir significativamente com os envolvidos no processo educacional. Os professores preparados para a utilização dos recursos tecnológicos na educação poderão desenvolver a docência de maneira inovadora e provida de maior dinamicidade. Quanto aos estudantes, a experiência com as práticas da EaD estimula o desenvolvimento de um perfil que integra autodisciplina, gestão do tempo, autonomia e outras características importantes ao processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 1.134**, de 10 de outubro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 02 de dez. de 2017.

CHAVES FILHO, H. et al. **Educação a distância em organizações públicas**: mesa redonda de pesquisa-ação. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <www.ena.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2312>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GIRAFFA, L. M. M. **Jornada nas escol@s**: a nova geração de professores e alunos. Revista Tecnologias, sociedade e conhecimento, Campinas, v. 1, n. 1, p. 100 - 118, nov. 2013. [online]. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/ojs/index.php/tsc/article/view/112/100>>. Acesso em: 3 dez. 2017

IFMA. **Plano de desenvolvimento institucional (2014 – 2018)**. São Luís, 2014.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **Tendências da educação online no Brasil**. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_online/tendencias.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2015.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo-RS: Unisinos, 2003.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PETERS, O. Tecnologias interativas na redução da distância em educação: taxonomia da mídia e linguagem de modelagem. 2003. 118p. Tese (Livre Docência) – Escola Politécnica, Universidade de São Paulo, 2003.

ZANOTTO, M. A. do C; BIANCHI, P. C. F.; SILVA, A. P. R. da; REALI, A. M. de M. R. **Hibridização do ensino em uma IES**: delineamento de ações pedagógicas para a adoção de 20% a distância em cursos de graduação presenciais. 2014. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/2014/article/view/742>>. Acesso em: 12 de dez. 2017.

CURRÍCULO DAS ORGANIZADORAS

SIMONE COSTA ANDRADE DOS SANTOS

Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e exerce a função de Diretora de Educação a Distância do IFMA. Atuou no Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus EaD na Coordenação de Produção de Material Didático para Educação a Distância. Tem experiência em coordenação pedagógica da Educação Básica e Coordenação de projetos de uso das Tecnologias na Educação. Doutoranda e Mestre em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari/RS. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão.

ILANE FERREIRA CAVALCANTE

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1991), mestrado em Estudos da Linguagem (1996) e doutorado em Educação (2002) pela mesma universidade. Atualmente, é professora de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, atuando no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional (PPGEP). É lotada no Campus Educação a Distância, atuou como coordenadora da Universidade Aberta do Brasil no IFRN de 2011 a 2017 e, como tal, participou do Fórum Estadual de Formação docente. Foi vice-presidente do Fórum Nacional de Coordenadores UAB de 2011 a 2015. Lidera o grupo de Pesquisa Multirreferencialidade, Educação e Linguagem (GPMEL) desde 2011. Tem experiência na área de Letras e Educação, com ênfase em literatura e história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação profissional, educação a distância, formação de professores, gênero e literatura. Publicou, entre outros, O romance da Besta Fubana: festa, utopia e revolução no interior do Nordeste (2008), Vestígios (2009) - livro de poemas - e Mulheres e Letras (2011).

ELIZAMA DAS CHAGAS LEMOS

Doutoranda no Programa de Doutorado em Tecnologias e Sistemas de Informação da Universidade do Minho, mestre em Sistemas e Computação na UFRN (2011), possui graduação em Comunicação Social – Habilitação em Radialismo – pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006) e em Tecnologia em Desenvolvimento de Software – pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte (2008). Atualmente, trabalha como professora da disciplina Tecnologias da Informação e Comunicação no IFRN.

CONCEIÇÃO LEAL DA COSTA

Doutora em Ciências da Educação. Professora no Departamento de Pedagogia e Educação e Investigadora do Centro de Investigação em Psicologia e Educação da Universidade de Évora, Portugal. Investigadora Colaboradora do CIRBE (Collège International de Recherche Biographique en Éducation, França). Membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, BIOGraph (Brasil) e da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Portugal).

ANA MARIA LÓPEZ MEDIALDEA

Profesora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura (España). Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Granada y Doctora en Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: Orientación y tutoría universitaria, educación inclusiva y aprendizaje-Servicio. Miembro del grupo de Investigación y Desarrollo Educativo de Extremadura (GIDEX) y miembro del Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de Extremadura. Ha participado en diferentes proyectos I+D+I y de innovación docente, además de numerosos artículos publicados vinculados a estas temáticas.

