

Diálogos Contemporâneos sobre Educação a Distância: *desafios e perspectivas*

Jennifer de Carvalho Medeiros
Cândida Beatriz Alves
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
(Orgs.)



EDITORA



Diálogos Contemporâneos sobre Educação a Distância: desafios e perspectivas

Jennifer de Carvalho Medeiros
Cândida Beatriz Alves
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos
(Orgs.)



Instituto Federal de Brasília

Reitora

Luciana Massukado

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação - PRPI

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

Coordenadora de Publicações Científicas e Tecnológicas da Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação -PRPI

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

Organizadoras

Cândida Beatriz Alves

Jennifer de Carvalho Medeiros

Sylvana Karla da Silva de L. Santos

Revisora de Texto

Adriana Carvalho

Produtor Multimídia

Fábio Lucas Vieira

D537 Diálogos contemporâneos sobre educação a distância: desafios e perspectivas / organizadoras: Jennifer de Carvalho Medeiros, Cândida Beatriz Alves, Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos (organizadoras). – Brasília: Editora IFB, 2022.
1 E-book : 217 p. : il. ; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-64124-84-4

1. Educação a distância. 2. Pandemia. 3. Tecnologia educacional. 4. Tecnologia assistiva. I. Medeiros, Jennifer de Carvalho. II. Alves, Cândida Beatriz. III. Santos, Sylvana Karla da Silva de Lemos. IV. Título.

CDU 37.018.43

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA

REITORA

Luciana Miyoko Massukado

PRÓ-REITORA DE ENSINO

Veruska Ribeiro Machado

PRÓ-REITOR DE EXTENSÃO E CULTURA

Paulo Henrique Sales Wanderley

PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO

Giovanna Megumi Ishida Tedesco

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Rodrigo Maia Dias Ledo

PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS

José Anderson de Freitas Silva

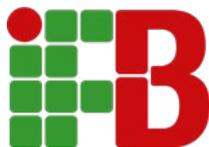
COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Mariana Carolina Barbosa Rêgo

PRODUÇÃO EXECUTIVA

Sandra Maria Branchine

EDITORA



Reitoria - SGAN Qd 610, módulos D, E, F, G

CEP: 70860-100 Brasília - DF

www.ifb.edu.br

Fone: +55 (61) 2103-2108

editora@ifb.edu.br

2022 Editora IFB



A exatidão das informações, as opiniões e os conceitos emitidos nos capítulos são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Todos os direitos desta edição são reservados à Editora IFB.

É permitida a publicação parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte. É proibida a venda desta publicação.

Lista de figuras

Figura 3.1 – Definição dos Grupos de Trabalho (GTs) do Evento de Alinhamento	44
Figura 3.2 – Número de turmas e alunos (2015-2017)	48
Figura 3.3 – Número de alunos consolidados (2012-2015)	50
Figura 3.4 – Recursos descentralizados para o IFB (2011-2015)	50
Figura 3.5 – Empenhos realizados em 2015	52
Figura 4.1 – Os principais processos de Gestão de Pessoas	64
Figura 4.2 – As quatro perspectivas do BSC	75
Figura 5.1 – Censo do Ensino Superior (2005).	86
Figura 5.2 – Sátira sobre o uso do celular em sala de aula - 2019 x 2020	90
Figura 6.1 – Triângulo interativo	100
Figura 10.1 – Unidade curricular de Segurança e Auditoria de Sistemas (SAS)	162

Lista de gráficos

Gráfico 5.1 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa	87
Gráfico 7.1 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo o sexo	117
Gráfico 7.2 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo o estado civil	118
Gráfico 7.3 – Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo filhos	118
Gráfico 10.2 – Notas das avaliações sobre os seminários respondidas pelos estudantes	169
Gráfico 11.1 – Respostas à questão “O quanto você está satisfeito com a sua aprendizagem de línguas na modalidade a distância ou não presencial?” em que cuja escala 0 corresponde a pouco e 5 a muito	177

Lista de quadros

Quadro 2.1 – Subsídios para a gestão da Produção de conteúdo	35
Quadro 3.1 – Oferta de vagas e matrículas (2015-2017)	50
Quadro 4.1 – Subsistemas de gestão de pessoas	63
Quadro 4.2 – Avaliação de desempenho	65
Quadro 4.3 – Dimensões do desempenho pessoal	66
Quadro 4.4 - Propósitos da avaliação de desempenho	66
Quadro 4.5 – Benefícios da avaliação de desempenho	67
Quadro 4.6 – Avaliação de desempenho por escalas gráficas – prós e contras	69
Quadro 4.7 – Avaliação de desempenho por escolha forçada – prós e contras	70
Quadro 4.8 – Avaliação de desempenho por incidentes críticos – prós e contras	70
Quadro 4.9 – Avaliação de desempenho por comparação entre pares – prós e contras	71
Quadro 4.10 – Etapas da aplicação da pesquisa de campo	72
Quadro 4.11 – Avaliação de desempenho 360 graus ou circular – prós e contras	74
Quadro 4.12 – Principais erros e distorções cometidos na Avaliação de Desempenho	77
Quadro 10.1 – Apresentação da Sequência dos Conteúdos da Disciplina de Segurança e Auditoria de Sistemas	163
Quadro 10.2 – Condições Desejadas da Teoria Distributed Cognition	164
Quadro 10.3– Link dos Slides dos Seminários produzidos pelos dois grupos (Vespertino e Noturno)	168
Quadro 13.1 – Categorização da Tecnologia Assistiva	196
Quadro 14.1 – Perguntas para reflexão na elaboração do roteiro didático	211

Sumário

APRESENTAÇÃO	10
ORIENTAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA	12
SEÇÃO 1 - EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DA MODALIDADE	16
SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EAD: A ANÁLISE DO CONTEXTO PARA A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS	26
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS E CONSTRUINDO PONTES PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	40
AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL APLICADA A COLABORADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD, NO ÂMBITO GOVERNAMENTAL E NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT	60
SEÇÃO 2 - O CONTEXTO DA PANDEMIA E O LUGAR DA EAD: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES	83
REFLEXÕES SOBRE A EAD OBSERVADAS EM RAZÃO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: REPERCUSSÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO	84
VIRTUALIDADE E PRESENCIALIDADE: NOVAS CONFIGURAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL REVERBERADAS PELA PANDEMIA	98
TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO: INTENSIFICAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO	114
ENSINO NÃO PRESENCIAL E QUESTÕES SOCIAIS: GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM DEBATE	128

SEÇÃO 3 - METODOLOGIAS EM EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	145
METODOLOGIAS ATIVAS PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES E O MODELO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA	146
SALA DE AULA INVERTIDA E A TEORIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DISTRIBUTED COGNITION: UM ESTUDO DE CASO EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA	160
REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NÃO PRESENCIAL: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS	172
AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA	182
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA UMA EAD INCLUSIVA	193
TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	194
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID -19	204

Apresentação

Vivemos uma tendência econômica pautada na tecnologia da informação, que impulsiona os avanços tecnológicos no campo dos meios de comunicação. As mudanças na forma de se comunicar, produzir e difundir informação emergem no contexto educacional de diferentes formas, dentre os quais a Educação a Distância (EaD) ocupa uma parcela significativa de participação.

A EaD é uma modalidade de ensino na qual os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem estão separados no tempo e no espaço, o que leva sua evolução histórica a estar estreitamente alinhada ao desenvolvimento dos meios de comunicação. No Brasil, as primeiras experiências com o ensino a distância remontam ao final do século XIX, a partir do rádio e do material impresso, enviado por correspondência. Atualmente, a modalidade de ensino tem nos computadores conectados à internet o seu principal meio de propagação, fomentando o fortalecimento dos conceitos de sociedade em rede e sociedade do conhecimento.

São múltiplos os elementos que constituem a EaD: ensino, aprendizagem, tecnologia e gestão. Esses elementos dialogam entre si ao mesmo tempo em que guardam especificidades que caracterizam o processo pedagógico a distância. Este livro apresentará situações que transitam por esses elementos e que traduzem a materialidade da EaD. Busca-se, além disso, problematizar a realidade, condição essencial para o momento, principalmente para a formação de professores.

Dessa forma, essa obra visa, por um lado, apresentar perspectivas da educação a distância no século XXI e, por outro, pensar nas condições mais atuais, que apontam para um novo marco histórico educacional mundial e para EaD de modo particular: trata-se do ensino remoto emergencial em razão da pandemia ocasionada pelo COVID-19. Ela se destina sobretudo a professores em formação, alunos das Licenciaturas dos Institutos Federais - e de outras Instituições de Ensino Superior -, mas também a profissionais já formados da área e pessoas interessadas.

Esta obra está estruturada em quatro seções: 1) Educação a Distância: considerações iniciais; 2) O contexto da pandemia e o lugar da EaD: algumas problematizações; 3) Metodologias em EaD: possibilidades e desafios e 4) Tecnologias assistivas para uma EaD inclusiva. A seguir, apresentaremos, em linhas gerais, a proposta de cada seção.

A primeira seção pretende trazer ao leitor uma aproximação às complexidades que rondam a Educação a Distância em sua estruturação. Trata-se de dificuldades que vão desde a logística de implementação até os estigmas associados à modalidade. Ela é composta por três capítulos, cujos objetivos de aprendizagem concentram-se na identificação dos elementos fundamentais da EaD, a problematização sobre as diferentes manifestações da modalidade e a análise das representações que são engendradas entre os que fazem a EaD.

A seção 2 aprofunda nas transformações mundiais associadas à pandemia de Covid-19 – notadamente a necessidade de isolamento social –, que trouxeram a demanda pelo ensino mediado por tecnologias de modo inédita no mundo. Várias questões surgiram, tanto do ponto de

visto logístico e estrutural, como, sobretudo, do ponto de vista pedagógico e metodológico. É sobre esses aspectos que se debruçam os quatro capítulos elencados a seguir, que têm como objetivos de aprendizagem problematizar e refletir sobre as novas configurações educacionais com o uso das tecnologias, considerando o papel docente, as novas relações de trabalho e a situação dos estudantes, articuladas com aspectos de gênero, classe social e raça.

A seção 3 do livro entra no campo de metodologias em EaD, abordando algumas delas seja de forma teórica ou por meio de estudos de caso, que visam retratar, na prática, possibilidades de ação pedagógica. Essa seção está composta por três capítulos e seus objetivos de aprendizagem consistem em conceituar e identificar novas metodologias associadas a EaD, bem como aplicar situações práticas em contextos específicos nos quais a EaD pode ser uma alternativa viável para a otimização do processo de ensino e aprendizagem.

Na quarta e última seção do livro, estão em tela as tecnologias assistivas, que contribuem para a inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. O mote central é a reivindicação de uma EaD verdadeiramente inclusiva. Os objetivos de aprendizagem dos dois capítulos dessa seção concentram-se em conhecer diferentes ferramentas que promovem acessibilidade aos educandos com necessidades educacionais especiais e refletir sobre a importância de pensar a EaD como forte recurso para a promoção da inclusão.

Orientação didático-pedagógica

Prezado (a) estudante,

Cada capítulo deste livro conta com algumas seções específicas para auxiliar no seu processo de construção do conhecimento acerca dos assuntos abordados.

No início de cada capítulo, você vai conhecer os objetivos de aprendizagem, isto é, as ações que esperamos que seja capaz de executar ao final da leitura e compreensão do conteúdo. Sugerimos que faça a leitura do capítulo tendo em mente os objetivos de aprendizagem que foram apresentados.

Ao final de cada capítulo, você terá algumas atividades de aprendizagem. A quantidade de atividade vai depender do objetivo de cada capítulo. São questões reflexivas que te ajudarão a consolidar os assuntos abordados. Sugerimos que faça as atividades, compartilhe com os colegas e promova um aprendizado colaborativo.

Desejamos a você uma agradável leitura e um bom aprendizado.

As autoras.

SEÇÃO 1

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS



CAPÍTULO 1

REPRESENTAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DOS SEUS DESDOBRAMENTOS NA GESTÃO DA MODALIDADE

Jennifer de Carvalho Medeiros

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Situar a teoria das representações sociais na perspectiva crítica;
- ✓ Distinguir as representações sobre a EaD a partir dos referenciais teóricos apresentados;
- ✓ Articular as representações sobre a EaD com o emprego da modalidade no cenário educacional atual.

Introdução

O que dizem sobre a Educação a Distância? Muitos afirmam que a EaD é um caminho sem volta. Considerando a ideia de caminho enquanto trajetória, sabemos que a EaD não iniciou recentemente. Seu percurso data de séculos passados e evoluiu a medida em que os meios de comunicação evoluíram, tendo um longo percurso trilhado até o atual estágio, baseado predominantemente nas Novas Tecnologias da Informação e Comunicação.

Mas a ideia de “caminho sem volta” é parte de uma representação coletiva que associa a EaD às novas tecnologias e à necessidade de se conformar com o que está posto, de se adaptar à realidade. Este capítulo tem como objetivos contextualizar brevemente as representações sociais a partir de uma perspectiva crítica e analisar as representações construídas a respeito da educação a distância, por meio da revisão bibliográfica sobre o assunto. Conhecer as representações sobre a EaD é uma forma de compreender como a modalidade se insere nos diferentes cenários educativos e de que modo os sujeitos que fazem a EaD se apropriam das potencialidades e limites desse formato de ensinar e aprender.

Este capítulo está organizado em três partes: a primeira apresentará os pressupostos teóricos básicos das representações sociais, considerando a perspectiva crítica como eixo norteador das nossas análises. A segunda parte apresentará as representações sobre a EaD, a partir da leitura e categorização dos autores que escrevem sobre a modalidade. A terceira parte indica a ambiguidade dessas representações e o movimento entre a negação e o reconhecimento dos potenciais da EaD.

Pressupostos teóricos sobre as representações sociais

Ao afirmarmos que a EaD é um caminho sem volta, argumentamos que a modalidade está posta no cenário educacional, não havendo possibilidades de ignorar sua existência. Torna-se interessante, portanto, analisar a força dessa expressão no contexto que será abordado neste capítulo, uma vez que, dentre o conjunto de ações desenvolvidas pela gestão da EaD, encontra-se o esforço contínuo em combater o movimento de negação à modalidade.

Neste capítulo, analisaremos a EaD a partir da sua gestão, isto é, da forma de organizar e desenvolver os cursos a distância. A gestão é um elemento essencial nos processos educativos e com a EaD não seria diferente. Portanto, dada à peculiaridade da modalidade, alguns desafios são postos à gestão e precisam ser considerados no processo de planejamento das ações que envolvem a EaD. O campo das representações construídas sobre o ensinar e aprender a distância pode ser considerado um desses desafios, pois a partir das representações sobre a EaD identificamos um movimento que promove o reconhecimento da importância da modalidade e outro movimento que se destaca pela crítica e negação.

Antes de analisar esses dois movimentos, convém explicar brevemente o que são as representações sociais. O conceito de representações sociais parte de uma teoria, iniciada a partir da definição de representações coletivas, de Émile Durkheim. Para o sociólogo, as representações coletivas eram manifestações de pensamento dos indivíduos sobre determinado assunto que tinham força e expressão por serem geradas no coletivo, deixando os aspectos individuais em segundo plano.

De acordo com Medeiros (2014), Durkheim indicava a importância de se diferenciar o que era individual e o que pertencia ao coletivo, pois as duas dimensões eram regidas por leis diferentes. A relação sujeito e objeto no campo individual possui maior subjetividade, podendo ser prejudicial ao grupo maior, segundo Durkheim. Por outro lado, os fenômenos coletivos situavam o indivíduo e suas singularidades em um contexto maior, minimizando os efeitos da subjetividade e ligando os indivíduos uns aos outros para gerar uma consciência coletiva sobre determinado aspecto do real.

Os estudos das representações coletivas foram avançando e mostrando-se insuficientes para explicar as diversas transformações ocorridas no mundo, sobretudo no início do século XX. Não poderia pensar as representações coletivas apenas sobrepondo-as aos interesses individuais. A marca de subjetividade deveria ser considerada. E foi nesse contexto que os estudos avançam para o desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, amplamente desenvolvida por Serge Moscovici.

O romeno Serge Moscovici buscava outras perspectivas para a compreensão da Psicologia Social no início da idade moderna, pois evidenciava uma forte inclinação para os aspectos individuais sem considerar as dimensões coletivas. Contraditoriamente, o pensador romeno recorre ao conceito das representações coletivas de Durkheim para entender e explicar o fenômeno das representações sociais nos tempos modernos. Como afirma Rêses (2004, p.194), “o próprio Moscovici reconhece ser esta sua fonte de inspiração. Porém, apesar da proximidade, não são a mesma coisa.”

Uma das principais diferenças encontradas está no tipo de sociedade que recebeu as teorias. Quando Durkheim elaborou a ideia das representações coletivas, tratava-se de uma sociedade menos complexa, ao passo que, para a configuração da sociedade moderna, tal teoria não era suficiente, sendo, portanto, necessário o desenvolvimento de um outro modo de compreender a forma como a sociedade explicava as manifestações do real.

O principal questionamento de Moscovici era como uma ideia era processada pela sociedade, passando do estágio de não familiar para algo familiar. Nesse sentido, o teórico elaborou um estudo que pretendia compreender como a psicanálise era transferida do conjunto de especialistas para o contexto da sociedade que não tinha o saber especializado da área, mas que assumia uma postura familiar sobre o assunto. A passagem do desconhecido para o conhecido, do não familiar para o familiar, do reificado para o senso comum foi o que motivou Moscovici a pensar nas representações sociais como categorias do pensamento de uma sociedade sobre a sua realidade.

O senso comum é parte importante das representações sociais, podendo ser considerada o ponto de partida para compreensões mais elaboradas sobre determinado fenômeno na sociedade. Neste capítulo vamos compreender o senso comum sob a perspectiva da ideologia, isto é, do conjunto de ideias sobre o real. Para entender melhor, adotaremos a perspectiva marxista de ideologia, que, nas palavras de Thompson, “os escritos de Marx ocupam uma posição central na história e no conceito de ideologia. Com Marx, o conceito adquiriu um novo status como instrumental crítico e como componente essencial de um novo sistema teórico.” (THOMPSON, 1995, p.49)

Na obra *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2007) criticam o pensamento dos jovens hegelianos – que opõem ideias às ideias, sem provocar mudanças na realidade concreta – e propõem um percurso inverso, no qual a realidade determina a consciência e não a consciência determina a realidade. A análise da divisão social do trabalho realizada pelos autores demonstra que as ideologias são produzidas por uma parcela da sociedade reservada ao trabalho intelectual, que dissemina tais ideias ao restante da sociedade como verdades únicas e inquestionáveis.

Os pensamentos dominantes nada mais são do que a expressão ideal das relações materiais dominantes; eles são essas relações materiais dominantes consideradas sob forma de ideias, portanto a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante; em outras palavras, são as ideias de sua dominação. (MARX; ENGELS, 2007, p.48)

Marx e Engels (2007) afirmam que as representações sob a ótica do materialismo dialético podem ser ideológicas a partir do momento em que traduzem a realidade de forma invertida, isto é, não levando em consideração os antagonismos, as contradições e as lutas de classe inerentes ao modo de produção capitalista.

A ideologia se manifesta principalmente quando um conjunto de ideias consegue, por si só, explicar a realidade, sendo que na verdade é a própria realidade que ajuda a explicar a construção dessas ideias (CHAUÍ, 1995). Chauí (1995) afirma que a ideologia é uma ilusão necessária para a divisão de classes. Essa ilusão possui dois componentes: a abstração e a inversão. A abstração é o conhecimento superficial da realidade, sem investigar que determinantes a construíram. A inversão, por sua vez, “é tomar o resultado de um processo como se fosse seu começo” (CHAUÍ, 1995, p. 104).

No contexto da EaD, as representações sobre a modalidade costumam apresentar-se como resultado, definindo o que é, sem, contudo, analisar seus determinantes concretos. O discurso das novas tecnologias e dos avanços provenientes dessa evolução nos meios de comunicação produzem representações que colocam a EaD como a panaceia dos problemas educacionais em geral. É atribuída à EaD uma expectativa alta, constituindo representações que esperam da modalidade elementos inovadores para o processo de ensino e aprendizagem. Uma

vez implantada e a depender do projeto educacional que está em discussão, a EaD pode se tornar mais uma iniciativa fracassada, passando da alta expectativa para o alto descrédito.

Ancorados no conceito de ideologia, podemos afirmar que as representações sobre a EaD são produzidas num contexto de classe e disseminadas a fim de se constituírem como verdade. As políticas educacionais de expansão do acesso à educação e fomento das tecnologias educacionais veem a EaD como importante modalidade capaz de potencializar a oferta e o alcance das políticas. Uma vez implantadas, as políticas educacionais que se valem da EaD são operacionalizadas por sujeitos inseridos em determinada classe que reproduzirão as ideologias provenientes das políticas ou até mesmo produzirão outras novas, a depender dos interesses e dos campos de disputas engendrados. Vejamos, a seguir, como as representações e suas ideologias operam na concreticidade da EaD.

As representações sobre a EaD: entre a negação e o consentimento

Para análise da negação e do consentimento, elementos presentes na EaD, reunimos uma seleção de autores (PESCE, 2007; HERMES, 2008; CORRÊA & SANTOS, 2009) que abordam essa temática sob diferentes perspectivas de acordo com a análise realizada. Essas diferentes perspectivas compõem as representações sobre a EaD e seus efeitos na operacionalização da modalidade. A partir da leitura e análise, classificamos as literaturas em quatro abordagens: aquelas que reconhecem o avanço das NTICs e apresentam seus efeitos para educação; aquelas que enfatizam a dimensão da formação para o novo paradigma da sociedade, sendo evidenciados elementos de formação na perspectiva do capital humano, aquelas que reúnem argumentos contra a EaD e, por fim, aquelas que destacam as potencialidades da modalidade.

É comum que todos iniciem seus argumentos partindo do reconhecimento da influência das TICs nos modos de ser e fazer da sociedade atual. Para a análise do reconhecimento da EaD, o argumento do avanço tecnológico na sociedade em geral fortalece a ideia de que os cursos a distância configuram alternativas viáveis e necessárias para a educação do novo século.

No entanto, Hermes (2008) pondera que o reconhecimento do avanço das tecnologias chega ao contexto da EaD provocando reações extremas, que vão do otimismo ao questionamento radical. A autora acrescenta que, independentemente das reações, elas sempre representarão posições ideológicas que não são neutras, isto é, que expressam interesses político-ideológicos.

Estes posicionamentos têm pautado os debates no interior das instituições de ensino e produzido efeitos e alcances muito variados, já que coexistem dentro delas fatores políticos, sociais, culturais, de grupos e individuais, que se apresentam como forças favoráveis ou desfavoráveis, o que resulta num percurso de inclusão bastante heterogêneo. (HERMES, 2008, p.259)

Concordamos com a autora, pois as opiniões emitidas sobre a EaD partem de uma realidade definida, imbuída de determinações que não são neutras e manifestam diferentes interesses. Nesse sentido, o processo de resistência e reconhecimento da EaD convive com elementos de ordem política, social, histórica, cultural e subjetiva, que desenham e moldam as ideias sobre a modalidade.

Ainda sobre os efeitos dos avanços tecnológicos e o ideário que se constrói a partir desse fenômeno para EaD, Pesce (2007) chama atenção para a participação dos organismos interna-

cionais na constituição de políticas educacionais que fomentam o uso da educação a distância. A autora questiona a subserviência dos programas da EaD às orientações dadas por esses organismos e o papel do Estado na oferta dos cursos a distância para a concretização das reformas educacionais, considerando a ideia de redução de custos e a capacidade de maior abrangência das políticas. Julgamos oportuno associar o posicionamento da referida autora à discussão sobre o reconhecimento do avanço tecnológico na sociedade e a maneira como esse discurso alcança o setor educacional.

Nesse cenário, uma questão pungente é a subserviência de boa parte dos programas de EAD às políticas educacionais oriundas das orientações de organismos internacionais, cuja racionalidade ergue-se em meio ao ideário neoliberal. No processo de institucionalização da EAD, o Estado assume o papel de fomentador da implementação dessa modalidade de educação, por percebê-la como estratégia para a concretização da reforma educacional brasileira, contribuindo com a otimização de custos, mediante redução de recursos humanos. (PESCE, 2007, p.188)

O segundo conjunto de leituras nos mostrou que as representações sobre a EaD estão associadas à potencialidade que a modalidade tem no processo de formação dos sujeitos. De forma específica, a concepção de formação pode estar vinculada à ideia de preparação do capital humano para o mundo do trabalho.

E a utilização das NTICs contribui para ampliar a oferta de programas educacionais que atendam às amplas e diversificadas necessidades de formação e de qualificação profissional, tanto nos grandes centros urbanos como também, e principalmente, no interior, onde se encontram as maiores carências. (HERMES, 2008, p.261)

No contexto da formação e sua importância na constituição dos sujeitos, a EaD sofre duras críticas quanto à qualidade da oferta dos cursos, seja no âmbito da educação superior quanto da educação profissional. É sabido que uma parte considerável dos estudos sobre a EaD aborda questões relacionadas à educação superior, sendo a educação profissional a distância pouco analisada, apesar do histórico da EaD brasileira iniciar-se como a formação técnica.

Contudo, a centralidade dos estudos na educação superior pode ser justificada a partir do fenômeno da interiorização do acesso e das políticas de formação de professores. Esse contexto permitiu análises e avaliações sobre a formação desses sujeitos na modalidade a distância, colocando uma lupa sobre os processos de operacionalização desses cursos.

A ausência de contato físico nos processos de ensinar e de aprender que utilizam da EAD é apontada por vários críticos como um problema. Argumentam que a presença do professor e do aluno em sala de aula é uma condição necessária para que o processo ensino-aprendizagem se realize com efetividade. Acrescentam que o professor teria seu papel diminuído no processo, levando a sua desvalorização e à desumanização da Educação, visto que a máquina o substituiria em muitas de suas funções. (HERMES, 2008, p.261)

A autora expõe os principais argumentos dos críticos da EaD, que questionam a distância geográfica entre professor e estudante e a possível desvalorização do papel docente, uma

vez que os processos tecnológicos aparentemente assumem funções que originalmente seriam de responsabilidade do professor. A autora, no entanto, adverte que tais argumentos são evitados de preconceito e não analisam profundamente os aspectos fundantes da EaD. Apoiamos as ponderações da autora e acrescentamos que o senso comum permeia as análises sobre a qualidade da EaD, sendo necessárias maiores investigações sobre cada realidade.

Pesce (2007) afirma que as TICs trazem uma ambiguidade que transita entre o campo das potencialidades educacionais emancipadoras e o campo da reprodução da realidade dominante vigente. Nas palavras da autora:

No flanco das possibilidades educacionais emancipadoras, as tecnologias podem ajudar na democratização do acesso à informação e no diálogo entre educadores, que, embora distantes geograficamente, vivenciam circunstâncias históricas semelhantes. No flanco da cristalização, colaboram com a manutenção do status quo, em favor de uma racionalidade instrumental que se coaduna com os princípios neoliberais. A utilização das TIC na perspectiva alienante outorga aos educadores um perfil não emancipado. (PESCE, 2007, p.203)

Admitimos a ambiguidade das tecnologias, identificada por Pesce (2007) e complementamos que, no contexto da presente investigação, o formato de gestão corresponde a um projeto de educação e, dentro desse projeto de educação, é necessário analisar o que se espera das novas tecnologias e de forma específica da EaD.

Ainda sobre as representações negativas, que expressam negação à adesão de cursos a distância, destacamos o argumento de Corrêa e Santos (2009), que reconhece o preconceito existente em relação à EaD e justifica em função do histórico da própria modalidade, marcado por iniciativas mal sucedidas.

Diferente das críticas baseadas no senso comum, do pouco ou inexistente contato com a modalidade a distância, a justificativa fundada no histórico da EaD traz a dimensão da experiência da realidade concreta para as representações, ponto que potencializa a resistência, pois, uma vez colocada em prática e não logrado êxito, a tendência é não investir uma segunda tentativa na aplicação dos recursos tecnológicos e da EaD de forma geral.

Para as representações negativas sobre a EaD, tem-se os argumentos favoráveis à modalidade, que buscam desmistificar concepções que fomentam a resistência. Destacamos nesse campo as colocações de Hermes (2008), que defende a EaD a partir da capacidade de potencializar práticas interativas, dialógicas e multidisciplinares.

A EAD pode permitir, ainda, o trabalho coletivo e a transdisciplinaridade, o desenvolvimento de práticas educativas compartilhadas por diferentes atores, o estímulo do espírito de colaboração e da criatividade, além de favorecer condições de construção de conhecimento, com base na investigação e na solução de problemas. Certamente, a EAD não é a redentora dos graves problemas educacionais existentes em nosso país, mas poderá contribuir significativamente para as mudanças necessárias. (HERMES, 2008, p.261)

É evidente o potencial da EaD na promoção de práticas pedagógicas coletivas e colaborativas. Contudo, essa condição não se dá de forma imediata e anterior a qualquer iniciativa aparentemente inovadora, faz-se necessário compreender os limites da própria modalidade, ao admitir que

ela por si só não será a panaceia dos problemas educacionais, conforme ponderou Hermes (2008). Desse modo, pensando na gestão da EaD, a organização da oferta de cursos a distância passa pelo reconhecimento do potencial e dos limites, realizando uma mediação entre o que se deve fazer e o que se pode fazer, dentro das realidades distintas e multideterminadas.

Em face da literatura adotada para subsidiar a análise da realidade pesquisada, entendemos que a EaD é constituída de marcas ideológicas e concretas. As representações sobre a EaD se constroem fora da instituição, antes mesmo de os cursos serem implantados e operacionalizados. Uma vez que a EaD já faz parte da realidade da instituição, as representações continuam a se formar, dessa vez com base nas experiências reais, formadoras das concepções sobre a modalidade. A gestão da EaD elabora suas estratégias de atuação sob a resistência em relação à modalidade, buscando o seu reconhecimento.

A ambiguidade nas representações sobre a EaD

A realidade concreta nos leva a abstrações que problematizam a dualidade entre a negação e o consentimento da EaD. Iniciando pela negação, observamos a presença de construções ideológicas que mascaram o real, nas quais são construídas ideias sobre a EaD de forma superficial, que vão desde a crença de que a modalidade a distância resolverá boa parte dos problemas educacionais até o conjunto de ideias que defendem o seu total descrédito.

A construção das representações sobre a EaD é caracterizada por uma ambiguidade, composta das ideologias e das próprias determinações do real. Afirmamos com isso que muitas concepções sobre a EaD não retratam a verdadeira realidade, sendo pois, ideológicas, por outro lado, nem todas as representações são dessa natureza, isto é, algumas são construídas partindo da realidade em direção à consciência.

Considerando a divisão de classes e a capacidade da classe dominante em produzir ideologias que se reproduzem como verdades absolutas entre a sociedade no geral, a EaD está inserida num contexto da dualidade entre educação e trabalho, sendo uma modalidade que pode potencializar a cisão entre formação manual e formação intelectual, a partir do momento em que a oferta de cursos se torna massificada e altamente pragmatista.

A ideologia da classe dominante difunde a ideia de formação para o mundo do trabalho, atribuindo a responsabilidade da formação para o sujeito, trabalhador que vende sua força de trabalho e vive uma relação de necessidade em vez de liberdade. Essa necessidade o impulsiona a usar o pouco tempo livre que lhe sobra para se formar, adquirir novos conhecimentos que servem como credenciais para continuar competitivo no mundo do trabalho. A EaD pode ser empregada nesse contexto para potencializar esse efeito de dependência por formação enquanto aparente garantia de empregabilidade.

As ideologias que revelam o movimento de negação aos cursos a distância podem ser evidenciadas a partir da concepção de qualidade da oferta desses cursos, que é colocada à prova. A própria classe que difunde a EaD também pode contribuir para a rejeição da modalidade pelo senso comum. Entretanto, tal rejeição não reside somente no campo ideológico, ela manifesta-se na realidade concreta, determinando a EaD.

A alta quantidade de cursos a distância massificados provocou uma oferta bem diversificada, abrindo espaço para cursos sem compromisso com a qualidade, o que contribuiu para a construção de representações negativas sobre a EaD. Assim, os fracassos acumulados ao longo do histórico da modalidade são determinações do real, nos quais faz-se necessária a autocrítica, no sentido de transformar a realidade e ressignificar a EaD, principalmente para desvelar ideologias que distorcem a importância da modalidade.

No campo do consentimento, consideramos que o aumento da produtividade na EaD para conquistar sua devida aceitação oculta o fenômeno da intensificação do trabalho, que em alguns momentos é explicitamente citada, mas ao mesmo tempo não se verifica um movimento de mudança da realidade nesse sentido, e sim de conformismo, fazendo da intensificação uma característica inerente à EaD como um todo.

Considerações finais

Analisamos, pois, que as representações sobre a EaD perpassam o movimento entre o consentimento e a negação, sendo construídas sob uma ambiguidade: existe a coexistência de elementos ideológicos sobre a EaD e elementos oriundos das determinações do real sobre a EaD. A classe dominante elabora constructos ideológicos ancorados no discurso da inovação e da aparente necessidade de constante adaptação do sujeito às transformações tecnológicas e situam a formação como condição para a empregabilidade. Nesse contexto, a EaD é ofertada para a classe trabalhadora por meio de cursos massificados que transmitem ao trabalhador a formação que aparentemente o inserirá no mundo do trabalho.

Uma vez que o trabalhador participa desses cursos – em sua maioria de qualidade questionável, produzidos num contexto de precarização e intensificação –, a ideologia da classe dominante, baseada na formação de capital humano, abre espaço para as determinações da realidade concreta, sem, contudo, desaparecer do ideário da classe trabalhadora. Há uma convivência entre o discurso da formação para empregabilidade e a constatação real de que boa parte dos cursos possuem uma qualidade duvidosa, sendo pouco reconhecidos tanto no meio acadêmico quanto no meio profissional. É como se a alta expectativa produzida pelas ideologias alcançasse o seu declínio quando a realidade concreta revela o descompasso entre o que se projeta e o que se realiza de fato.

Entretanto, o discurso que coloca a qualidade da EaD à prova nem sempre situa a modalidade no contexto maior da relação entre educação e trabalho, investigando quais projetos educacionais estão em disputa e a quem a EaD serve. O discurso da qualidade e do projeto de EaD constituem pontos essenciais dentro da totalidade, mas que não serão contemplados de forma exaustiva neste texto.

Cabe destacar que muitas representações negativas sobre a EaD são criadas a partir do senso comum e do contato superficial com as reais determinações da modalidade. Além disso, nem todos os problemas identificados na EaD são próprios da EaD, isto é, são questões que afetam a educação como um todo. Conforme afirma Hermes (2008):

As críticas que se produzem e as preocupações que se manifestam em relação à EAD são extremamente pertinentes, mas não se aplicam unicamente a ela. São preocupações que afetam à Educação como um todo, ao projeto educacional regional e nacional, à proposta pedagógica local. Portanto, o problema não está na modalidade, mas no projeto de Educação, explícito ou implícito; está, enfim, no projeto de Educação o qual se está a serviço. (HERMES, 2008, p.261)

O reconhecimento da EaD não é dado de forma imediata, uma vez que a existência das ideologias e das próprias determinações da realidade acerca da modalidade se fazem presentes para contestar as vantagens do processo de ensino e aprendizagem a distância nas diferentes instituições de ensino. Nesse “caminho sem volta” ainda temos um longo trajeto a trilhar, composto de avanços, desafios e diferentes representações que determinam as condições materiais de se configurar a EaD no nosso país.

Atividades de Aprendizagem

1. Pergunte aos seus colegas e/ou familiares o que eles pensam sobre a EaD. Registre as respostas e associe à discussão apresentada neste capítulo, considerando os movimentos de negação e de reconhecimento da modalidade.
2. Na sua opinião, quais são as estratégias mais adequadas para promover o reconhecimento da Educação a Distância no cenário educacional brasileiro?

Referências

- CHAUÍ, Marilena de Sousa. **O que é ideologia**. 39. ed. Brasiliense, 1995.
- CORRÊA, S. Santos, L.M.M.d. **Preconceito e educação a distância**: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância. ETD - Educação Temática Digital, 2009.
- HERMES. Esther Lück. **Educação a distância**: contrapondo críticas, tecendo argumentos Educação, vol. 31, núm. 3, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 3. ed. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- MEDEIROS, Jennifer de Carvalho. **As representações sociais dos tutores sobre a formação para atividade de tutoria**. [Dissertação] Mestrado. Universidade de Brasília. 2014
- PESCE. Lucila. **As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo Estado, nas políticas de formação de educadores**: resistência e superação. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.26, jun. 2007
- RÊSES, Erlando da Silva....**E com a palavra os alunos**: estudo das representações sociais dos alunos da Rede Pública do Distrito Federal sobre Sociologia no Ensino Médio. Dissertação [Mestrado] Brasília: Universidade de Brasília. 2004
- THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPÍTULO 2

SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E EAD: A ANÁLISE DO CONTEXTO PARA A PRODUÇÃO DE CONTEÚDOS

Ana Roberta Crisóstomo de Morais
Kadidja Valéria Reginaldo de Oliveira

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Caracterizar a sociedade do conhecimento e da aprendizagem;
- ✓ Contextualizar a EaD no processo de aprendizagem;
- ✓ Traçar um panorama da institucionalização da EaD no IFB a partir das diretrizes e legislação imposta a essa modalidade educativa, buscando identificar como tem sido configurada em cursos técnicos direcionados ao Proeja no IFB;
- ✓ Planejar a produção de conteúdos a partir da Análise contextual para uma formação no contexto do PROEJA.

Introdução

Com o desenvolvimento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) observado com mais intensidade na última década, e estas aplicadas a ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), que hoje se configuram como um cenário provável de interatividade entre alunos e professores, torna-se necessário refletir o papel desses recursos inovadores em contextos educacionais caracterizados como virtuais e de que forma eles podem agregar valor ao ensino presencial.

Diante da influência que as TICs têm apresentado nas mais variadas áreas do conhecimento humano, não podemos, porém, falar delas sem antes considerarmos os contextos histórico, social e econômico do período que estamos vivendo. Saez (1999) afirma que:

As tecnologias da informação estão presentes na esfera econômica, produtiva e financeira (tecnologias da produção), veiculam produtos simbólicos (tecnologias de sistemas de signo), estão a serviço dos detentores de poder na era da globalização (tecnologias do poder) e têm a capacidade de transformar as estruturas mentais das pessoas e os modelos de compreensão da realidade (tecnologias do eu). (SÁEZ, 1999, p. 16).

Refletindo nesse sentido, podemos supor que as tecnologias se farão presentes nas trajetórias que busquem por aprendizagens significativas em ambientes propícios que considerem o contexto, as experiências, as fragilidades, as soluções e a formação que se deseja obter, a fim de promover o conhecimento vinculando-o à realidade de cada um.

Tendo em vista esses objetivos, a análise contextual oferece estratégias de sistematização que visam identificar os atributos do público-alvo, as necessidades de aprendizagem, as potencialidades e as limitações institucionais a fim de diagnosticar tempo, estilo e ritmo de aprendizagem que cada educando necessita a fim de motivá-lo a buscar o seu conhecimento dentro e além das possibilidades apresentadas.

Dessa forma, encontramos o cenário ideal para que possamos refletir sobre o uso de novas tecnologias, de modalidades diferenciadas de ensino e de possíveis formas de integrá-las para expandir o leque de aprendizagem dos estudantes, pois, sabemos que a problemática da padronização no ensino é um caminho que tende ao fracasso, uma vez que devemos considerar os indivíduos como seres únicos com necessidades distintas.