ANA SANTANA SOUZA

Mestre e doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Atualmente, é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, atuando no Departamento de Práticas Educacionais e Currículo - DPEC. Participa de comissões e colegiados institucionais. Tem experiência na área de Educação, desenvolvendo atividades de ensino (presencial e a distância), pesquisa e extensão, enfocando, principalmente, as temáticas: ensino de língua portuguesa, leitura e literatura; formação de professores; leitura e produção de textos; literaturas de língua portuguesa; relações de gênero. Assina a autoria de livros de poesia e acadêmicos, bem como outras produções como artigos e capítulos de livros.

ANTÔNIO RIBEIRO DA COSTA NETO

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Ciências Florestais e Ambientais pela Universi-

dade Federal do Amazonas (UFAM). Especialista em Uso e Sustentabilidade dos Recursos Naturais pela Universidade Federal de Viçosa-MG (UFV). Graduado em Agronomia e Engenharia Florestal. Ex-Coordenador Geral do Programa UAB no IFAM (2011-2016).

AUGUSTO CÉSAR DE ALMEIDA

Licenciando em Informática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRN), campus Natal - Zona Norte. Linha de Pesquisa: Informática na Educação Básica. Bolsista do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Capes. Atuando em Projetos de Iniciação à Programação utilizando o software Scratch, Desenvolvimento do raciocínio lógico com Computação Desplugada e Intedisiplinaridade, na Escola Estadual Professor Antônio Fagundes, localizada na Zona Norte de Natal / RN. Monitor/Instrutor nos Telecentros da cidade do Natal pela Secretaria de Trabalho e Assistência Social (SEMTAS).

CARLA KATARINA DE MONTEIRO MARQUES

Possui graduação em Ciências da Computação pela Universidade Estadual do Ceará (1994), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal do Ceará (2001) e doutorado em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará (2010). Atualmente, é professora adjunta IV e professora permanente do programa de pós-graduação em Ciência da Computação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte / Universidade Federal Rural do Semiárido. Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Teleinformática, atuando principalmente nos seguintes temas: reconfiguração dinâmica, redes de petri, servidores web, qualidade de serviço e arquitetura em grades.

CARMEM LÚCIA DE SOUZA RIBEIRO

Pedagoga e Coordenadora de Cursos do Centro de Educação Tecnológica do Estado do Amazonas (CETAM). Membro da

Equipe Multidisciplinar do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Especialista em Tecnologias Educacionais pelo Instituto Federal do Paraná – IFPA. Especialista em Educação a Distância pelo SENAC.

DOMINGO MAYOR PAREDES

Profesor del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Formación del Profesorado. Universidad de Extremadura (España). Doctor en Educación. Líneas de investigación: Aprendizaje-Servicio; metodologías innovadoras; desarrollo comunitario; participación del estudiantado. Miembro de los Grupos de Investigación “ICUFOP”, “GEXTHE” y miembro del Grupo Promotor de Aprendizaje-Servicio de Extremadura. Publicaciones recientes: (2018, Domingo Mayor Paredes), “Prácticas de Aprendizaje-Servicio como escenarios de confluencia entre la educación escolar y social”. Revista Iberoamericana de Educación, 76(2).

EDUARDO FOFONCA

Possui Licenciaturas em Letras e Pedagogia. Especialização em Letras pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e em Educação pela Universidade Federal do Paraná. É mestre em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná e Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, SP. Realizou estágio pós-doutoral em Educação no PPGE da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente, é professor permanente da Universidade Federal do Paraná, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação: teoria e prática de ensino da Universidade Federal do Paraná.

EMÍLIA RODRIGUES ARAÚJO

Doutora em Sociologia, mestre em Sistemas Sócio Organizacionais de Actividade Económica e Licenciada em Sociologia pela Univer-

sidade do Minho em Portugal. Atualmente, é professora auxiliar do Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho e faz parte do Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

ERIKA ROBERTA SILVA DE LIMA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. Especialista pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Multiculturalidade da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Ensino Médio, Educação profissional, Políticas educacionais, Educação Popular, Cotidiano Escolar, Teoria e Prática, Educação e Tecnologia e Educação e Multiculturalidade.

EULÁLIA RAQUEL GUSMÃO DE CARVALHO NETO

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1997), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e pós-doutorado pela Universidade do Minho, Portugal (2012). Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática.