Sociedade do conhecimento e sociedade da aprendizagem

Ao se examinarem algumas abordagens para essas sociedades, torna-se necessário compreender o contexto de surgimento desses termos. Verifica-se que a Sociedade do conhecimento se relaciona com a inserção e evolução das novas tecnologias da informação e comunicação TICs, a partir dos impactos da Globalização e a convergência da rede mundial de computadores, e, para algumas abordagens, se distingue como Sociedade da Informação. Nesse cenário, uma nova forma de interação se acentua, torna-se crescente, e está centrada no uso de recursos tecnológicos para esse processo.

(...) É a ideia de educação permanente que deve ser, simultaneamente, reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais. (DELORS, UNESCO, 1996)

Coutinho e Clara (2011) se ancoram em três abordagens para contextualizar os desafios da educação para essas sociedades:

A Internet e as tecnologias digitais fizeram emergir um novo paradigma social, descrito por alguns autores, como sociedade da informação ou sociedade em rede alicerçada no poder da informação (Castells, 2003), sociedade do conhecimento (Hargreaves, 2003) ou sociedade da aprendizagem (Pozo, 2004). (COUTINHO, CLARA, 2011, p.5)

Nesse prisma, urge as novas forma de aprender, de aprender a aprender, de se comunicar e de se relacionar. Para o contexto do termo Sociedade da Informação, tem-se como foco central

a 'informação'. Assim, a partir de 1988, o direito à informação é previsto na Constituição Federal Brasileira, conhecida como a constituição cidadã¹, e passa a ser aplicado a todas as instâncias da sociedade.

De acordo com os autores,

O desafio imposto à escola por esta nova sociedade é imenso; o que se lhe pede é que seja capaz de desenvolver nos estudantes competências para participar e interagir num mundo global, altamente competitivo que valoriza o ser-se flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã, ou seja, a capacidade de compreendermos que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida. (COUTINHO, CLARA, 2011, p.5)

No contexto educacional, a sociedade do conhecimento e a sociedade de aprendizagem estão inseridas no uso amplificado da EaD, onde é característica o acesso a informação, a interação com diversificados objetos de aprendizagem disponíveis por meio de mídias, computadores, dispositivos móveis, entre outros recursos digitais.

Levando-se em consideração os quatro Pilares da Educação ao longo da vida, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, versa Jacques Delors (UNESCO, 2010) que:

o momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (Delors, UNESCO, 1996, p.31)

É inegável que no âmbito institucional, o atendimento da legislação para a modalidade de Ensino a Distância vem provocando mudanças nos Projetos Políticos Pedagógicos, não somente pela necessidade de acompanhar a evolução das tecnologias, mas também, pela formação e a atualização de infraestruturas operacionais, técnicas e instrucionais apoiadas por uma equipe especializada, integrada e capacitada para a produção de conteúdos.

Ressaltamos ainda que esse modelo de ensino possui características distintas a partir do entendimento e uso que se faz dele, e tem repercutido em necessidades específicas de aprendizagem, tanto na *práxis* da docência como na maneira de aprender dos discentes.

Com o advento da Pandemia da Covid-19 que atravessa o presente ano, esse cenário veio à tona expondo uma nova realidade que foi impulsionada pela urgência em buscar novas formas de ensino diferentes dos modelos tradicionais, submetendo toda uma sociedade à adaptação e à capacitação ao uso de recursos tecnológicos de forma tempestiva.

1. Constituição Cidadã. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a sétima Constituição Federal do Brasil. A denominada "Constituição Cidadã" marcou o início da nova era democrática do país, afirmando a legitimidade dos direitos civis e políticos e o papel do Estado em garanti-los. Para saber mais acesse: <https://escola.mpu.mp.br/h/constituicao-cidada/constituicao-cidada>. Acesso em 06 out. 2020.

Moran (2013)² enfatiza que as “tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo”.

Contudo, esse momento não pode ser considerado de todo ruim. Ele veio acelerar a difusão do conhecimento por meio de modalidades educacionais, dentre as quais se enquadra a EaD, que desde o século XX vem sendo largamente implantada nas escolas, é amparada por legislação específica e tem suscitado a necessidade de sua institucionalização, inclusive na Rede Federal de ensino EPT.

As considerações de Coutinho e Clara, apontam que:

faz sentido questionarmos qual será o papel da escola enquanto instituição de ensino consagrada ao longo do tempo como local onde se “formam” cidadãos críticos e conscientes do seu papel na sociedade. Esta é uma temática que vem ocupando a atenção de muitos investigadores e que não está isenta de polêmica; pela nossa parte, acreditamos que a escola vai continuar a ser um local propiciador ao desenvolvimento do ser humano na sua plenitude. Mas claro que não será o único e não faz sentido que se vejam estes dois mundos – a educação formal e informal – como rivais mas antes como parceiros na formação dos nossos jovens que nasceram na era digital. (COUTINHO e CLARA, 2011, p.18)

Perante essa nova realidade, onde, em função da Pandemia da Covid-19, se configurou um novo cenário na educação, revelando novas formas de aprender e ensinar. Eis que emerge a educação continuada, a evidência de capacitação constante, e o desenho integrado em buscar soluções juntamente com toda a sociedade envolvida e comprometida por uma educação de qualidade.

A EaD no processo de aprendizagem

A implantação da EaD nas instituições de ensino requer um planejamento estratégico que é ancorado em Legislação, Resoluções e Portarias. Por sua vez, essa modalidade vem sendo incluída nos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos ofertados pelo IFB³.

A legislação que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional é amparada na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Para a Educação a Distância existe um documento norteador de 2007 denominado “Referenciais de qualidade para Ead”, que traz a definição de princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofertam cursos na modalidade a distância. Embora não tenha força de lei, é um documento que orienta atos específicos de regulação da modalidade supracitada.

2. O que é educação a distância. José Moran. Pesquisador, Professor, Conferencista e Orientador de projetos inovadores na educação. Este texto foi publicado pela primeira vez com o título Novos caminhos do ensino a distância, no Informe CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI, Rio de Janeiro, ano 1, n.5, out-dezembro de 1994, páginas 1-3. Foi atualizado tanto o texto como a bibliografia em 2002. Extraído de <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 06 out.2020.

3. Disponível no sítio do IFB em <http://ead.ifb.edu.br/documentos>. Acesso em 06 out. 2020.

Em sequência, o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 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.

No âmbito do IFB, são aplicadas as normativas por nível de ensino, como para a EaD, considera-se o nível superior, sendo:

- Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.

No que tange às Resoluções e Portarias aplicadas para a modalidade de Educação a Distância, temos:

- Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016 - Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância.
- Portaria Normativa MEC nº 11, de 20 de junho de 2017 - Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto no 9.057, de 25 de maio de 2017.
- Resolução CNE/CES nº 7, de 11 de dezembro de 2017 - Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação stricto sensu.
- Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 - Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.
- Portaria MEC nº 315, de 4 de abril de 2018 - Dispõe sobre os procedimentos de supervisão e monitoramento de instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino e de cursos superiores de graduação e de pós-graduação lato sensu, nas modalidades presencial e a distância.
- Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018 - Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências.
- Portaria Nº 2.117, de 6 de dezembro de 2019 - Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino.
- Portaria CAPES nº 90, de 24 de abril de 2019 - Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade de Educação a Distância.

E, para os Cursos Técnicos:

- Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Finalizando, para os Cursos Ensino Médio com carga-horária em EaD:

- Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Isto posto, percebemos que a implementação da EaD no processo de aprendizagem para a formação do PROEJA, é uma vertente em construção que precisa buscar a inclusão numa sociedade desigual e que permita vincular a escola ao mundo do trabalho numa concepção de justiça social.

Caracterização do PROEJA

O PROEJA foi criado, inicialmente, pelo Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005 e denominado como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos. Porém, é no Decreto nº. 5.840, de 13 de julho de 2006, que incorpora os termos de abrangência, aprofunda seus princípios pedagógicos e passa a ser intitulado: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O PROEJA foi moldado para atender aos estudantes que possuem o 9º ano do Ensino Fundamental, que têm a partir dos 18 anos, mas que ainda não ingressaram no Ensino Médio. Traz ainda em seu horizonte a vinculação do mundo do trabalho à universalização da educação, acolhendo essencialmente estudantes com trajetórias escolares interrompidas.

Nessa conjuntura, prevê cursos em modalidades de educação de jovens e adultos EJA, a saber:

- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio;
- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio;
- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino fundamental;
- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino fundamental;
- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada integrada ao ensino médio;
- Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada concomitante ao ensino médio.

A Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estabelece a obrigatoriedade da oferta de vagas distribuídas da seguinte forma:

- 50% das vagas na modalidade de cursos técnicos, sendo a sua maioria, preferencialmente, na forma integrada ao ensino médio.
- 20% deverão ser direcionados para programas especiais de formação pedagógica.
- 30% reservados para outras modalidades, tais como Formação Inicial Continuada (FIC), especializações, mestrados profissionais e doutorados (BRASIL, 2010).

Dentro dos 30%, a oferta de vagas para os cursos PROEJA por instituições federais de ensino, de acordo com o Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, fica estabelecido no Art. 2º, §1 que:

As instituições referidas no caput disponibilizarão ao PROEJA, em 2006, no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso da instituição, tomando como referência o quantitativo de matrículas do ano anterior, ampliando essa oferta a partir do ano de 2007 (BRASIL, 2006).

É justamente nesse quadro que emerge o desafio para a Rede Federal de ensino, nos objetivos de maximizar a oferta de Educação Profissional Tecnológica (EPT), que atenda às necessidades de educação e formação para a sociedade de aprendizagem no perfil de jovens e adultos.

Sob o mesmo ponto de vista, soma-se ao desafio o alcance da meta 10 projetada no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), tendo como observância o indicador de que pelo menos 25% da oferta da matrícula de EJA esteja integrada à EPT.

Para conhecer mais sobre a história e as ações do PROEJA, sugerimos visitar o portal do governo⁴.

Para a nossa abordagem sob o planejamento da Análise contextual, faremos referência à legislação dessa modalidade de ensino projetada para a oferta de formação ao PROEJA no Instituto Federal de Brasília.

Nesse escopo, ações institucionais já foram realizadas, como destacamos:

- formação de professores para lidar de forma adequada com os alunos do perfil EJA;
- formação de comissão para elaboração de documentos base da política;
- oferta de cursos de formação continuada para profissionais da educação;
- eventos institucionais com a temática evasão escolar, e
- formação de comissões internas para elaboração de plano de curso na modalidade PROEJA integrado nos *campi* do IFB.

Ao tratarmos de currículo integrado do PROEJA, abandonamos a visão estreita de uma formação típica para o mundo do trabalho e abraçamos as possibilidades pedagógicas que podemos alcançar ao aliarmos o conhecimento produzido no período do ensino médio aos diversos saberes desses indivíduos que buscam o PROEJA.

Destacamos que um valor agregado para o sujeito de aprendizagem neste modelo está no processo de certificação, onde após a conclusão do curso, o aluno recebe o diploma de Ensino Médio com habilitação técnica em um dos cursos disponíveis nas unidades do IFB, porém, levando consigo a consciência cidadã e conquistando a formação integral como forma de expressão e de atuação perante à sociedade.

Os cursos PROEJA no IFB possuem duração que varia entre dois a três anos e meio de curso, sendo destinado o mínimo de mil e duzentas horas para formação geral e o mínimo de duzentas horas para a formação profissional, conforme DECRETO Nº 5.840/2006.

Considerando a carga horária definida como expressos nos respectivos Planos de Cursos, sendo estes aliados ao cumprimento de 20% da carga horária na modalidade a distância, a saber:

- Técnico em Administração - Campus Gama (2011)
- Técnico em Artesanato - Campus Taguatinga (2013)
- Técnico em Edificações - Campus Samambaia (2014)
- Técnico em Produção de Áudio e Vídeo - Campus Recanto das Emas (2018)
- Técnico em Reciclagem - Campus Estrutural (2018)
- Técnico em Restaurante e Bar - Campus Riacho Fundo (2017)
- Técnico em Secretariado - Campus São Sebastião (2018)
- Atualmente, encontra-se ativa uma Comissão do PROEJA, instituída pela Portaria 60/2020 - DGBR que constitui a Comissão responsável pela implantação do PROEJA no *campus* Brasília.

A Análise Contextual na Produção de Conteúdo

O entendimento para a Análise Contextual, neste trabalho, considera a fase preliminar para a etapa de Produção de Conteúdo, a qual visa o mapeamento e levantamento de dados para o tratamento das informações no atendimento das reais necessidades de aprendizagem para uma determinada formação educacional.

Em relação ao conteúdo a ser produzido, é relevante conhecer as fronteiras⁵ do contexto educacional e institucional. Por um lado, tem-se a verificação preliminar das necessidades de aprendizagem do público-alvo, e no outro, as competências e restrições para com um time multidisciplinar habilitado para a produção de conteúdos no âmbito institucional.

Almeja-se que com os dados levantados, tratados e apresentados, o conteúdo educativo esteja alinhado a um propósito para com o público-alvo e forneça subsídios para um modelo de produção especificada.

5. A fronteira de possibilidades de produção, ou FPP, define o conjunto de combinações possíveis de bens e serviços que uma sociedade pode produzir, dados os recursos disponíveis. Escolhas fora da FPP são inatingíveis e as escolhas dentro da FPP são um desperdício. Extraído de <https://pt.khanacademy.org/economics-finance-domain/microeconomics/choices-opp-cost-tutorial/production-possibilities/a/the-production-possibilities-frontier-and-social-choices-cnx>. Acesso em 04 out. 2020.

Não obstante, nas interações da equipe de desenvolvimento de conteúdos os agentes precisam compreender o processo educativo e o modelo de aprendizagem, onde a capacitação no letramento digital⁶ é um processo contínuo e necessário a todos os que estão presentes, desde a construção dos objetos de aprendizagem à utilização dos recursos digitais para o processo ensino-aprendizagem destinados aos sujeitos de formação.

Metodologia

Considerando o contexto de Produção de Conteúdos Educacionais estabelecido por Filatro e Cairo (2017), e tendo como premissa o delineamento para a fase da Análise Contextual, sugere-se o planejamento das seguintes atividades:

- a identificação da necessidade de aprendizagem,
- a caracterização dos sujeitos de aprendizagem,
- o levantamento de potencialidades e as restrições institucionais,
- direcionamentos para a Produção de conteúdo.

Ao definirmos o perfil do público-alvo, é fundamental considerar as regras de negócio estabelecidas para o produto educacional⁷ as quais nortearão o desenvolvimento das atividades da equipe de produção de conteúdo.

Ao planejarmos o projeto de um curso, devemos realizar uma análise de contexto onde nele devemos levar em consideração, dentre outras coisas, a legislação vigente, perfil dos aprendizes, metodologias adotadas, definição de tarefas e etapas, enfim, um “Relatório da Análise do contexto” que para subsidiá-lo, deve conter elementos que viabilizem a construção dos conteúdos, como:

- a organização do currículo;
- a extensão e a duração;
- abordagem pedagógica;
- o formato dos objetos de aprendizagem;

6. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. (...) No âmbito da educação, as questões referentes ao letramento digital vêm sendo discutidas, inclusive na tentativa de se pesquisarem e testarem práticas que ajudem na formação das pessoas e em seu melhor aproveitamento das tecnologias digitais. Políticas de acesso às redes e aos dispositivos são ensaiadas, assim como existem focos de formação continuada de professores para essas questões.

Verbete: Letramento digital. Autor: Ana Elisa Ribeiro, Carla Viana Coscarelli. Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais-CEFET-MG/Departamento de Linguagem e Tecnologia, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG / Faculdade de Letras. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital>. Acesso em 04 out.2020

7. Considerando que é preciso avançar na metodologia para a formação no PROEJA, o produto desse estudo tem como referente o planejamento para a Produção de Conteúdos de um curso que atenda às especificidades do PROEJA nos parâmetros do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

- as tecnologias de apoio;
- modelo de design educacional MDE⁸, e
- o modelo de produção.

Para a estrutura do Relatório de Análise Contextual⁹ à produção de conteúdos educacionais, o Quadro 2.1 apresenta os requisitos a serem levantados para a gestão do Projeto de produção de conteúdo:

Quadro 2.1 - Subsídios para a gestão da Produção de conteúdo

Escopo	Itens analisados	Considerações
Dados do Projeto de curso	Título Responsável Data Versão	- Considerando a Gestão de Projetos, almeja-se identificar o responsável pelo documento que terá como responsabilidade o Relatório e o Plano do projeto.
Mapeamento das Necessidades de aprendizagem	Busca-se identificar: - quais são as necessidade de aprendizagem? - qual a razão da produção de conteúdos? - qual o diferencial da produção de conteúdos? - qual o formato do curso? - qual a condição para que o conteúdo seja produzido pela instituição?	- Nesta etapa se considera a organização do currículo, da proposta político-pedagógica do curso, ou Plano de Curso.
Caracterização dos sujeitos de aprendizagem	Busca-se identificar: - quais são os conhecimentos dos sujeitos a respeito das necessidade de aprendizagem identificadas, o que os sujeitos já sabem e o que precisam/querem saber; - quais os aspectos demográficos, psicológico e culturais dos alunos que precisam ser considerados no desenvolvimento de conteúdos, - quais os estilos de aprendizagem do público a ser atingido, cole eles secura atendidos pelos conteúdos produzidos, - em que ambiente e situação os alunos aplicaram os conhecimentos, habilidade e as atitudes estudadas.	- A caracterização dos conhecimentos prévios e da trajetória educativa que traça o perfil dos sujeitos no contexto do PROEJA, onde também é relevante identificar os estilos de aprendizagem, as motivações para uma nova formação e a aplicação desta em suas vidas.

8. MDE Mapa do Desenho Educacional. Refere-se ao modelo do desenho instrucional de um curso proposto pela Diretoria de Educação a Distância do Instituto Federal de Brasília DEaD/IFB.

9. Sugere-se que seja discutido e acompanhado por uma Comissão estabelecida para a constituição de um curso de formação para o PROEJA.

Identificação de potencialidades e Identificação das restrições institucionais	Neste item é relevante identificar qual a equipe que irá desenvolver os conteúdos, a formação especializada para o designer instrucional, e as dificuldades de atender eventuais necessidades.	Trata-se de estabelecer um plano de riscos, no contexto do PROEJA, e para isso, é preciso identificar as fragilidades no que tange às pessoas, o conhecimento, as habilidades e a realidade financeira para o projeto.
Direcionamentos à soluções	Apresenta-se a síntese dos tipos de conteúdos que são recomendados para atender as necessidades identificadas para a formação PROEJA dentro das potencialidades e restrições levantadas.	É o resultado obtido do mapeamento e da investigação proposta para os fins. O direcionamento deve subsidiar a visão geral do curso/formação PROEJA, com todos os requisitos levantados para a abordagem pedagógica, o formato dos objetos de aprendizagem, o desenho instrucional, e o modelo de produção para os conteúdos.

Fonte: elaborado pelas autoras com base em Filatro e Cairo (2017).

Apresentaremos aqui algumas considerações sobre os elementos do Escopo. Ressaltamos que essas não pretendem limitar suas necessidades, mesmo porque cada comunidade de aprendizagem possui suas próprias características, necessidades e especificidades. Assim, estas se fundamentam em experiências de capacitação e formação no atendimento de um perfil de sujeitos de aprendizagem característico ao PROEJA.

Ao avaliarmos as necessidades de aprendizagem para o público do PROEJA, considera-se uma investigação que busque responder, por meio de técnicas de levantamento de requisitos, como questionários e/ou entrevistas:

- quais são as necessidades de aprendizagem?
- qual a razão da produção de conteúdos?
- qual o diferencial da produção de conteúdos?
- qual o formato do curso?
- qual a condição para que o conteúdo seja produzido pela instituição?

Historicamente falando, a parcela que cabe ao EJA tem sido marcada por um público de grande vulnerabilidade socioeconômica, composto basicamente por jovens que abandonaram a escola quando crianças para irem em busca de trabalho ou devido à fragilidade da rede pública de ensino que ainda não consegue oferecer uma educação de qualidade que assegure a permanência e o êxito dessas crianças durante o período regular do ensino fundamental.

Caracterizam-se por apresentarem percurso escolar descontínuo, por estarem numa faixa etária adiantada em relação ao nível do ensino reivindicado e são reconhecidos como integrantes da chamada “distorção série-idade”. Entretanto, trazem para as salas de aula saberes adquiridos por meio de suas vivências cotidianas e laborais que sendo bem aproveitadas podem romper as barreiras predominantemente propedêuticas do ensino médio, abrindo caminhos para uma nova visão sobre a educação de jovens e adultos com a definição de novos parâmetros e novos modelos de ensino.

Essa parte da população, formada em sua maioria por negros, indígenas, quilombolas, mulheres, trabalhadores informais, desempregados, sejam eles jovens ou idosos, necessita de políticas públicas estáveis que possibilitem a esses indivíduos a elevação de sua escolaridade e o acesso à profissionalização como forma de combater o desemprego estrutural e de diminuir as injustiças sociais.

Os caminhos do PROEJA deverão ser traçados de acordo com o compromisso social da instituição em relação à população em geral e a construção de uma nova identidade coletiva, associada à produção de conhecimentos que possam ser reconstruídos e apropriados pelos cidadãos, independentemente da origem socioeconômica (MOURA, 2019, p. 105).

Nesse sentido, cabe aos institutos federais oferecer aos seus estudantes os conhecimentos científicos e a formação humana necessários à compreensão do mundo que os cercam para que a construção desses caminhos sirva de base para a melhoria de suas condições de vida, pois, o que essas pessoas têm em comum é a vontade de complementar seus estudos e obter, por meio deles, conseguirem permanecer ou, principalmente, inserir-se no mundo do trabalho por meio da valorização de seus conhecimentos e de sua formação.

[...] condições para que todos os cidadãos e cidadãs, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso, permanência e êxito na educação básica pública, gratuita, unitária e com qualidade para as faixas etárias regulares, e que garanta o direito de aprender por toda a vida a jovens, homens e mulheres, independente dos níveis conquistados de escolaridade, firma-se a concepção de que a formação pode contribuir para a integração sociolaboral dos diversos conjuntos populacionais, e mais do que isso, para que se constitua, efetivamente, direito de todos. (Documento base, p. 34)

Dentro da proposta do PROEJA, é imprescindível contemplar as características desse grupo, considerando inclusive as diferenças geracionais, mas trazendo as possibilidades de inovação e de reconhecimento da necessidade de uma formação contínua para abrir caminhos para uma vida mais digna, mesmo que de forma tardia.

Assim, a educação [...] deve compreender que os sujeitos têm história, participam de lutas sociais, têm nome e rostos, gêneros, raças, etnias e gerações diferenciadas. O que significa que a educação precisa levar em conta as pessoas e os conhecimentos que estas possuem” (BRASIL, 2005, p. 17).

Diante do exposto, esse é um cenário que acende a luz para o atendimento de formação do grupo focal do PROEJA. Com esse estudo, enfatizamos a fase de Produção de Conteúdos. Para a realização dessa atividade, ressaltamos que a metodologia de gestão de projetos é um caminho assertivo para o gerenciamento do Projeto e a Produção de conteúdos. Com isso, sugerimos que a Análise contextual seja enfática e fundamentada nas reais necessidades de aprendizagem de um público-alvo para que se almeje a concretude pelo qual a formação tenha sido prospectada.

Considerações finais

Abordamos, neste estudo, algumas características acerca da sociedade do conhecimento e da aprendizagem, com ênfase para a imersão dessas na EaD com vistas ao processo de aprendizagem.

De forma pontual, apresentamos um panorama da institucionalização da EaD no IFB a partir das diretrizes e legislação definida a essa modalidade educativa.

Buscamos apresentar como tem sido configurado os cursos técnicos direcionados ao PROEJA no IFB, com vista à formação desses sujeitos de aprendizagem.

Diante desses fatos, apresentamos uma metodologia para o planejamento de Produção de conteúdos, considerando um relatório estratégico da Análise contextual que embasa uma formação adequada e de escuta para o atendimento das necessidades de aprendizagem de uma sociedade.

Os modelos pedagógicos propostos pelos institutos federais trazem elementos inovadores que buscam o vanguardismo da educação. A consulta à sociedade é um passo fundamental para a democratização do conhecimento. O trabalho realizado pela rede de educação federal atende a um conjunto de políticas públicas para a Educação profissional e tecnológica e também atende a modalidade de educação à distância EaD. Contudo, é fundamental observar a realidade local e fomentar a formação profissional, no atendimento das políticas educacionais vigentes, como o que pontuamos, para o PROEJA.

Em virtude dos aspectos abordados, uma Análise Contextual bem planejada fornece subsídios e parâmetros exequíveis para a tomada de decisão à produção de conteúdos que visem a formação educacional para uma comunidade específica na sociedade da aprendizagem.

Por todos esses aspectos, e se tratando de PROEJA, é preciso saber identificar esses sujeitos que se revelam de forma especial pelas experiências já vividas e por outras vivências que se confundem e se completam dentro de uma sala de aula que não pode ser mais aquela verificada no século passado. É preciso avançar a metodologia para essa sociedade!

Atividades de Aprendizagem

1. Imagine que um Instituto Federal está ofertando um curso do PROEJA na comunidade local onde você reside. Considere o público-alvo para esse curso e suas características apresentadas neste capítulo. Reflita de que forma ele pode impactar na sociedade na qual ele está inserido. Cite dois pontos positivos e dois pontos negativos que você destaca para esse cenário.

2. Com relação aos novos termos que caracterizam a Sociedade contemporânea, faça uma pesquisa na internet e conceitue: sociedade do conhecimento, sociedade da informação e sociedade da aprendizagem. Informe as suas fontes de pesquisa.

3. Nesse capítulo, ao ser abordado a etapa de Produção de Conteúdo para um curso, foi destacada a relevância de fazer um relatório da Análise Contextual. Pois bem, descreva quais atividades deverão ser consideradas para o planejamento desta ação.

Referências

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de educação técnica e tecnológica. PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes da Terra**: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares. Brasília: MEC, out. 2005.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques).2010. Título original: Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights). Paris: UNESCO,1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em 16 ago.2020.

FILATRO, A; CAIRO, S. **Produção de conteúdos educacionais**: design instrucional, tecnologia, gestão, educação e comunicação. 1. ed., São Paulo: Saraiva, 2017.

PEREIRA, C.P; LISBÔA, E.S. **Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem**: desafios para educação no século XXI. 2011. Editora Universidade de Lisboa. Instituto de Educação. **Revista de Educação**. 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/14854>. Acesso em 16 ago.2020.

SÁEZ, V. M. M. **Globalización, nuevas tecnologías y comunicación**. Madrid: Ediciones de la Torre, 1999.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS E CONSTRUINDO PONTES PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Josué de Sousa Mendes
Flávia Furtado Rainha Silveira
Wynne Nagrath Sousa Oliveira

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Entender o processo que transforma experiência em cultura, dentro de uma instituição pública de ensino técnico e tecnológico.
- ✓ Conhecer as principais ações inerentes ao processo de institucionalização da EaD no IFB, em especial no *campus* Brasília.
- ✓ (Re)aprender a ensinar como um novo exercício de prática docente.

Por uma educação significativa, autônoma, inovadora e democrática

Ao investir na modalidade Educação a Distância (EaD), o Instituto Federal de Brasília (IFB) consolida sua política de afirmação de identidade e cumpre a finalidade precípua de uma instituição pública de ensino, conforme a sua vocação: *ofertar educação básica e profissional, técnica e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, com vistas à formação de cidadãos e profissionais comprometidos com a dignidade humana, a justiça social e o mundo do trabalho*¹.

A despeito das muitas críticas a essa modalidade, referentes à qualidade e à massificação do ensino, Arruda e Arruda (2015) argumentam que o problema não é a EaD *per se*, mas a ausência de políticas públicas sólidas que fomentem o desenvolvimento de competências específicas para esse

1. <http://ead.ifb.edu.br/apresentacao-da-dead>

fim, além da indefinição clara de papéis, a dissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão – os grandes entraves para a institucionalização da EaD, de maneira planejada e intencional.

A EaD é estratégia de fundamental importância para inserir, em seus processos de ensino e aprendizagem, a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos², ampliando assim o alcance das ofertas e fomentando a criação dos múltiplos ambientes digitais.

Esse caráter flexível da EaD estimula a autoaprendizagem e a interação entre pares – também entre elementos do contexto –, por meio de estratégias colaborativas de trocas sociais, diálogo e participação, nos variados grupos de *Wikis*, *Fóruns*, *Chats* ou glossários.

Como prática educativa, a EaD se assenta em três elementos básicos: tecnologia, aluno e mediação humana – seja esta de professor ou de colega de turma (Lévy, 1999) –, os quais atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal dos alunos, conforme preconiza Vygotsky. Por Zona de Desenvolvimento entende-se a distância entre o nível de desenvolvimento real, já adquirido, cujas tarefas podem ser realizadas sozinhas, e aquele nível potencial, que traz consigo todas as potencialidades de aprendizagem e desenvolvimento, perfazendo aquilo que somente se consegue fazer por meio da mediação de outrem.

O papel do professor não é substituído pela máquina, como querem alguns; pelo contrário, a intencionalidade e a importância da mediação pedagógica devem ser planejadas, de modo a levar o aluno à autonomia do conhecimento, enquanto interage com o outro e com o seu contexto, o que torna a atuação do professor uma ponte entre o conhecimento e seus significados.

Professor e aluno são agentes do conhecimento, portanto devem atuar colaborativamente, conforme seus papéis, cabendo ao docente a mediação e a curadoria das informações, bem como as estratégias capazes de promover conhecimentos significativos que impactam na cidadania, na criticidade e na autonomia.

A atuação desses atores implica ressignificação dos saberes, visto que, metodologicamente, suas ações percorrem caminhos que se aproximam e se distanciam, alternadamente, conforme as novas linguagens, os modos de comunicação, os ritmos de aprendizagem e as estratégias de atuação (Moore, 2004). À luz do pensamento de Vygotsky (1994), em EaD parte-se do que se sabe, aproveitando as relações estabelecidas, as experiências vividas e as competências construídas, para, assim, atuar na direção de novos conhecimentos.

Embora o papel do docente atuante na EaD seja de natureza múltipla, pelos seus diferentes papéis – professor-mediador, professor-tutor, professor-conteudista, professor-formador (Carmo; Franco, 2019) – é importante concentrar-se no papel multifacetado daquele que elabora disciplina no formato EaD, mas que sempre atuou no ensino presencial. Nesse caso, é necessária a assessoria de uma equipe de polidocência, como a que efetivou o curso Técnico em Desenvolvimento de Sistemas (TDS), em EaD, do *campus* Brasília (CBRA). A polidocência é entendida como profissionais diversos envolvidos, no contexto de EaD, com o objetivo de promover o ensino-aprendizagem; são conteudistas, *designers* educacionais, pedagogos, entre outros, responsáveis por mobilizar competências técnicas, didáticas e pedagógica.

Em pesquisa realizada com docentes de uma instituição universitária de Minas Gerais, Carmo e Franco (2019) constataram que, ao realizar a transposição do ensino presencial para a EaD, os do-

2. Decreto nº 9.057, de 25/05/2017, em seu Art. 1º.

centes encontram desafios, principalmente no que tange à falta de corporeidade dos alunos. Diante da ausência da presença física para orientar e dar ritmo ao processo de ensino-aprendizagem, os professores pautam-se na leitura e na escrita dos alunos como sinalizadora das características dos seus perfis, das suas necessidades de aprendizagem e das estratégias de ensino que deverão ser utilizadas. Para tanto, investem na dialogicidade, no domínio do conteúdo, no suporte organizacional para o acesso tecnológico e na sua atuação como ponte que leva os alunos a organizarem suas rotinas e conhecimentos, a partir de atividades como elaboração de roteiros, curadoria de materiais, pesquisa autônoma e crítica da realidade, além de contrapontos em fóruns e outras atividades.

Apesar do potencial de democratização do ensino, principalmente quando se pensa na realidade nacional, típica de um país com dimensões continentais, reconhecem-se as limitações de acesso a essa modalidade, visto que, de acordo com o levantamento “TIC Domicílios 2019”, realizado pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), 30% dos domicílios brasileiros ainda não possuem *internet*, mas quase 90% da população tem acesso ao celular.

A Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) também elaborou o documento “Informe de Acompanhamento da Educação no Mundo 2020: Inclusão e Educação”, com amplitude internacional, considerando que quase 400 milhões de crianças e jovens em todo o mundo já sofreram impactos no processo de ensino e aprendizagem, por causa da Covid-19, e que 258 milhões de alunos ficaram sem ter nenhuma condição de estudar. Para a entidade, mesmo com restrições sanitárias, a escola é essencial para a redução das desigualdades.

Vem de longe, porém, a sinalização de que a educação iria, em algum momento, passar por um processo de modernização, jamais pensado que seria pela força avassaladora de uma pandemia. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ já autorizava o Poder Público a incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância e de educação continuada, em todos os níveis e modalidades de ensino. Toda essa legislação passada está devidamente atualizada por nova legislação: *Portaria MEC nº 2.117*, de 6 de dezembro de 2019, que dispõe sobre a carga horária na modalidade EaD em cursos de graduação presenciais, ofertados por Instituições de Educação Superior (IES) pertencentes ao Sistema Federal de Ensino; *Resolução CNE nº 003*, de 21 de novembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; *Parecer CNE nº 009*, de 08 de junho de 2020, que faz o reexame do *Parecer CNE/CP nº 5/2020*, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da COVID-19; *Resolução nº 32/2019 - RIFB/IFB*, que aprova as diretrizes para a Educação a Distância do Instituto Federal de Brasília; *Projeto de Institucionalização da EaD no IFB*, bem como os *Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância*.

No caso específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Governo emitiu o Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, que instituiu, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), do Ministério da Educação (MEC), a Rede e-Tec Brasil, com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade EaD, ampliando e democratizando a oferta e o acesso à educação profissional pública no País.

3. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 80.

Fundamentado na legislação referida e com visão de futuro, o IFB estabeleceu como objetivo estratégico: *consolidar a Educação a Distância como uma metodologia didático-pedagógica que forma, no aluno, o aprender a aprender de maneira significativa e autônoma, desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos, ao mesmo tempo que desafia o professor a aprender a ensinar de forma criativa e inovadora, a partir dos marcos de referência da educação a distância, por meio de ambientes de autoformação e da oferta de cursos estratégicos para públicos externos, com ou sem fomento financeiro.*⁴

Para concretizar esse planejamento estratégico, a Diretoria de Educação a Distância (DEaD), em parceria com a Assessoria para a Implantação de Projetos Especiais e EaD, assim como a Comissão para a Institucionalização da EaD no *campus* Brasília e o colegiado do Curso Técnico Subsequente em Desenvolvimento de Sistemas (TDS), desenvolveram projeto-piloto para a elaboração e implantação do curso TDS em EaD. As ações versam desde a elaboração dos Mapas de Desenho Educacionais de cada disciplina que compõem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), até a construção do *design* gráfico e a produção dos materiais didáticos. Atualmente, o projeto encontra-se na fase de elaboração dos materiais didáticos do curso e na montagem das disciplinas na plataforma institucional do IFB – *Moodle*.

Outro ponto importante foi levantado no artigo: “Institucionalização da EaD e indicadores de eficácia na rede de educação, ciência e tecnologia”, onde Franzin, Almeida, Manhães e Nunes (2014) mostram que a EaD pode ser uma alternativa para melhorar os índices de evasão dos alunos, atualmente em torno de 40%. A EaD pode impactar na diminuição da duração dos cursos técnicos subsequentes, além de democratizar o acesso e ampliar o acolhimento da alta demanda de candidatos a alunos dos IFs, que, em sua maioria, têm que conciliar trabalho e formação acadêmica.

Um recuo na história: retrospectiva da EAD no IFB

O ano era 2014.

Copa do Mundo. Operação Lava Jato. Acidentes aéreos (4, bem impactantes!), avanços na astronomia, crise hídrica, ebola, ódio na *web*, despedidas.... Reeleição!

Ano dos primeiros horizontes de expectativa para redesenhar a Coordenação Geral de Educação a Distância do IFB (CGEaD⁵), atualmente Diretoria de Educação a Distância (DEaD). O projeto tinha por finalidade tornar o IFB um Centro de Referência, para firmar a cultura da EaD em seus 10 *campi*.

Foi organizado, então, um Evento de Alinhamento, distribuído em 10 Grupos de Trabalho (GTs), para avaliar tudo o que tinha sido feito e o que estava sendo feito, até então, a fim de agregar novas ações e projetos. Na efervescência das discussões, em reuniões constantes de janeiro a dezembro, consolidou-se, por exigência do MEC, o *Projeto Básico: planejamento estratégico qua-*

4. Projeto Básico: planejamento estratégico quadrienal da EaD no IFB (2015-2018).

5. Todas as ações eram regulamentadas, conforme a Normativa CGEaD N° 001, que tratava do organograma, funcionograma e atribuições da Coordenação Geral de EaD, e dava outras providências. A CGEaD era formada por servidores efetivos, atuando em horário compartilhado, e por bolsistas e-Tec, que cumpriam jornada semanal de 20h.

driental da EaD no IFB (2015-2018). Mais de 75 ações foram elencadas e receberam o *status* de: realizada, finalizada, em andamento ou em estudo.

* GT1: Documento que disciplina os procedimentos pedagógicos da EaD.	GT6: Moodle: criação do leiaute e manual de uso.
GT2: Minuta do Regulamento dos cursos de Educação a Distância (RET EaD).	GT7: Documento que nortela as atribuições, as rotinas e os fluxos do pessoal envolvido em EaD.
GT3: Documento norteador das publicações e produções da EaD.	GT8: Manual de gestão da documentação da EaD.
GT4: Calendário de eventos da EaD, incluindo o III Fórum de EaD, que ocorrerá em setembro de 2014.	GT9: Manual das rotinas do Registro Acadêmico da EaD.
GT5: Programa de formação continuada dos colaboradores de EaD.	GT10: Manual de gerenciamento dos projetos de EaD.

Figura 3.1: Definição dos Grupos de Trabalho (GTs) do Evento de Alinhamento.

Planos foram traçados, observando-se as regras então vigentes de um planejamento estratégico, com visão estratégica, horizontes de expectativas, objetivo estratégico, objetivos geral e específicos, metas, ações, cronograma, recursos e avaliação. Esses planos apontavam para um só norte, constituído de objetivo geral: *ofertar cursos, na modalidade EaD, para viabilizar políticas de formação e qualificação profissional, bem como programas de aut capacitação, com vistas à formação de cidadãos e profissionais comprometidos com a dignidade humana, a justiça social e o mundo do trabalho, utilizando os modernos recursos da tecnologia da informação e da comunicação.*

Os objetivos específicos eram: a) capacitar servidores para atuarem no planejamento e execução de ações relacionadas à educação, a partir da identificação de carências e disfunções dos espaços escolares, bem como em relação aos princípios da educação e à proposta pedagógica de uma educação pública de qualidade; b) elaborar projetos de pesquisa que contribuíssem para a melhoria da qualidade da educação e para a integração escola e mundo do trabalho; c) qualificar profissionais com aptidão às exigências do mundo do trabalho, à época, nas áreas de administração, logística, meio ambiente, segurança do trabalho e serviços públicos; d) construir ações relevantes para o desenvolvimento educacional, a fim de proporcionar atendimento adequado ao processo de formação dos alunos e uma oferta ampla de cursos; e) fortalecer a educação pública do DF, com a qualificação dos quadros de seus profissionais, pela oferta do ProFuncionário.