FERNANDO SILVIO CAVALCANTE PIMENTEL

Doutor em Educação (UFAL); Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (2010), especialista em Tecnologias em Educação e Docência do Ensino Superior. Graduado em Pedagogia (Licenciatura). Foi professor de escolas públicas e particulares, tutor do programa de formação continuada da Secretaria de Educação a Distância - MEC e professor tutor 1 da Universidade Tiradentes. Tem experiência na área de Educação, com

ênfase em Ensino-Aprendizagem, atuando, principalmente, nos seguintes temas: aprendizagem, educação online, webquest, tutoria, games (jogos online), gamificação e avaliação.

FRANCISCA CARNEIRO VENTURA

Graduada em Pedagogia, Especialista em Pesquisa Educacional e Mestra em Educação pela UFPE. Especialista em Gestão pela Universidade Potiguar. Especialista em Educação Tecnológica Inclusiva pelo Instituto Federal do Mato Grosso. Foi Pedagoga da Secretaria de Educação em Centro de Educação de Jovens e Adultos por 17 anos. É Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do RN. Atua no ensino médio integrado presencial e na EJA mais de 17 anos. Atua nas Licenciaturas de Matemática, Espanhol, Geografia e Física do IFRN como pedagoga. Doutora em Educação pela UMinho, Braga, Pt., com Diploma em processo de reconhecimento na UFPE.

FRANCISCA NATÁLIA SILVA

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional - PPGEP do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte-UERN. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Ensino Médio, Educação profissional, Políticas educacionais, Educação Popular e Currículo. Integra o grupo de pesquisa Contexto escolar e políticas educacionais, na condição de membro.

GLAUCIA DA SILVA BRITO

Possui Bacharelado e Licenciatura em Português-Inglês, especialização na Metodologia do Ensino Tecnológico pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, mestrado em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Realizou estágios pós-doutorais em Educação a Distância e Tec-

nologias Educacionais na UNED-Espanha. Atualmente, é professora Associado III da Universidade Federal do Paraná, atuando no Departamento de Comunicação Social e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

JACIÁRIA DE MEDEIROS MORAIS

Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Escola Estadual Juscelino Kubitschek (Assu/RN), e professora do curso de Pedagogia da Faculdade do Complexo Educacional Santo André (Assu/RN). Graduada em Pedagogia (UERN-2007); Especialista em Desenvolvimento Infantil (UERN-2010); Mestre em Educação Profissional (IFRN-2017). Seu interesse de pesquisa está relacionado à Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Básica e na Educação Profissional.

JANETE MARIA LINS DE AZEVEDO

Possui graduação (Bacharelato e Licenciatura) em Ciências Sociais pela Universidade Católica de Pernambuco, títulos obtidos respectivamente nos anos de 1973 e 1975. É mestra em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (1981) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1994). Realizou estágio de Pós-doutoramento na Universidade de Paris. Atualmente, é professora titular da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação (campus do Recife e do Agreste) e ao curso de Pedagogia (campus do Recife) e líder do grupo de pesquisa Políticas Públicas da Educação.

JOÃO PAULO DE OLIVEIRA

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidade de Évora-Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do IFRN. Especialista em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) pelo Instituto Federal

do Rio Grande do Norte - IFRN. Graduado em Ciência da Computação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte? UERN. Coordenou a iniciativa Projeto Ação Digital - PAD de Russas-CE pelo Programa Nacional de Apoio à Inclusão Digital nas Comunidades – Telecentros/BR. Atua, principalmente, nas áreas de metodologia científica em educação, inclusão sociodigital, informática educativa e tecnologias sociais aplicadas à Educação.

JOSÉ CLAUDIO DEL PINO

Professor-Orientador do PPG Educação em Ciência Química da Vida e Saúde e do PPG Química ambos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem experiência acadêmica na área de Educação, com ênfase em Educação Química, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, ensino de química, material didático, currículo de química e informática educativa. Possui graduação em LICENCIATURA EM QUÍMICA pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1975), graduação em QUÍMICA INDUSTRIAL pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1975), especialização em QUÍMICA pela Universidade de Passo Fundo (1978), especialização em ENSINO DE QUÍMICA pela Universidade de Caxias do Sul (1988), mestrado em Mestrado em Ciências Biológicas-Bioquímica pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1984), doutorado em Engenharia de Biomassa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994) e pós-doutorado pela Universidade de Aveiro-Portugal (2004). Atualmente, é professor associado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