Vieram as metas para alcance em curto, médio e longo prazos: a) implantar EaD própria nos 10 *campi* do IFB; b) ampliar a oferta total de vagas em EaD, para 3.000 alunos, respeitando a capacidade dos *campi*; c) ofertar dois cursos, pelo menos, dentro da proposta de capacitação em serviço no âmbito do IFB.

Chegou a vez da metodologia, o caminho. Como fazer? Que estratégias adotar? Buscou-se construir ou incorporar, ajustavelmente, metodologias, tomando como base os modelos de gestão da

EaD implantados no Brasil, no formato que contemplava teleaulas e uso das ferramentas *web*, tendo o *Moodle* como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa metodologia tinha uma perspectiva de educação interativa, significativa e flexível, baseada na concepção de aluno autônomo e construtor de seu conhecimento.

No período de 2013 a 2015, os cursos ofertados pelo IFB contavam com fomento externo. Rede e-Tec: Técnico em Administração, Técnico em Logística, Técnico em Serviços Públicos, Técnico em Meio Ambiente e Técnico em Segurança do Trabalho; Programa ProFuncionário: Técnico em Multimeios Didáticos, Técnico em Gestão Escolar, Técnico em Infraestrutura Escolar e Técnico em Secretaria Escolar.

Já no ano de 2017, o *campus* Brasília ofertou os cursos Mediotec: Programação de Jogos Digitais, Eventos e Informática; cursos com bolsa-formação: Subsequente em Eventos, Informática e Programação de Jogos Digitais; cursos de oferta própria: e-Tec Idiomas de Espanhol Básico, Inglês Básico, Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para Estrangeiros.

Os cursos eram ofertados alternando encontros presenciais e momentos on-line, ancorados no *Moodle*. Tanto os encontros presenciais quanto o acompanhamento pelo AVA eram organizados e operacionalizados por uma equipe composta de coordenadores, orientadores de ensino e aprendizagem, professores pesquisadores e de apoio e tutores. Os recursos pedagógicos atendiam a uma composição da metodologia interativa com o uso do audiovisual, do material impresso e do atendimento individualizado.

Nesse modelo pedagógico⁶, a tutoria era entendida como uma atividade pertencente ao universo da docência, sendo os tutores considerados professores mediadores, profissionais que acompanhavam, presencial e a distância, determinado grupo de alunos no curso, com o objetivo de mediar o conhecimento e auxiliar no processo de transformação da informação em conhecimento significativo e contextualizado.

Todavia, o perfil de estudante a distância revelava dificuldade de adaptação a essa modalidade, sendo necessária uma ambientação progressiva, no sentido de familiarização do estudante à nova modalidade. Assim era justificada a necessidade de um encontro presencial por semana, com o objetivo de desenvolver, no estudante, autonomia suficiente para conduzir-se no curso, ao mesmo tempo criar um espaço para construção das rotinas de estudo e do itinerário formativo, com foco na formação profissional.



6. Fluxo da Metodologia baseado no Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

A resignificação dos encontros presenciais era o maior desafio, pois, até então, era adotada, como metodologia, a mera transmissão das videoaulas. Com o tempo, chegou-se à conclusão de que os encontros presenciais precisavam ser dinâmicos e atraentes o suficiente para que o estudante se sentisse motivado a participar e, até mesmo, dar continuidade ao curso, evitando assim a evasão.

Para dar novo sentido aos encontros presenciais, fazia-se necessária a articulação entre os trabalhos dos professores pesquisadores e dos professores mediadores, por meio de um plano de mediação, que orientava os procedimentos e as atividades desenvolvidos nos encontros presenciais.

Uma vez estruturado o encontro presencial, continuava o desafio, residindo agora no acompanhamento efetivo dos momentos a distância, por meio do monitoramento das atividades desenvolvidas no *Moodle*⁷. A proposta era fazer a avaliação privilegiar o uso do AVA, em que professores pesquisadores acompanhassem o desempenho dos alunos no decorrer da disciplina, o que exigia dinamicidade ao que era feito na plataforma.

Outro desafio surgia, especialmente no discurso dos céticos da EaD: a integração da EaD com a modalidade presencial. Buscaram-se estratégias próprias da EaD que pudessem ser aplicáveis, inclusive, ao modelo presencial. A defesa era de que tais estratégias estivessem ancoradas na potencialização do AVA e na utilização de tecnologias que valorizassem a construção do aprendizado, em rede, e que se priorizasse o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia dos estudantes. O caminho, então, era aproximar a EaD dos *campi*, com o intuito de apresentar a EaD como alternativa para os momentos presenciais e para as novas possibilidades de oferta, com vistas ao alcance das metas institucionais estabelecidas.

EaD nos *campi*

Os *campi* podiam optar por um modelo de EaD que mantivesse relação com os programas da Rede e-Tec ou desenvolver uma metodologia própria de EaD, respeitando sua capacidade operacional. Para os cursos financiados pela Rede e-Tec, a adesão se dava entre o IFB e a Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica (Setec), neste ato representada pela CGEaD, o que envolvia Termo de Pactuação⁸ e elaboração de Plano Anual de Trabalho (PTA), onde deveriam constar projeto básico e planilha orçamentária. O repasse de recursos era feito diretamente ao IFB e contemplava despesa de custeio, capital e bolsa. Optando por um modelo próprio, a oferta de curso em EaD deveria ser totalmente custeada pelos *campi*, tanto em relação às despesas de custeio e capital, quanto aos recursos humanos necessários e ao projeto pedagógico adotado. Em ambos os casos, o ambiente virtual de aprendizagem era gerenciado pela CGEaD, em parceria com o Núcleo de Tecnologia do IFB (NTIc), hoje Diretoria de Tecnologia (DTIc).

Independentemente da fonte de financiamento, a Setec disciplinava os mecanismos e variáveis de monitoramento, supervisão e avaliação dos cursos, por meio de plano e instrumento específico para avaliação *in loco* ou via sistemas. Criou-se, assim, o Sistema de Acompanhamento e Ava-

7. Em 2015, o Moodle ancorou cerca de 500 atividades de cursos presenciais e a distância.

8. Portaria MEC Nº 817, de 13/08/2015.

liação dos Cursos da Rede e-Tec Brasil (SAAS), para avaliar os cursos, os polos de apoio presencial e as componentes curriculares.

O acompanhamento dos cursos era realizado pelo Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), onde a instituição ofertante registrava os cursos, os polos de apoio presencial, os ciclos de matrícula, os estudantes e a situação respectiva de cada matrícula.

A Setec estimulou a criação de Polos de Apoio Presencial⁹, unidades operacionais para o desenvolvimento descentralizado das atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, os quais eram submetidos à avaliação periódica. Neles eram disponibilizados apoio pedagógico, equipamentos de informática e outras tecnologias, bem como uma infraestrutura comum e compartilhada, quando suas instalações estivessem nos domínios de um *campus* do IFB.

O Polo de Apoio Presencial deveria ser estruturado com recursos tecnológicos, humanos, acervo bibliográfico adequado aos cursos, laboratório de informática e específico, quando fosse o caso, com as recomendações mínimas: sala de coordenação de polo/tutoria (espaço, mobiliário, equipamentos); sala de aula e/ou vídeo/web conferência (mobiliário adequado e suficiente para a quantidade de alunos ou grupo de alunos agendado para frequentar o ambiente de forma simultânea e equipamentos adequados à metodologia); acesso ao acervo físico e/ou digital adequado aos cursos; laboratório de informática (mínimo de 1 computador para cada 2 alunos da maior turma ou do grupo de alunos); laboratório específico (fixo ou móvel, de acordo com a recomendação do Catálogo Nacional de Cursos); acesso à *internet* (velocidade recomendada de 10 Mbps - velocidades inferiores deveriam ser justificadas). Outros requisitos necessários: dimensão, limpeza, iluminação, acústica, ventilação, segurança, conservação, comodidade e acessibilidade (rampas de acesso ou elevador, e sanitários adaptados).

IFB em números

Foi criado o **IFB em Números** para mostrar à comunidade – e convencê-la! – que a EaD no IFB passou de sonho à realidade.

O IFB possuía um catálogo de nove cursos, todos oriundos de programas e-Tec (Profucionário e Rede e-Tec), adquiridos por termo de adesão aos cursos do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e Superiores de Tecnologia. A partir do 2º semestre de 2015, o *campus* Ceilândia iniciava uma nova fase, ao ofertar o curso técnico de Segurança do Trabalho¹⁰, em modelo EaD própria do IFB.

Os cursos eram ofertados de forma modular. O conteúdo de cada componente era trabalhado em quatro semanas, com um encontro semanal; algumas outras componentes, no entanto, diluíam seu conteúdo de maneira totalmente a distância. As bases dessa organização estavam nos Planos de Curso (PPC), elaborados pelo Instituto Federal do Paraná (IFPR), que também possuía a autoria de todo o material didático (livros e videoaulas), e no Projeto Pedagógico do ProFuncionário.

9. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, em seu Art. 12, e Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, em seu Art. 5º.

10. Ceilândia foi o primeiro campus a ofertar EaD própria, no curso Segurança do Trabalho, sob a coordenação da professora Conceição de Maria Cardoso Costa (162 alunos foram matriculados no 2º semestre de 2015).

Figura 3.2 - Número de turmas e alunos (2015-2017)¹¹

Turmas e-Tec (atuais)
(2015/2 – 2017/2)

POLO	ADMINISTRAÇÃO	LOGÍSTICA	MEIO AMBIENTE	SEGURANÇA DO TRABALHO	SERVIÇOS PÚBLICOS	TOTAL
Brazlândia	2	1	-	2	-	5
C4	4	2	2	4	2	14
Recanto das Emas	6	3	3	6	4	22
Sobradinho II	2	2	2	2	2	10
Varjão	2		-	-	1	3
TOTAL	16	8	7	14	9	54

Alunos e-Tec (atuais)
(2015/2 – 2017/2)

POLO	ADMINISTRAÇÃO	LOGÍSTICA	MEIO AMBIENTE	SEGURANÇA DO TRABALHO	SERVIÇOS PÚBLICOS	TOTAL
Brazlândia	45	28	-	60	-	133
C4	140	72	58	142	72	484
Recanto das Emas	170	105	125	208	145	753
Sobradinho II	66	65	65	66	54	316
Varjão	62	-	-	-	29	91
TOTAL	483	270	248	476	300	1.777

11. Projeto Básico: planejamento estratégico quadrienal da EaD no IFB (2015-2018).

Turmas Profucionário 3
(2015 – 2017)

POLO	MULTIMEIOS DIDÁTICOS	MULTIMEIOS DIDÁTICOS (FOCO EM BIBLIOTECA)	SECRETARIA ESCOLAR	TOTAL
Brasília	1	1	2	4
Gama	-	1	2	3
Planaltina	1	-	-	1
Samambaia	-	-	2	2
Taguatinga	1	-	2	3
Taguatinga Centro	-	1	4	5
TOTAL	3	3	12	18

Alunos Profucionário 3
(2015 – 2017)

POLO	MULTIMEIOS DIDÁTICOS	MULTIMEIOS DIDÁTICOS (FOCO EM BIBLIOTECA)	SECRETARIA ESCOLAR	TOTAL
Brasília	-1	37	59	96
Gama	-	30	63	93
Planaltina	27	-	-	27
Samambaia	-	-	47	47
Taguatinga	17	-	52	69
Taguatinga Centro	26	31	119	176
TOTAL	70	98	340	508

Quadro 3.1 Oferta de vagas e matrículas (2015-2017)¹²

Nº	Cursos Técnicos	Programa	Cronograma		Oferta		Quantidade de Polos
			Início	Término	Vagas	Matrículas	
1	Multimeios Didáticos	Profuncionário	10/2015	09/2017	180	168	5
2	Secretaria Escolar	Profuncionário	10/2015	09/2017	210	340	5
3	Administração	Rede e-Tec	10/2015	09/2017	480	483	5
4	Logística	Rede e-Tec	10/2015	09/2017	300	270	4
5	Meio Ambiente	Rede e-Tec	10/2015	09/2017	240	248	3
6	Segurança do Trabalho	Rede e-Tec	10/2015	09/2017	450	476	4
7	Serviços Públicos	Rede e-Tec	10/2015	09/2017	360	300	4
Total					2.220	2.285	09

Figura 3.3 - Número de alunos consolidados (2012-2015)¹³

Alunos e-Tec
(Total consolidado)

PERÍODO	ADMINISTRAÇÃO	LOGÍSTICA	MEIO AMBIENTE	SEGURANÇA DO TRABALHO	SERVIÇOS PÚBLICOS	TOTAL
2015/2	483	270	248	476	300	1.777
2014/2	30	30	70	70	0	200
2014/1	326	120	132	623	212	1.413
2013/2	177	219	201	193	202	992
TOTAL	983	669	613	1.276	684	4.225
EGRESSOS	138*	28*	35*	320*	55*	576*

2015/2 = Brazlândia, C4, Recanto das Emas, Sobradinho II e Varjão

2014/2 = Riacho Fundo e Samambaia

2014/1 = Gama, Itapoã, Planaltina e São Sebastião*

2013/2 = Recanto das Emas

12. Idem, ibidem.

13. Idem, ibidem.

Alunos Profuncionário
(Total consolidado)

PERÍODO	ALIMENTAÇÃO ESCOLAR	INFRAESTRUTURA ESCOLAR	MULTIMEIOS DIDÁTICOS	SECRETARIA ESCOLAR	TOTAL
2015/2	-	-	168	340	508
2013/2	30	443	54	112	639
2012/1	277	639	177	266	1.359
TOTAL	307	1.082	399	718	2.506
EGRESSOS	194 (63%)	738 (68%)	139 (60%)	225 (60%)	1.296 (64%)

Polos (09): Brasília, Ceilândia, Gama, Planaltina, Riacho Fundo I, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga e Taguatinga Centro

Recursos descentralizados (2011-2015)¹⁴

Os recursos recebidos para financiamento da EaD no IFB eram conseguidos com base nas informações constantes nos PTAs (Figura 3.4). Nem sempre era possível executar todos os recursos em razão de fatores diversos, como: demora na descentralização de recursos, dificuldade de operacionalizar os processos de compra, limitações dos investimentos e quadro mínimo de pessoal técnico especializado no serviço.

Figura 3.4 – Recursos descentralizados para o IFB (2011-2015)

ANO	Descentralizado	Executado	Devolvido
2011	1.893.920,58	1.062.885,03	831.035,55
2012	2.777.206,00	352.205,72	2.425.000,28
2013	1.760.000,00	1.737.945,89	22.054,11
2014	719.483,30	717.018,32	2.464,98
2015	1.785.236,20	1.559.666,60	225.569,60
2016	-	-	-
TOTAIS	8.935.846,08	5.429.721,56	3.506.124,52

14. Idem, ibidem.

EaD no CBRA

De 2016 a 2020, a EaD no IFB deu um salto de qualidade, graças ao esforço das equipes de trabalho (Figura 3.5). A ideia originária de inserir a EaD na cultura do IFB consolidou-se com o *Projeto de Institucionalização da EaD no IFB*, por meio de ações e iniciativas para a oferta de cursos com esforço próprio dos *campi*.

Como gênese da institucionalização da EaD no *campus* Brasília, primeiramente foi criada a Assessoria para a Implantação de Projetos Especiais e EaD¹⁵. Foram implementadas, ainda, melhorias na infraestrutura de rede e laboratórios de informática, além da constituição de comissões para levantamento de dados, nas seguintes áreas: Formação Docente, Metodologias Ativas, Gestão da EaD, Tecnologias e Plataformas Educacionais.

Aproveitou-se, então, a intenção do colegiado de Informação e Comunicação em ofertar o curso TDS em EaD, iniciando-se, em 2018, as tratativas de planejamento para a implementação desse curso, inclusive com a assessoria da DEaD, que propôs ao *campus* Brasília, em junho de 2019, o desenvolvimento do projeto piloto do curso, com as seguintes condições¹⁶: a) constar ações de EaD no PDI 2019-2023; b) utilizar o *Moodle* pelos servidores; c) formar servidores pelo curso “Explorando os Potenciais da EaD”; d) fazer reuniões de orientações com a DEaD. Assim, houve a formação dos professores e demais membros das equipes, apoio na criação das salas do *Moodle* e, ainda, realização das configurações dos recursos e tecnologias necessárias.

No âmbito CBRA, em 2019, foi criada a Comissão para a Institucionalização da EaD¹⁷, composta, inicialmente, pela Assessora da ASIP (docente do colegiado de Gestão), um docente do colegiado de Turismo, Hospitalidade e Lazer (*Design* Instrucional), uma técnica em assistência de alunos (processos pedagógicos) e um técnico em informática. Posteriormente, juntaram-se ao grupo dois outros professores: um do Núcleo Comum e outro do colegiado de Informação e Comunicação.

Desde 2019, o colegiado do curso reúne-se, semanalmente, com a Comissão para elaboração, correção e discussão coletiva dos Mapas de Desenhos Educacionais (MDEs). São momentos profícuos em termos de desenvolvimento da equipe, construção de competências instrumentais e metodológicas, e de estratégias didáticas em EaD. Esse engajamento, capitaneado pela coordenação do curso, possibilitou a passagem exitosa para a fase de produção dos materiais didáticos, abertura das salas no Moodle, criação do *design* do curso etc.

1. kit do aluno (5 mil camisetas; 5.283 squeezes; 5 mil pastas cristal zip)
2. Mobiliários (60 poltronas giratórias; 5 armários alto fechado; 90 mesas para computador; 5 mesas para reunião ovalada)
3. Computadores (distribuição de 197 computadores)
4. Serviços gráficos (impressão e distribuição do acervo dos cursos técnicos Profuncionário e rede e-Tec)
5. Prestação de contas dos recursos recebidos (2011-2015)
6. Patrimoniamento e transferência de bens aos campi
7. Avaliação de desempenho dos bolsistas
8. Destinação dos laboratórios móveis (caminhões e-Tec)

Figura 3.5 – Empenhos realizados em 2015

15. Resolução Nº 01/2017/CS - IFB, em seu Art. 71.

16. Projeto de Institucionalização da EaD no IFB - 2019

17. Resolução nº 32/2019 - RIFB/IFB

Ainda em julho de 2019, a DEaD ofertou o curso de formação: “Explorando os Potenciais da EaD - Etapa 3” para os professores do eixo informática (TDS), pedagogos do *campus* e ASIP, bem como a Oficina Moodle, na Semana Pedagógica.

Entretantes, no meio do caminho surgia uma pandemia, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), causada pelo novo [coronavírus](#), SARS-CoV2 (Covid-19).

O ano agora é 2020. Dizem que é ano para ser riscado do calendário.

Em meio ao prolongamento e agravamento da pandemia, a educação é levada a reinventar-se, frente aos problemas sociais gerados com as consequentes restrições sanitárias. Veio a suspensão do calendário letivo do IFB, em março de 2020, e sua retomada em 27 de julho do mesmo ano, por decisão do Conselho Superior¹⁸.

O IFB se lançou a novas ações – mesmo ainda insuficientes, por exemplo os editais de auxílio tecnológico geridos pelo IFB –, a fim de beneficiar alunos sem acesso aos dispositivos tecnológicos. O fato é que, ao longo da pandemia causada pela Covid-19, ficou ainda mais evidente a força da educação como dispositivo inclusivo.

O *campus* Brasília logo implementou diversas ações que, precípua e intencionalmente, reforçaram e mediaram a construção de competências necessárias à institucionalização da EaD. Cursos, plantão de dúvidas, mentorias, documentos e normativas foram criados para amparar as aulas e as atividades não presenciais em EaD. E ainda: a) aplicação de pesquisa para fins diagnósticos com alunos e servidores em relação ao acesso à *internet*; b) criação do Repositório de materiais sobre EaD, contendo materiais e subsídio para as atividades não presenciais; c) elaboração da Cartilha de atividades não presenciais para professores do CBRA; d) elaboração da Cartilha de volta às aulas não presenciais para alunos do CBRA; e) publicação de dicas para acesso ao NEaD/Moodle, pelo Instagram CBRA_oficial; f) elaboração de orientações para adaptação das atividades não presenciais aos alunos com deficiência.

Formações também foram ofertadas aos servidores do *campus* Brasília: a) planejamento de materiais didáticos a distância para docentes do TDS; b) produção de conteúdos educacionais para educação a distância - Mídia texto; c) panorama da EaD - Moodle 3.7; d) apoio pedagógico ao planejamento de componente curricular a distância; e) breve contextualização das atividades a distância e das atividades não presenciais; f) planejamento e gravação de videoaulas; g) gravação e edição de vídeos pelo celular utilizando o Inshot; h) gravação de videoaulas utilizando o Loom¹⁹.

Os docentes e técnicos do CBRA têm trabalhado no sentido de adaptar as suas aulas e a prestação dos serviços aos mais de 3.000 alunos, utilizando, em sua maioria, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) institucional, o *Moodle*, por meio de formações, atividades síncronas e assíncronas. Também têm disponibilizado materiais impressos aos alunos sem acesso aos recursos de Tecnologia da Informação e de Comunicação, elaborando normativas e orientações pedagógicas, formando mediadores virtuais e oferecendo mentorias individuais. Ademais, têm atuado na distribuição dos *chips* com pacotes de dados de internet aos discentes sem acesso a essa tecnologia.

18. Resolução 20/2020 RIFB/IFB

19. Agradecemos e reconhecemos o importante apoio da DEaD nas pessoas de: Rute Bicalho, Eliziane Queiroz, Carolina Reynaldo, Jennifer Medeiros, Joscélia Azevedo, João Henrique, Adriano Vinício, Luanna e demais colaboradores.

EaD em novo tempo

Em meio às adversidades, algumas palavras ganham mais importância, por exemplo: *competência, resiliência, aprendizagem...* Por competência, entende-se a capacidade de o indivíduo manifestar-se em diferentes situações revelando domínio, juízo ou práticas de determinado conhecimento. Na educação, visa à aquisição de conhecimentos básicos, à preparação científica e à capacidade para usar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. A competência não se relaciona a uma busca; é uma atitude que se realiza nos resultados.

Às competências já consagradas pela Unesco - *aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser; aprender a aprender* - soma-se o *(re)aprender a ensinar*. Conta-se a lenda de que um antigo professor voltou ao mundo e ficou todo perdido, porque não mais reconhecia um hospital, uma igreja e outras instituições, até entrar em uma escola. Nela, as coisas estavam do mesmo jeito: professor em frente aos alunos falando e falando... livros e cadernos sobre as carteiras, hora da merenda. Ali o professor se reencontrou. Essa lenda, talvez, precise de um novo enredo. Forçosamente, a escola ou muda ou muda, em especial no tempo presente...

Mudam-se as práticas, mantendo-se, porém, os valores que são para a vida inteira: respeito, ética, solidariedade, responsabilidade, cuidado. O mundo não voltará a ser como antes da pandemia, especialmente na educação, já que educação e mudança são faces de uma mesma moeda. A mudança é frequente, inclusive na forma de aprender.

Mais atual do que nunca, é a famosa frase de Guimarães Rosa, dita em **Grande sertão: veredas** (2009): *Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende*.

É hora de aprender, inclusive com quem ensinamos.

Outra palavra que bem representa este novo tempo é *resiliência*. Sob o prisma da Psicologia Positiva, resiliência diz respeito à habilidade de adaptar-se, lidar, superar, aprender e/ou até mesmo transformar-se, a partir dos vieses e adversidades da vida. Como fator protetivo da saúde física e mental, a resiliência – termo cunhado pelo psicólogo John Bowlby – funciona como um dispositivo para que indivíduos e grupos previnam, superem e desenvolvam-se, com saúde, perspectivas positivas em momentos de crise e dificuldades (Tópor; Hutz, 2019).

Já *aprendizagem* é movimento constante. Por isso, professor e aluno devem estar sempre abertos ao novo e dispostos a evoluir, em conhecimento, associando esses novos conhecimentos, especialmente os tecnológicos, às necessidades básicas da vida humana – saneamento, eletricidade, alimentação etc. – e às necessidades psicológicas fundamentais - autonomia, pertencimento, criatividade, dentre outras.

Ausubel (1980), criador da teoria da aprendizagem significativa, chamou a atenção para o fato de que há um saber científico que se relaciona com um saber prévio, por meio da organização didática. Esse ponto é importante para dar autonomia ao aluno, que terá o seu repertório aproveitado durante o momento de sua formação. Afirma Ausubel, ainda, que o conhecimento prévio é o principal fator que influencia a aquisição de novos conhecimentos e que a busca de um novo conhecimento, baseado na compreensão, explicação e investigação, redimensiona o processo da aprendizagem significativa.

Diante dessa situação, três atitudes começam a nortear o ser humano, no tempo presente: *capacidade de aprender coisas novas; capacidade de resolver problemas; capacidade de comunicar-se*.

O IFB e a capacidade de aprender coisas novas

É muito coerente com um instituto técnico e tecnológico o novo; é um ambiente propício às novidades. Há boas notícias de muitas ações inovadoras desenvolvidas pelos professores do IFB, no exercício de sua docência em meio à pandemia. Por exemplo: encontros virtuais dinâmicos; desenvolvimento de ferramentas e de metodologias para acompanhamento do processo pedagógico; aulas interativas pela mediação tecnológica; produção de conteúdos utilizando as metodologias ativas; integração entre educação presencial e a distância no radar da concretude.

O *Moodle* está sendo desmistificado, de tal forma que vem sendo utilizado como ferramenta de interação e colaboração, por meio de *Wiki*, *Fórum*, *Chat*, elaboração e envio de atividades e avaliações, consulta a relatórios etc. Talvez esteja sendo, aos poucos, ressignificado por discentes e docentes, tornando-se uma tecnologia aliada.

O IFB e a capacidade de resolver problemas

Criou-se uma rede empenhada na busca de solução para os diversos problemas que se apresentam, e não são poucos. No IFB, por exemplo, um grupo de professores desenvolveu um ambiente de proteção para os profissionais da saúde, contra a Covid-19, utilizando a impressora 3D. Muitos colegas aprenderam a postar conteúdo na NUVEM – *Google Drive* ou *Dropbox* – porque os alunos não podiam deslocar-se até o seu *campus*; a gestão criou algumas figuras necessárias, por exemplo o mediador virtual, para acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de determinado grupo de aluno.

Podem parecer ações simples, mas surgiram por força das necessidades.

As novas metodologias são importantes para assegurar qualidade e motivação da aprendizagem, contribuindo com a minimização do risco de evasão e estimulando a permanência e o sucesso do aluno nos estudos. Prospecção e incorporação de novas tecnologias e plataformas de EaD multiplicaram-se: videoaulas, *Moocs*, redes sociais, aplicativos, *podcast* etc.

O IFB e a capacidade de comunicar-se

Os canais de comunicação e divulgação do IFB aperfeiçoaram-se. São boletins, pílulas, folder, vídeos, entre outros canais, bem confeccionados e com apelo visual atrativo. Marshall McLuhan (2006), em *Os meios de comunicação como extensões do homem*, já profetizara, antes mesmo de a *internet* surgir, que uma nova era estava por vir. Essa nova era não apenas deslocou o eixo da escrita e da leitura, como também o da comunicação.

A comunicação adquiriu grande vitalidade, ao aparecer como instrumentalização de *sites*, *chats* e grupos de discussão, e, mais especificamente, da rede mundial de computadores (*internet*). Nessa profusão de manifestações comunicativas de modo novo e inusitado, percebe-se que, mais do que reprodução, surge uma possibilidade de novas interações, permitindo que o formato estático e normalizado cedesse espaço às expressões e signos que o discurso multimodal possibilita.

Segundo Pierre Lévy (1999), os recursos tecnológicos, aliados a um mínimo de conhecimento técnico, estão permitindo e estimulando a construção de uma comunicação de significados ativos,

independentes e autônomos; não mais na relação clássica de emissor e receptor. A tecnologia inventou e/ou aperfeiçoou um espaço novo chamado *interatividade*, que estimula a participação, ainda que seja passiva ou reativa.

Ser interativo significa ter envolvimento nas tomadas de decisões. Essa característica mostra toda a ação do sujeito ativo. Está aqui o grande ganho da interatividade: promove uma ação imediata, capaz de mudar o rumo de uma trajetória. Só se interage de fato quando se consegue entrar no processo, resguardando-se a individualidade. A interatividade permite que o interventor atue diretamente no processo, no pensamento do interlocutor e na definição de resultados, mudando-lhes a natureza e o curso. É nesse ponto que se firma a individualidade, pois, se somos capazes de intervir, provamos que temos voz e vez em qualquer processo.

Para Barthes (Apud Mendes, 2008, p. 45), as redes interagem, formando galáxia de significantes e não uma estrutura de significados. Os códigos mobilizados se estendem tão longe quanto o olho pode alcançar, e eles são indeterminados. Há uma abertura para “o infinito da linguagem”, por meio da polissemia.

Enfim...

O IFB está se reinventando, enquanto instituição pública de educação e comunidade de ensino e aprendizagem. A fim de democratizar e ampliar seus serviços, o IFB deve continuar a concentrar-se no fortalecimento do processo de formação de sua comunidade para que os docentes se sintam mais confortáveis no uso das tecnologias, e, por meio delas, comuniquem-se e otimizem o seu trabalho docente. É importante entender que a EaD é mola propulsora para a construção de competências, saberes e novas didáticas. Para tanto, deve-se potencializar ações que apoiem os servidores e que sejam percebidas como suporte organizacional necessário ao seu fazer técnico-pedagógico.

Do ponto de vista dos alunos, só uma boa formação é capaz de introduzi-los no mundo do trabalho, ali permanecendo pela qualidade da educação oferecida em uma instituição pública tão séria e respeitada.

Muitos desafios ainda persistem na EaD do IFB: formação de um banco de especialistas diversos em EaD; criação de ambientes de fomento à produção e aplicação de conteúdo na modalidade EaD; desenvolvimento de um modelo próprio de diários de classe adotado em todos os cursos da EaD, inclusive numa interface com o Sistema de Gerenciamento Acadêmico - SGA (matrícula, integração com o AVA, emissão de relatórios e diários) etc.

A verdade cabal é que o caminho se faz no caminhar. O que parecia impensável ou utopia tem-se mostrado viável. Nas palavras de Fernando Berri: *A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar* (Berri, apud Galeano, 1994).

Atividades de Aprendizagem

1 - Após a leitura deste capítulo, faça um esquema de suas ideias em torno da seguinte questão: “A resignificação da EaD na cultura do IFB”. Propomos que o seu esquema seja apresentado na estrutura de *mapa mental*

2 - Este artigo abordou, entre outros assuntos, as competências necessárias aos profissionais que trabalham com cursos em EaD. Disponibilizamos uma lista de algumas dessas competências abordadas no texto e ainda, acrescentamos outras, conforme segue: *capacidade de comunicação; capacidade de resolver problemas; resiliência; abertura a aprender a aprender; facilidade para lidar com as tecnologias da comunicação e informação; planejamento; gestão do tempo; capacidade de engajar-se nas atividades; capacidade de fornecer suporte aos alunos e aos colegas; criatividade; inovação; capacidade de motivar e fomentar o engajamento dos alunos, entre outras*. Pense nas suas características enquanto profissional. Você acredita que têm perfil ou pode desenvolver competências para fazer cursos e trabalhar em EaD? Escolha três destas competências e elabore um texto dissertativo, justificando a sua resposta.

3 - Elabore uma trilha de desenvolvimento para que você consiga vislumbrar as competências que estão na sua Zona de Desenvolvimento Proximal. Essa trilha se constitui em uma sequência de cursos, livros, artigos, vídeos, podcasts, os quais são necessários para que você desenvolva aquelas competências potenciais, ou seja, que você ainda não tem, mas que pode vir a alcançar. Em seguida, olhe para a sua trilha de desenvolvimento. Em um exercício de autorresponsabilização pelo seu desenvolvimento, que tal estabelecer metas temporais e factíveis?

Referências

ARRUDA, E.P.; ARRUDA, D.E. **Educação a distância no Brasil**: políticas públicas e democratização do acesso ao ensino superior. *Educação em Revista*, v. 31, n. 3, p. 321-338, 2015.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

Brasil. Instituto Federal de Brasília. Educação a Distância. **Apresentação da EaD IFB**. Disponível em: <<http://ead.ifb.edu.br/apresentacao-da-dead>> Acesso em 06 out. 2020.

Brasil. Instituto Federal de Brasília. **Resolução Nº 01/2017/CS - IFB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/13211/Resolu%C3%A7%C3%A3o_01_Organograma%20IFB.pdf> Acesso em 06 out. 2020.

Brasil. Instituto Federal de Brasília. **Resolução 20/2020 RIFB/IFB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2020_20_Aprova%20a%20retomada%20dos%20Calend%C3%A1rios%20Acad%C3%AAMicos%202020%20dos%20campi%20do%20IFB%20e%20autoriza%20o%20c%C3%B4mputo%20de%20atividades%20n%C3%A3o%20presenciais%20para%20fins%20de%20cumprimento%20da%20carga%20hor%C3%A1ria%20dos%20cursos%20do%20IFB..pdf> Acesso em 06 out. 2020.

Brasil. Instituto Federal de Brasília. **Resolução nº 32/2019 - RIFB/IFB**. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br/attachments/article/19574/RESOLU%C3%87%C3%83O%2032_2019%20-%20RIFB_IFB%20-%20Aprova%20as%20diretrizes%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia,%20Ci%C3%AAncia%20e%20Tecnologia%20E2%80%93%20IFB..pdf>. Acesso em 06 out. 2020.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em 06 out. 2020.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em 06 out. 2020.

Presidência da República. Secretaria-Geral. Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 06 out. 2020.

CARMO, Renata de Oliveira Souza; FRANCO, Aléxia Pádua. **Da docência presencial à docência online**: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. *Belo Horizonte: Educ. rev.*, v. 35, e210399, 2019.

GALEANO, Eduardo. **Las palabras andantes?** México: Siglo XXI, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 1999, pp. 25, 173.

MENDES, Josué de Sousa. **Formação do leitor de literatura: do hábito da leitura à cultura literária.** Tese de doutoramento, 2008. In: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1276/3/TESE_2008_JosueSousaMendes.pdf.txt Acesso em 06 out. 2020.

McLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem.** São Paulo: Cultrix, 2006.

MOORE, Michel. **Teoria da Distância Transacional.** Trad. Wilson Azevedo. Disponível em: < http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2004_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf > Acesso em 06/10/2020

Portal MEC. Portaria MEC Nº 817, de 13/08/2015. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18043-14-8-15port-817&category_slug=agosto-2015-pdf&Itemid=30192 > Acesso em 06 out. 2020.

ROSA, Guimarães. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2009, p. 201.

TÓPOR, José Carlos Santos; HUTZ, Claudio S. **Psicologia Positiva e o Constructo da Resiliência: Uma Revisão Bibliográfica.** Disponível em: < <https://psicologado.com.br/abordagens/psicologia-positiva/psicologia-positiva-e-o-constructo-da-resiliencia-uma-revisao-bibliografica> >. Acesso em: 20 set. 2020.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO FUNCIONAL APLICADA A COLABORADORES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD, NO ÂMBITO GOVERNAMENTAL E NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - EPT

Leonardo Pessoa Rodrigues Gomes

Ao final deste capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Compreender a importância da implementação de um sistema de avaliação de desempenho funcional regular nas instituições públicas de ensino que ofertam ensino na modalidade de Educação a Distância – EaD para todos seus colaboradores, inclusive os não estatutários.
- ✓ Perceber, de forma objetiva, conceitos, finalidade, métodos tradicionais e modernos e principais disfunções possíveis em um processo de avaliação de desempenho funcional.
- ✓ Refletir sobre o fluxo da sistematização da avaliação de desempenho até a sua aplicação.

Introdução

É sabido que a Educação Profissional Tecnológica – EPT é ofertada por instituições públicas e privadas nas modalidades de ensino presencial e a distância. Nesse contexto, no âmbito governamental, foram e são ofertados cursos técnicos profissionais, por meio da Rede e-Tec, do Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego, na modalidade de ensino de Educação a Distância – EaD, considerando o crescimento da EAD e da EPT.

O Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017, estatui:

Educação a Distância é uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias da informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2017).

Por sua vez, o Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, instituiu, no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação (MEC), a Rede e-Tec Brasil com a finalidade de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade EaD, ampliando a oferta e o acesso à educação profissional no país.

Para execução destes cursos, ainda que tendo o centro de liderança oriundo do quadro de servidores públicos federais, distritais, estaduais e municipais – docentes e técnicos – é comum a operacionalização desta modalidade de ensino também através de pessoas sem vínculo com as instituições públicas, os chamados bolsistas, que se submetem a processos seletivos simplificados para atuação, que têm em contrapartida o pagamento por seus serviços através de fomento próprio de cada instituição e, o mais comum, o fomento externo, por meio de bolsas mantidas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Autarquia Federal.

Neste contexto, a EaD nas instituições públicas de ensino segue parâmetros legais diversos, muitos dos quais por meios de atos normativos elaborados por elas próprias, que regulam seu funcionamento.

Visando a dar cumprimento ao que institui o §5º, do art. 15 da Resolução FNDE n.º 62, de 11 de novembro de 2011 (que estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica visando à oferta de bolsas-formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – Pronatec), há a necessidade da criação da avaliação de desempenho funcional no âmbito da Educação a Distância das instituições públicas de ensino:

As instituições da Rede Federal de EPCT deverão elaborar instrumento próprio para a avaliação dos bolsistas envolvidos na implantação dos cursos, com aplicação de avaliações semestrais, sendo o seu resultado fator determinante para a permanência do bolsista em suas atividades (BRASIL, 2011).

Ocorre que em muitas instituições não há uma aplicação de avaliação do desempenho humano de forma regular. A fim de cumprir o determinado no normativo supramencionado, há que se implementar um modelo de avaliação de desempenho capaz de mensurar as entregas dos bolsistas no que tange ao atendimento das metas a eles estabelecidas.

Um processo de avaliação de desempenho requer o delineamento de seus objetivos de forma clara, com treinamento para preparar os avaliadores para conduzirem o processo da maneira adequada, certificando-os para que saibam dar respaldo aos avaliados, enaltecendo os benefícios que a avaliação de desempenho trará tanto às instituições quanto aos colaboradores.

Os referenciais teóricos presentes neste capítulo são pilares e fundamentos dos principais temas e conceitos que o nortearam. Preliminarmente, em conceito amplo, optou-se por demonstrar conceitos de gestão de pessoas e a sua divisão a partir de seus subsistemas. A partir daí, o enfoque se deu dentro do subsistema “aplicar pessoas”, o qual contém a avaliação de desempenho como parte de seu estudo.

Em seguida, já aprofundando na temática da avaliação, além de seu conceito, são descritos a sua finalidade, os seus objetivos, seus métodos tradicionais e modernos e, outrossim, as suas disfunções possíveis em um processo de avaliação de desempenho.

Gestão de Pessoas

Gestão de pessoas “é a área que constrói talentos por meio de um conjunto integrado de processos e cuida do capital humano das organizações, o elemento fundamental do seu capital intelectual e a base do seu sucesso” (CHIAVENATO, 2010, p. 9).