JOSÉ LUÍS PIRES RAMOS

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Évora e Mestre em Tecnologia Educativa pela Universidade de Salamanca. É, atualmente, Professor Associado na Universidade de

Évora e investigador do Centro de Investigação em Educação e Psicologia. É Diretor do Curso de Mestrado em Ensino de Informática. Desempenhou as funções de Pró-Reitor na Universidade de Évora, em dois mandatos. Desenvolve a sua atividade profissional nos campos da integração das TIC no currículo e na aprendizagem, formação de professores em TIC, desenvolvimento de software, materiais e recursos em suportes digitais. Tem participado em projetos de intervenção educativa, investigação e desenvolvimento nacionais e internacionais e publicado artigos científicos e pedagógicos nos domínios assinalados. Foi nomeado Embaixador e-Skills for Jobs 2014, pelo Ministério da Educação e Ciência.

JULIANA RANGEL BARBOZA

Graduada em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004), com mestrado em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2008) e com doutorado em andamento no Curso de Ciências Sociais da Universidade do Minho/Portugal. Atualmente, exerce suas atividades na Controladoria Geral da União, mediante recebimento de Gratificação Temporária das Unidades dos Sistemas Estruturadores da Administração Pública Federal. Experiência como responsável pela Administração Financeira da Universidade Aberta do Brasil no IFRN e Administradora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do RN, atuando em diversos cargos de gestão, com ênfase na experiência de 5 anos como Diretora de Administração de Campus. Trabalhos com enfoque na área de Gestão Pública, Gestão de Pessoas e Gestão de Eventos.

LENINA LOPES SOARES SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil; é Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Potiguar; fez Curso de Aperfeiçoamento em Pesquisa

em Educação pelo Espaço Oficina de Ciência e Arte; Mestrado e Doutorado, no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. É professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte onde atua nas Licenciaturas em Física e em Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional. É também líder do Núcleo de Pesquisa em Educação, Ciência, Tecnologia e Trabalho vinculado ao CNPq.

LUIS PAULO LEOPOLDO MERCADO

Doutor em Educação (PUC/SP, 1998), Mestre em Educação (UFSM, 1993), Especialista em Formação de Professores em Mídias na Educação (UFAL, 2010), Licenciado em Ciências Biológicas Licenciatura Plena (UFSM, 1989). Bacharel em Direito (CESMAC, 2012). Atualmente, é professor titular da Universidade Federal de Alagoas com atuação na graduação em Educação Física e Pedagogia e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado em Educação). Bolsista Produtividade em Pesquisa 2 do CNPq.

MARIA LUISA FURLAN COSTA

Professora adjunta do Departamento de Fundamentos e Práticas da Educação (DFE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Ocupa o cargo de Diretora do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual de Maringá e Coordenadora do Programa Universidade Aberta do Brasil no âmbito dessa instituição. Graduada em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp/Araraquara), Líder do Grupo de Pesquisa Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais/CNPQ.

PATRÍCIA LAKCHMI LEITE MERTZIG GONÇALVES DE OLIVEIRA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Música pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora do curso de Música (presencial) e Pedagogia (modalidade a Distância) da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) em Presidente Prudente, SP. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação a Distância e as Tecnologias Educacionais/CNPQ.

PAULEANY SIMÕES DE MORAIS

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2004) e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2006). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2012). Atualmente, é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens, Formação Profissional Docente e Inclusão Social (GELFOPIS). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política e gestão escolar, atuando, principalmente, nos seguintes temas: órgãos colegiados, participação, relações de poder, formação de professores em computação, gestão e política educacional.

ROGÉRIO EMÍLIO DA SILVA

Técnico em Redes de Computadores pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Parnamirim e Licenciando em Informática pelo IFRN - Campus Natal - Zona Norte. Linha de pesquisa: Formação Inicial Docente. Bolsista do Programa Nacional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - Capes. Atua na Escola Estadual Walter Duarte Pereira, localizada na Zona Norte de Natal/RN e

contribui junto à direção da escola para otimizar as ações desenvolvidas na escola e ao laboratório de informática e as demais disciplinas curriculares. Desenvolve junto aos professores projetos de extensão em que têm como foco a comunidades externa (Idosos) e para os demais discentes da Licenciatura Plena em Informática. Participa de projetos de pesquisa voltados para a formação dos saberes docentes e a formação de professores. Procura desenvolver atividades extras fora e às vezes na instituição em que estuda, tendo como área de conhecimentos a infraestrutura de redes, prototipagem de circuitos utilizando o software Proteus, Fritzing e CadSoft EAGLE PCB Design, Arduino e Raspberry PI a nível de programação inicial e programação em blocos por meio do software Scratch e mBlock.