Ribas e Salim (2016) afirmam que toda empresa, órgão público ou fábrica necessitam de pessoas para existir. Ainda, que o bom desempenho e o sucesso de qualquer organização, seja ela pública ou privada, estão diretamente relacionados com a capacidade e qualidade das pessoas que nela atuam.

Maximiano (2016) enfatiza que as organizações são, especialmente, sistemas de trabalho operados por pessoas. Para ele, o trabalho nas organizações divide-se em conjunto de tarefas especializadas chamadas funções e as exemplifica em função de operações, marketing e vendas, finanças, compras, tecnologia da informação e outras.

Chiavenato (1999) percebe a gestão de pessoas como uma das áreas que mais tem suportado mudanças e transformações nos últimos anos. Segundo ele, a visão que se tem atualmente é completamente divergente de sua clássica configuração, quando a área era nomeada de Administração de Recursos Humanos – ARH. Isso por conta da globalização, do desenvolvimento tecnológico, do forte impacto da mudança e do intenso movimento pela qualidade e pela produtividade que fizeram uma grande comprovação nas organizações: o grande diferencial, a principal vantagem competitiva das organizações, decorre das pessoas que nela trabalham.

Dutra (2002), por sua vez, conceitua a gestão de pessoas como sendo o conjunto de políticas e práticas que visam atrair, identificar e reter talentos essenciais para alcance dos objetivos organizacionais. Ela busca, portanto, o concílio das metas, objetivos e missão propostos pela organização aos objetivos e às expectativas das pessoas.

Subsistemas de gestão de pessoas

Na atividade organizacional, Chiavenato (2011) enfatiza que tudo precisa ser planejado e organizado para que possibilite alcançar resultados excepcionais.

Você precisa modelar o trabalho de sua equipe, ou seja, definir o que cada pessoa da equipe deverá fazer, quais suas tarefas e atividades, metas (de curto prazo) e objetivos (de longo prazo) a alcançar, como autoavaliar seu desempenho e integrar suas atividades com as demais atividades da organização (CHIAVENATO, 2011, p. 65).

As funções trabalham por meio de processos. Processo é uma sequência de atividades ou de operações que têm objetivos e resultados (MAXIMIANO, 2016, p. 355).

A função de gestão de pessoas opera o macroprocesso que tem como objetivos: atrair, reter, desenvolver e manter um contingente no quadro de pessoas qualificadas, motivadas, integradas e produtivas – o capital humano da organização. O objetivo final é viabilizar a eficácia dos processos de negócios, que fornecem bens e serviços para os clientes e usuários das organizações (MAXIMIANO, 2016, p. 355).

Abaixo segue Quadro 4.1 sintético, na ótica de Maximiano, dos subsistemas de gestão de pessoas com suas principais características.

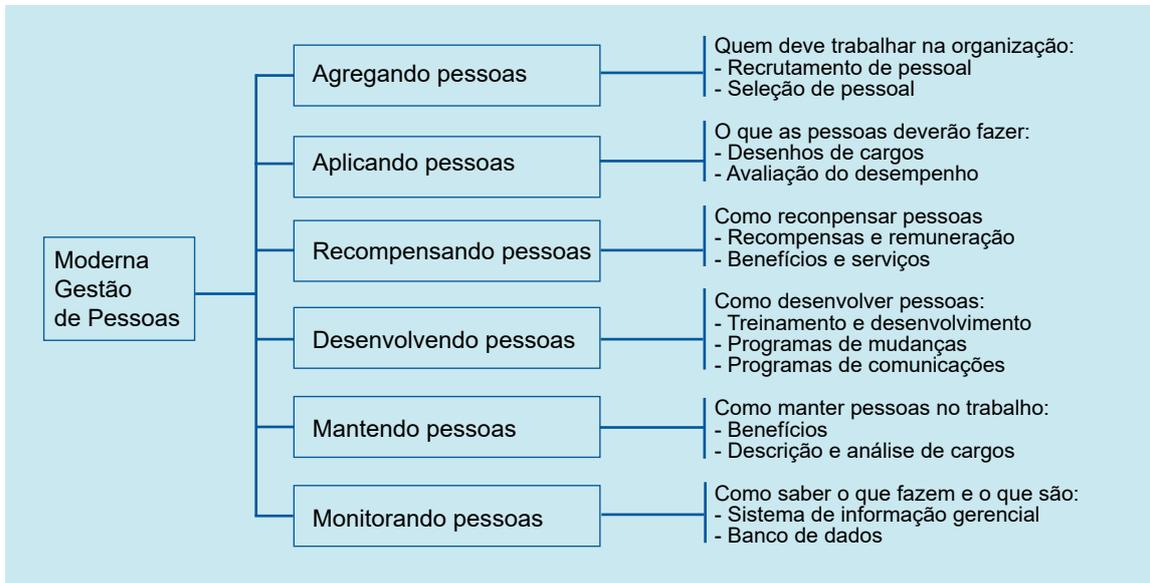
Quadro 4.1 – Subsistemas de gestão de pessoas

Subsistemas de gestão de pessoas	
<p>ATRAÇÃO E RETENÇÃO</p> <p><i>Também chamados de captação, são os processos que procuram, encontram, atraem e trazem para dentro as pessoas com as competências que a organização precisa para assegurar a continuidade das operações e sua evolução.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Employer Branding</i>: criação de uma identidade como empregador atraente. • Estudo do mercado de trabalho. • Planejamento de recursos humanos. • Pesquisa do mercado de trabalho. • Recrutamento, seleção e contratação. • Ambientação, integração, etc.
<p>DESENVOLVIMENTO</p> <p><i>São os processos que promovem a aquisição e o aumento das competências, para que as pessoas possam evoluir, desenvolvendo seu potencial, e assumir responsabilidades cada vez mais complexas, seja nas carreiras técnicas ou nas gerenciais.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação de necessidades de treinamento. • Educação continuada, Universidade Corporativa. • Transferências. • Planejamento da sucessão. • Manutenção de bancos de talentos. • Desenho de carreiras.
<p>ADMINISTRAÇÃO DE DESEMPENHO</p> <p><i>São os processos utilizados para definir as responsabilidades e atividades das pessoas e para assegurar que seu desempenho esteja alinhado com as expectativas da organização em relação a seu trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de objetivos de desempenho. • Acompanhamento e avaliação do desempenho. • <i>Feedback</i>. • Estrutura organizacional. • Sistemas de avaliação do desempenho. • Orientação dos gerentes de linha.
<p>MANUTENÇÃO</p> <p><i>São os processos utilizados para promover o atendimento das necessidades, especialmente as necessidades básicas das pessoas, promovendo motivação e a satisfação com o trabalho em si e com as condições de trabalho.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenho e operação de sistemas de compensação. • Segurança. • Desenho do local de trabalho. • Higiene e saúde, etc.

Fonte: Adaptado de Maximiano (2016, p. 356-358).

Chiavenato (2006), sobre este assunto, divide os subsistemas de gestão de pessoas em seis políticas, entendendo-as como guias para a ação, ou seja, princípios e diretrizes que ajustam as decisões e os comportamentos da organização e dos seus colaboradores. São as políticas de agregar pessoas (recrutamento e seleção), aplicar pessoas (análise e descrição de cargos e avaliação de desempenho), recompensar pessoas (remuneração e benefícios), manter pessoas (higiene, segurança e qualidade de vida no trabalho), desenvolver pessoas (treinamento e desenvolvimento) e monitorar pessoas (banco de dados e sistemas de informações gerenciais). A Figura 4.1 ilustra suas políticas:

Figura 4.1 – Os principais processos de Gestão de Pessoas.



Fonte: Chiavenato (2010, p. 19).

Oportuno então, na política de aplicar pessoas, consoante a Figura 6, esmiuçar aspectos próprios da avaliação de desempenho. Chiavenato (2001, p. 85), aduz que avaliação “é uma sistemática apreciação do desempenho do indivíduo no cargo e de seu potencial de desenvolvimento”. Ele enaltece a política de aplicação de pessoas:

Aplique as pessoas e obtenha o máximo delas. Tudo isso requer planejamento e organização do trabalho da equipe por meio da definição conjunta e consensual de metas e objetivos, atribuição de atividades e responsabilidades individuais e grupais, alocação de recursos, sistemas de informação e coordenação e, sobretudo, liderança por parte do gestor (CHIAVENATO, 2011, p. 65).

Avaliar o desempenho dos colaboradores que atuam na EaD das instituições públicas de ensino é de suma importância para o desenvolvimento de suas atividades e, neste sentido, são trazidos referenciais bibliográficos sobre este tema.

Avaliação de desempenho

Avaliação de desempenho, para Chiavenato (2004, p. 223):

é uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa, em função das atividades que ela desempenha, das metas e resultados a serem alcançados e do seu potencial de desenvolvimento. A avaliação de desempenho é um processo que serve para julgar ou estimar o valor, a excelência e as qualidades de uma pessoa e, sobretudo, qual é a sua contribuição para o negócio da organização.

Dentro da classificação das políticas de gestão de pessoas propostas por Chiavenato, a avaliação de desempenho, como vimos, está inserida na aplicação de pessoas, ou seja, na política em que os processos são utilizados na integração das pessoas, no desenhar das atividades a serem realizadas por elas nas organizações e, claro, na orientação e acompanhamento de seus desempenhos.

Ribas e Salim (2016, pág. 163) definem a avaliação de desempenho como sendo “análise de mérito, avaliação de pessoal, relatórios de progresso, avaliação de eficiência individual ou grupal”, conforme pode ser observado no Quadro 4.2.

Quadro 4.2 – Avaliação de desempenho.

Avaliação de desempenho	
Objetivos	Possibilitar o fornecimento de <i>feedback</i> para melhoria do desempenho dos colaboradores. Por esse motivo é necessário que se configure como um processo claro, sistemático e constante.
Benefícios	Localização de problemas de supervisão e gerência, de integração das pessoas à organização, de adequação da pessoa ao cargo, de possíveis dissonâncias ou carências de treinamento, além de propiciar a possibilidade de resolução desses problemas com a adoção de ações para a melhoria do desempenho dos colaboradores.
Funcionalidades	Admite que o empregado saiba o que seu chefe pensa sobre o trabalho realizado, permitindo a possibilidade de melhoria e serve: <ul style="list-style-type: none"> a) como base na distribuição e alocação de recompensas diretas e indiretas, além de promoções e movimentações, que podem ser atreladas ao resultado da avaliação de desempenho; b) como auxílio na tomada de decisões gerenciais, uma vez que a avaliação demonstra pontos de melhorias e pontos de destaque no desempenho dos colaboradores; c) como <i>input</i> no processo de identificação de necessidades de treinamento e desenvolvimento; d) como validação do processo de seleção de pessoal.
Disfunção	A avaliação de desempenho não pode ser utilizada exclusivamente como base para desligamento de colaboradores. A utilização dela para este fim pode acabar com a credibilidade do processo e aumentar a incidência de rejeições aos métodos e distorções na avaliação.

Fonte: Ribas e Salim (2016, p. 162-163)

Dutra (2002) alega que o desempenho pessoal divide-se em três dimensões – desenvolvimento, esforço e comportamento – que interagem entre si e que necessitam ser avaliadas de modos distintos. Estas três dimensões são elencadas no Quadro 4.3 a seguir:

Quadro 4.3 – Dimensões do desempenho pessoal

Desenvolvimento	Esforço	Comportamento
Avaliado pelo autor como a mais importante dimensão, pois é ele que define quais os desafios a serem dados às pessoas e qual a expectativa, devendo ser medido por meio de escala de complexidade.	Algo que depende da motivação e das condições ofertadas pela organização, não sendo possível garantir que o colaborador continue se esforçando.	Deve ser trabalhado de forma separada das duas outras dimensões, pois não interfere no desempenho e no esforço da pessoa, e sim, no ambiente organizacional e no desenvolvimento e esforço de seus pares.

Fonte: Dutra (2002)

Silveira e Signori (2019), sobre avaliação de desempenho no âmbito do setor público, elenca a importância dela como *feedback*, pois é ela que se encarregará dessa prática de avaliar e proporcionar o retorno aos colaboradores quanto às atividades realizadas.

Em todos os âmbitos da vida, precisamos de feedback para conhecer o resultado dos nossos empreendimentos, tanto nas relações pessoais – casamento, namoro e amizade – como nas relações de trabalho. O feedback diz respeito à obtenção de informações para saber se aquilo que está sendo realizado satisfaz as expectativas e as exigências dos outros. A falta de feedback gera insegurança, o que pode resultar em insatisfação, pois sem ele não se pode ter ciência do rumo esperado dos resultados e dos esforços empreendidos (SILVEIRA E SIGNORI, 2019, p. 74).

Para as autoras, no âmbito também das organizações, há sim a necessidade de se fazer avaliações regulares e constantes para que os colaboradores possam saber como está sendo percebido o seu desempenho.

Snell e Bohlander (2010) também classificam a avaliação de desempenho sob duas perspectivas de uso – propósitos – consoante Quadro 4.4 a seguir:

Quadro 4.4 - Propósitos da avaliação de desempenho

Propósitos da Avaliação de Desempenho	
Visando ao desenvolvimento	Visando o processo administrativo
Fornecer <i>feedback</i> das informações.	Documentar as decisões pessoais.
Identificar pontos fortes/fracos individuais.	Definir os candidatos a promoções.
Reconhecer o desempenho individual.	Definir transferências e atribuições.
Ajudar na identificação dos objetivos.	Identificar o desempenho insatisfatório.
Avaliar a realização dos objetivos.	Decidir sobre manter ou encerrar contrato.
Identificar a necessidade de treinamentos individuais.	Decidir quanto a demissões.

Determinar as necessidades de treinamentos organizacionais.	Validar critérios de seleção.
Reforçar a estrutura de autoridade.	Cumprir as exigências legais.
Possibilitar que os empregados discutam sobre suas preocupações.	Avaliar os programas de treinamento e seu progresso.
Melhorar a comunicação.	Planejamento pessoal.
Proporcionar um fórum para auxiliar os líderes.	Tomar decisões sobre recompensas, remuneração.

Fonte: Snell e Bohlander (2010, p. 299).

Portanto, a avaliação de desempenho é um instrumento imprescindível ao processo de aplicação de pessoas nas organizações. Sua implementação, nas insituições públicas de ensino que ofertam cursos na modalidade EaD, permitirá aos bolsistas atuantes nos diversos cursos e polos ter uma visão do seu desempenho, deixando mais claro o que se espera deles, proporcionado que haja um alinhamento entre as expectativas de competências e aquelas que realmente apresentam.

A partir da avaliação de desempenho dos bolsistas, será possível “a localização de possíveis dissonâncias ou carências de treinamento, de construção de competências e, conseqüentemente, estabelecer os meios e programas para melhorar continuamente o desempenho humano” (CHIAVENATO, 2010, p. 241).

Chiavenato (2010), quanto às políticas de gestão de pessoas, define que os benefícios da avaliação de desempenho se estendem para os seis subsistemas de gestão de pessoas, conforme Quadro 4.5 a seguir:

Quadro 4.5 – Benefícios da avaliação de desempenho

Processos	Benefícios da Avaliação de Desempenho
Agregar pessoas	A avaliação do desempenho funciona como insumo para o inventário de habilidades para construção do banco de talentos e para o planejamento de RH. Constitui a base de informação para o recrutamento e seleção ao indicar as características e atitudes adequadas dos novos funcionários que serão futuramente cobrados pelo resultado final de suas unidades negócios.
Aplicar pessoas	Proporciona informação sobre como as pessoas estão integradas e identificadas com seus cargos, tarefas e competências.
Recompensar pessoas	Indica se as pessoas estão sendo motivadas e recompensadas pela organização. Ajuda a organização a decidir sobre quem deve receber recompensas como aumentos salariais ou promoções, ou a decidir quem deve ser desligado da organização. Em suma, deve encorajar a iniciativa, desenvolver senso de responsabilidade e estimular o esforço de fazer melhor as coisas.

Desenvolver pessoas	Indica os pontos fortes e fracos de cada pessoa, quais os colaboradores que necessitam de treinamento e quais os resultados dos programas de treinamento. Facilita a relação de aconselhamento entre colaborador e superior e encoraja os gerentes a observar o comportamento dos subordinados para ajudar a melhorá-lo.
Manter pessoas	Indica o desempenho e os resultados alcançados pelas pessoas.
Monitorar pessoas	Proporciona retroação às pessoas a respeito de seu desempenho e potencialidades de desenvolvimento. É a base para a discussão entre superior e subordinado a respeito de assuntos do trabalho. Proporciona uma interação que facilita o entendimento entre as partes envolvidas. Além do mais, a avaliação pode ser utilizada como uma ferramenta para avaliar o próprio programa de Recursos Humanos.

Fonte: Chiavenato (2014, p. 267-268)

O Quadro 4.5, portanto, enaltece os benefícios decorrentes de um processo de avaliação de desempenho para todos os subsistemas de gestão de pessoas, ou seja, para além do subsistema no qual precipuamente pertence a avaliação de desempenho – aplicar pessoas. Isso demonstra a interação e os efeitos da avaliação de desempenho em todas as políticas de gestão de pessoas.

Para tanto, seguiremos para o estudo de alguns métodos científicos da avaliação de desempenho disponíveis.

Métodos de avaliação de desempenho

As práticas de avaliação no mundo profissional e no mundo da formação são inúmeras e diversas. “As metas geralmente estabelecidas são melhorar os processos de produção e/ou assegurar o alcance de objetivos” (PAQUAY, ET AL. 2012, p. 13). Para tanto, no que concerne às avaliações de desempenho funcional, há métodos diversos para suas aplicações.

Consoante Chiavenato (2009), os métodos de avaliação de desempenho podem ser divididos em tradicionais e modernos, cada um apresentando suas respectivas peculiaridades, bem como pontos positivos e negativos. São apresentados a seguir alguns métodos de avaliação de desempenho – tradicionais e modernos.

Métodos tradicionais

Escalas gráficas

É o método pelo qual uma tabela com duas entradas é utilizada para realizar a avaliação. A tabela tem, nas suas linhas, os fatores de avaliação e, nas colunas, os graus de avaliação de desempenho (Chiavenato, 2010).

Os fatores de avaliação devem ser bem escolhidos pela organização, segundo o mesmo autor e, ainda, precisam agregar valor ao processo, ou seja, os fatores escolhidos precisam ser valoriza-

dos em todos os cargos da organização. Nesse método, as pessoas são avaliadas de acordo com fatores previamente definidos e graduados. Cada fator deve ser definido com uma descrição simples e bastante objetiva do que será avaliado – quanto mais bem definido o fator, melhor será a mensuração que ele trará.

Para Chiavenato (2010, p. 249), “cada fator é dimensionado para retratar uma gama ampla de desempenho: desde o desempenho fraco ou insatisfatório, até um desempenho ótimo ou excelente. Entre os extremos, existem várias alternativas intermediárias”.

Ainda de acordo com o mesmo autor, após definidos os fatores de avaliação, o próximo passo é a definição de quais serão os graus de avaliação para, posteriormente, definir qual será a escala de variação.

Ribas e Salim (2016, pág. 171) enaltecem os prós e contras da avaliação do desempenho por escalas gráficas, consoante pode ser verificado no Quadro 4.6 abaixo:

Quadro 4.6 – Avaliação de desempenho por escalas gráficas – prós e contras

Avaliação de desempenho por escalas gráficas – prós e contras	
Prós:	<ul style="list-style-type: none"> • Facilidade de planejamento e de construção do instrumento de avaliação. • Simplicidade e facilidade de compreensão e de utilização. • Visão gráfica e global dos fatores de avaliação envolvidos. • Facilidade na comparação dos resultados de vários funcionários. • Proporciona fácil retroação de dados ao avaliado.
Contras:	<ul style="list-style-type: none"> • Superficialidade e subjetividade na avaliação do desempenho. • Produz efeito de generalização (<i>hallo efect</i>): se o avaliado recebe bom em um fator, provavelmente receberá bom em todos os demais fatores. • Peca pela categorização e homogeneização das características individuais. • Limitação dos fatores de avaliação: funciona como um sistema fechado. • Rigidez e reducionismo no processo de avaliação. • Nenhuma participação ativa do colaborador avaliado. • Avalia apenas o desempenho passado. • Favorece o erro de tendência central. • Necessita de procedimentos matemáticos e estatísticos para corrigir distorções e influência dos avaliadores. • Tende a apresentar resultados condescendentes ou exigentes para todos os seus subordinados.