ROMMEL WLADIMIR DE LIMA

Graduado em Ciências da Computação (1997), Mestre em Sistemas e Computação (2003) e Doutor em Engenharia Elétrica e de Computação (2009), todos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Atualmente, é Professor Adjunto IV na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (associação ampla entre UERN/UFERSA) e no POSEN-SINO. Líder do Grupo de Pesquisa em Redes de Computadores, Sistemas Distribuídos e Multimídia e Coordenador do Laboratório de Redes e Sistemas Distribuídos - LORDI. Além de atuar na área de Ciência da Computação, com ênfase em Redes de Computadores e Sistemas Distribuídos, vem atuando na área de Tecnologias Educacionais, fazendo parte do grupo de Pesquisa Tecnologias Educacionais da UERN.

ROSEMARY PESSOA BORGES

Professora de Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Campus EaD, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui graduação em Tecnologia em

Desenvolvimento de Software pelo IFRN. Especialização em Engenharia de Sistemas e em Tecnologias Educacionais. Mestrado no programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação (PPgCC) pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Universidade do estado do Rio Grande do Norte (UERN). Suas pesquisas envolvem projetos nas áreas de computação aplicada à educação, participando do Grupo de Estudos em Inovação Tecnológica Aplicada à Educação do IFRN.

SANDRA EMÍLIA BARROS DE SOUSA

Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade de Évora, Portugal. Mestra em História Contemporânea e de América pela Universidade de Santiago de Compostela - Espanha (2011), graduada em História pelo Centro de Ensino Unificado De Brasília (1995). Atualmente, é professor do Ensino Fundamental e Médio - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Contemporânea e de América.

SIMONE COSTA ANDRADE DOS SANTOS

Atualmente, é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão e exerce a função de Diretora de Educação a Distância do IFMA. Doutoranda e Mestre em Ensino, pela Universidade do Vale do Taquari/RS. Especialista em Informática em Educação pela Universidade Federal de Lavras/MG e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão. Desenvolve pesquisas nas áreas de Educação a Distância; Tecnologias aplicadas à Educação; formação de Professores para o uso de Tecnologias.

THALITA CUNHA MOTTA

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de

Pernambuco, na área de Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Mestra em Educação na Universidade Federal de Pernambuco, na mesma área de pesquisa. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Educacional pela Universidade Federal de Campina Grande. Foi bolsista de Iniciação Científica do CNPQ. Tem atuado através de estudos, pesquisas, ensino e extensão, principalmente, nos seguintes temas: Educação Especial e Educação Inclusiva nos Ensinos de Física e Matemática, Estado, política educacional e gestão da escola e Formação de Professores para a Educação Básica.

THIAGO TAVARES DAS NEVES

Pós-Doutorando em Comunicação pela ESPM-SP (Escola Superior de Propaganda e Marketing). Doutor (2016) e Mestre (2010) em Ciências Sociais pela UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte). Possui graduação em Rádio e TV (2006) e em Jornalismo (2011) também pela UFRN. Pesquisador do grupo Juvenália – Culturas juvenis: comunicação, imagem, política e consumo da ESPM. Desenvolve pesquisa nas seguintes temáticas: festas de música eletrônica, comunicação, afetos, estudos de gênero, tecnologia e antropologia urbana.

VIVIANNE SOUZA DE OLIVEIRA NASCIMENTO

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Possui graduação em Pedagogia (2003), Mestrado em Educação (2006) e Doutorado em Educação (2011), todos realizados na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Têm experiência na área da Educação, com ênfase em estudos sobre o Ensino Superior, atuando, principalmente, nos seguintes temas: formação de professores, docência no Ensino Superior e Fundamentos da Educação.



Av. Colares Moreira, 477 - Renascença
CEP: 65075-441, São Luís - MA,
Telefone: +55 (98) 3215-1794
editora@ifma.edu.br | www.editora.ifma.edu.br



**INSTITUTO
FEDERAL**
Maranhão

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-69745-93-8



9 788569 745938