Fonte: Ribas e Salim (2016, pág. 171)

Escolha forçada

É o método de avaliação do desempenho que minimiza as subjetividades do processo de avaliação (Araújo, 2006). Nessa metodologia de avaliação, o desempenho dos colaboradores é medido por meio de blocos que contêm frases descritivas, os quais têm por objetivo focar algum determinado aspecto do comportamento humano.

De acordo com Ribas e Salim (2016), cada bloco contém entre duas e quatro frases e o avaliador precisa escolher apenas uma delas para identificar o desempenho que melhor se adequa ao colaborador avaliado. O Quadro 4.7 se ocupa de apresentar os aspectos positivos e os aspectos negativos dessa metodologia de avaliação de desempenho.

Quadro 4.7 – Avaliação de desempenho por escolha forçada – prós e contras

Avaliação de desempenho por escolha forçada – prós e contras	
Prós:	<ul style="list-style-type: none"> • Elimina o efeito de generalização (<i>hallo efect</i>) na avaliação. • Tira a influência pessoal do avaliador, isto é, a subjetividade. • Sua aplicação é simples e não exige preparo intenso ou sofisticado dos avaliadores.
Contras:	<ul style="list-style-type: none"> • Complexidade no planejamento e na construção do instrumento. • Apresenta apenas resultados globais. • Não provoca retroação de dados, nem permite comparações. • Técnica pouco conclusiva a respeito dos resultados. • Nenhuma participação ativa do avaliado.

Fonte: Ribas e Salim (2016, p. 173)

Incidentes críticos

É o método de avaliação de desempenho que se baseia na observação e no registro dos aspectos comportamentais considerados extremos – tanto positivos quanto negativos, consoante Ribas e Salim (2016).

Marras (2011), com pensamento semelhante, acrescenta que além de se preocupar com as exceções comportamentais, positivas e negativas, não há análise específica de traços de personalidade na avaliação por incidentes críticos, o que demonstra sua ineficácia quanto a essa observação e suas implicações possíveis.

Os incidentes críticos necessitam ser apontados no mínimo semanalmente. Este tipo de avaliação geralmente apresenta resultados altamente satisfatórios ou muito insatisfatórios (Chiavenato, 2010), conforme se verifica no Quadro 4.8 a seguir:

Quadro 4.8 – Avaliação de desempenho por incidentes críticos – prós e contras

Avaliação de desempenho por incidentes críticos – prós e contras	
Prós:	<ul style="list-style-type: none"> • Avalia o desempenho excepcionalmente bom e excepcionalmente ruim. • Enfatiza os aspectos excepcionais do desempenho. As exceções positivas devem ser realçadas e melhor aplicadas, enquanto as exceções negativas devem ser eliminadas ou corrigidas. • Método de fácil montagem e de fácil utilização. • Reduz a generalização (<i>hallo efect</i>)
Contras:	<ul style="list-style-type: none"> • Não se preocupa com aspectos normais do desempenho. • Peca por fixar-se em poucos aspectos do desempenho, ou seja, é parcial.

Fonte: Ribas e Salim (2016, pág. 174)

Lista de verificação

Araújo (2006) analisa a lista de verificação como sendo um método tradicional de avaliação de desempenho utilizado pelas empresas até os dias atuais, já que as empresas buscam avaliar os colaboradores com base em fatores individuais. Significa dizer que este método serve como uma espécie de *checklist*, o que possibilita ao gestor responsável pela avaliação a lembrança das competências essenciais dos avaliados. A partir das competências indicadas na lista, o avaliador sinaliza apenas aquelas competências que ele acredita que o avaliado possui.

Ribas e Salim (2016), por sua vez, indicam que, a partir da lista de verificação, cada fator de desempenho recebe uma avaliação quantitativa. Neste caso, entendem eles como uma simplificação do método da escala gráfica e, por isso, apresenta os mesmos pontos positivos e negativos daquele método.

Comparação aos pares (comparação binária)

Conhecido como método comparativo, a comparação aos pares é método tradicional de avaliação de desempenho que, nas palavras de Araújo (2006), possibilita uma comparação entre duas pessoas da organização ou, até mesmo, entre uma pessoa e um grupo específico. Essa comparação serve para dar origem a um padrão de comportamento esperado para um determinado cargo da organização.

Por sua vez, Pontes (2016) considera esse método de avaliação de desempenho como sendo precário por focar apenas o passado do avaliado, sem, contudo, ofertar estímulos à melhoria do desempenho considerado fraco: apenas uma comparação simples entre o desempenho de um membro com os demais de sua equipe de trabalho. A seguir, no Quadro 4.9, encontram-se os prós e contras considerados por Chiavenato (1999).

Quadro 4.9 – Avaliação de desempenho por comparação entre pares – prós e contras

Avaliação de desempenho por comparação entre pares – prós e contras	
Prós:	<ul style="list-style-type: none">• Simples de ser executado.
Contras:	<ul style="list-style-type: none">• Muito rudimentar.• Não especifica os aspectos do desempenho.• Não define os pontos de melhoria.• Pouco eficiente; só deve ser utilizado quando a organização não dispõe de outros métodos mais apurados ou quando os avaliadores não têm condições de usar outros métodos mais apurados.

Fonte: Chivenato (1999)

Padrões de trabalho

O método tradicional por padrões de trabalho, segundo Araújo (2006), consiste na própria organização instituir a definição dos métodos e dos objetivos a serem obtidos em um determinado período de tempo. E esses padrões poderão servir de insumos para utilização do método comparativo ou binário. Para tanto, o conhecimento pelos avaliados dos métodos e padrões de avaliação adotados pela organização é de vital importância para possibilitar sua aplicação.

Pesquisa de campo

Lucena (1992) considera a pesquisa de campo como método tradicional que avalia o desempenho utilizando a entrevista com o superior imediato. Ribas e Salim (2016), por sua vez, consideram-na como o método tradicional mais completo da avaliação de desempenho porque se baseia em uma entrevista completa no setor, em que se levantam as causas e os motivos do desempenho do subordinado.

Pontes (2008) define 4 etapas da aplicação da pesquisa de campo, conforme Quadro 4.10 a seguir:

Quadro 4.10 - Etapas da aplicação da pesquisa de campo

Etapas da aplicação da pesquisa de campo	
Etapa 1 Avaliação inicial	Consiste em perguntas preliminares para levantamento de aspectos superficiais sobre o avaliado e o trabalho realizado.
Etapa 2 Análise suplementar	Indagações aprofundadas sobre o desempenho das tarefas realizadas e análise sobre as providências tomadas para solucionar as deficiências no desempenho.
Etapa 3 Planejamento	Um planejamento é realizado visando à melhoria do desempenho do avaliado.
Etapa 4 Acompanhamento	Os novos resultados são monitorados para verificar a possível melhoria do desempenho do indivíduo.

Fonte: Ribas e Salim (2016, p. 175) *apud* Pontes (2008).

Métodos modernos

Avaliação participativa por objetivos (APPO)

Araújo (2006) define a avaliação por objetivos como método moderno de avaliação de desempenho em que há o estabelecimento de fixação de metas em conformidade com os objetivos organizacionais em consenso com avaliados e avaliadores.

Ribas e Salim a conceituaram na forma a seguir:

Trata-se de um método moderno de avaliação de desempenho que considera o estabelecimento consensual de objetivos entre gerentes e subordinados, o compromisso do subordinado para o alcance dos objetivos, a alocação adequada de recursos e meios necessários para a realização das tarefas e o monitoramento constante dos resultados alcançados em comparação com os resultados esperados, como, também, retroação intensiva e contínua (RIBAS e SALIM, 2016, p.179).

Significa dizer que a partir de objetivos claros e compromissados, os subordinados, diante da satisfação dos recursos e meios necessários pelas organizações, visualizam o que deles se esperam em um contexto e em um lapso temporal, a partir de tarefas e atividades específicas, as quais, durante todo o processo, sofrem comparação com os resultados esperados e permitem retroalimentação constante.

Avaliação 360 graus

A avaliação 360 graus “destina-se a fornecer aos colaboradores a visão mais precisa possível, com pareceres de todos os ângulos: supervisores, colegas, subordinados, clientes e outros” (SNELL e BOHLANDER, 2010, p. 308).

Chiavenato (2010) a percebe como avaliação que é feita de modo circular para todos os elementos que mantêm alguma forma de interação com o avaliado, ou seja, é uma forma mais rica de avaliação pelo fato de produzir diferentes informações vindas de todos os lados.

Trata-se de uma ferramenta de desenvolvimento profissional e pessoal na medida em que identifica potenciais e áreas nevrálgicas do avaliado. O foco é predominantemente gerencial e comportamental. Baseia-se na utilização de formulários via Internet ou papel e que geram relatórios individuais que proporcionam as ações futuras e os planos de melhoria individual. Cada avaliador, incluindo o colaborador avaliado, recebe um formulário onde registra suas respostas sobre o avaliado. O gerente, dois ou mais colegas do mesmo nível e dois ou mais subordinados alimentam o processo, envolvendo também a autoavaliação do próprio (CHIAVENATO, 2010, p. 261).

Para o autor, por ser um sistema abrangente, a qualidade das informações prestadas tende a ser melhor por proporcionar *feedback* de várias fontes. Contudo, o avaliado pode ficar intimidado com o resultado, pois fica vulnerável à avaliação de todos. Ribas e Salim (2016) enaltecem algumas vantagens e desvantagens do método de avaliação 360 graus, conforme Quadro 4.11 abaixo:

Quadro 4.11 – Avaliação de desempenho 360 graus ou circular – prós e contras

Avaliação de desempenho 360 graus ou circular - prós e contras	
Prós:	<ul style="list-style-type: none"> • Redução do efeito <i>Halo</i>. • Facilidade de compreensão do processo. • Possibilidade de obtenção de diversas perspectivas sobre o desempenho do avaliado. • A utilização de procedimentos estatísticos e a identificação de tendências são exemplos de salvaguardas para que qualidade, aceitação e efetividade da avaliação 360 graus sejam asseguradas nas organizações.
Contras:	<ul style="list-style-type: none"> • Pode apresentar problemas de autoridade, uma vez que várias pessoas realizam a avaliação. • Exige investimento em tecnologia e treinamento para funcionar. • O retorno pode intimidar e provocar ressentimentos no avaliado. • Necessita de maturidade dos envolvidos para implementação da avaliação.

Fonte: Ribas e Salim (2016, p. 178)

Balanced Scorecard – BSC

Kaplan e Norton (1997) elaboraram uma ferramenta de gestão chamada *Balanced Scorecard* (BSC), a qual, resumidamente, avalia o desempenho sob quatro perspectivas, quais sejam a financeira, do cliente, dos processos internos e do aprendizado e crescimento.

Chiavenato (2011), sobre esta ferramenta, salienta:

O importante é que as quatro perspectivas podem se ajudar mutuamente e produzir resultados excepcionais. Elas produzem uma cascata de causa e efeito – uma espécie de cadeia de valor – de tal maneira que a perspectiva do aprendizado e crescimento provoca melhorias na perspectivas de processos internos (como melhorias na qualidade dos processos, maior agilidade dos processos, excelência operacional) e esta repercute na perspectiva do cliente (como melhor atendimento ao cliente, satisfação do cliente em relação ao produto/serviço e em relação ao atendimento recebido, o que leva à fidelização e à retenção do cliente) que ajuda a incrementar poderosamente a perspectiva financeira da empresa – por meio do aumento de vendas e, conseqüentemente, maiores lucros e retorno do capital investido (CHIAVENATO, 2011, p. 308).

A Figura 4.2 a seguir ilustra a construção dos autores Kaplan e Norton:

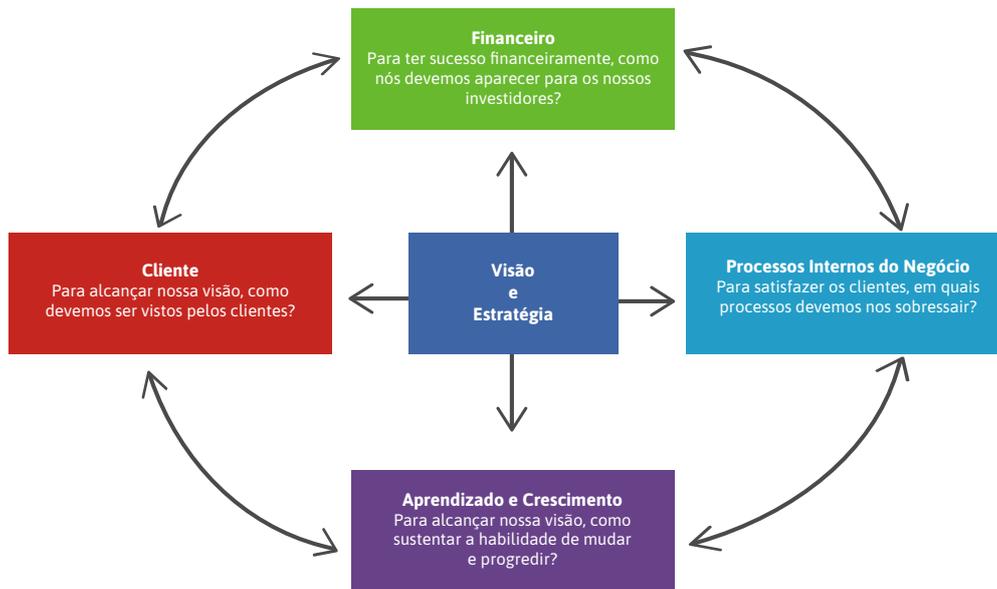


Figura 4.2 – As quatro perspectivas do BSC
Fonte: Kaplan e Norton (1997)

A partir desta ferramenta, são definidos objetivos estratégicos para cada uma das perspectivas e ações para atingimento da meta em cada objetivo estratégico visando ao alcance dos resultados propostos.

Ao discorrer sobre o BSC, Chiavenato (2011) entendeu que tal metodologia “reflete o equilíbrio entre os objetivos de curto e longo prazo, entre medidas financeiras e não financeiras, entre indicadores de tendências e ocorrências e, ainda, entre as perspectivas interna e externa do desempenho da empresa” (CHIAVENATO, 2011, p. 308):

O desempenho e resultados da empresa são mensurados de maneira equilibrada sob as quatro diferentes perspectivas para permitir que a empresa possa acompanhar o desempenho financeiro, monitorando, ao mesmo tempo, o progresso na construção de competências e na aquisição dos ativos intangíveis necessários para o crescimento futuro e sustentabilidade do negócio a longo prazo (Chiavenato, 2011, p. 308).

Chiavenato (2011) aponta, portanto, para o equilíbrio – elemento balizador para mensurar os resultados e performance organizacionais sob as 4 perspectivas do BSC ilustradas na Figura 7.

Avaliação por competências

Fleury e Fleury (2001, p. 3) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. Competências são, portanto, conheci-

mentos e habilidades em ação e, diante do dinamismo do ambiente organizacional, elas passam por constante mudança e atualização, devendo ser submetidas ao processo de avaliação.

Maximiano (2016) argumenta que as competências estão em fluxo de desenvolvimento:

nascem das aptidões, transformam-se em habilidades e se desenvolvem com capacidade de agir e ação efetiva. Em estágio superior, transformam-se em perícia. Peritos (experts) são pessoas que desenvolveram suas competências em nível elevado. O avanço no fluxo depende da aquisição de habilidades mais amplas e profundas do que as do nível em que a pessoa se encontra, além de mais proficiência na utilização dessas habilidades (MAXIMIANO, 2016, p. 396).

O mesmo autor transcreve a competência como sendo um estágio no desenvolvimento das aptidões. Esse processo em mutação deve ser avaliado, na visão de desempenho. A avaliação de desempenho por competências é “a identificação de competências conceituais (conhecimento teórico), técnicas (habilidades) e interpessoais (atitudes) para que determinado desempenho seja obtido” (RIBAS e SALIM, 2016, p. 180).

Chiavenato (2010), afirma que o talento humano conduz necessariamente ao conceito de capital humano – o patrimônio inestimável que uma organização pode reunir para alcançar competitividade e sucesso. O autor entende que talentos são pessoas dotadas de competências.

Principais erros e distorções cometidos na avaliação de desempenho

Ribas e Salim (2016) acreditam que a principal dificuldade na implementação e manutenção de um processo de avaliação de desempenho refere-se aos erros e distorções cometidas pelos avaliadores. Estes vieses consistem em condicionantes para sucesso do processo de avaliação de desempenho, podendo as suas inobservâncias causar a inefetividade do processo, enfraquecendo-o na fidedignidade de seus resultados apresentados. E são várias as distorções e os erros que podem ocorrer no processo de avaliação de desempenho, tais quais, dentre outros, a leniência do avaliador ou o seu excesso de rigor, a supervalorização de fatos recentes em detrimento de todo o histórico objeto temporal da avaliação, a subjetividade da sua avaliação ou até mesmo, por diversas razões, o uso da falsidade ou a desvalorização por completo do processo avaliativo.

De um modo geral, o Quadro 4.12 a seguir, na visão dos autores, sintetiza os principais erros e distorções cometidos no processo Avaliação de Desempenho.

Quadro 4.12 – Principais erros e distorções cometidos na Avaliação de Desempenho

Principais erros e distorções cometidos na Avaliação de Desempenho	
Efeito Halo (generalização)	Tendência de nivelar o julgamento de uma pessoa por cima ou por baixo. O avaliador generaliza um aspecto do desempenho, bom ou ruim, e aplica para todos os quesitos.
Leniência	O avaliador apresenta-se pouco rigoroso na avaliação, atribuindo, geralmente, notas muito altas nos itens avaliados por minimizar os erros do avaliado. Também denominado de indulgência, condescendência e complacência.
Excesso de rigor	O avaliador apresenta-se muito rigoroso na avaliação, atribuindo, geralmente, notas muito baixas nos itens avaliados por maximizar os erros do avaliado.
Tendência central	O avaliador não assume valores extremos na avaliação por medo de prejudicar os fracos e assumir responsabilidade pelos excelentes, marcando sempre valores medianos para não se comprometer.
Recenticidade (falta de memória)	O avaliador atém-se apenas aos últimos acontecimentos; a avaliação fica viciada, pois situações recentes de erros ou acertos interferem exageradamente na avaliação.
Avaliação congelada (força de hábito)	O avaliador mantém o mesmo padrão de avaliação, avaliando o funcionário do mesmo jeito e com os mesmos conceitos em todas as avaliações.
Falta de técnica	O avaliador age apenas pelo bom senso por desconhecer as técnicas de avaliação e as técnicas utilizadas na rotina de trabalho do colaborador avaliado.
Desvalorização da avaliação	O avaliador não considera a avaliação algo importante e a desvaloriza; esta atitude compromete a fidedignidade das notas e do resultado do processo avaliativo.
Unilateralidade	O avaliador valoriza aspectos que apenas ele julga importantes, dando maior atenção a esses itens na avaliação.
Falsidade	O avaliador distorce ou oculta propositalmente dados sobre o julgamento do avaliado, objetivando favorecê-lo ou prejudicá-lo.
Projeção (subjetividade)	O avaliador atribui (projeta) ao avaliado qualidades e defeitos que são próprios do avaliador. Outro erro é o de semelhança que ocorre quando o avaliador considera mais favoravelmente as pessoas com as quais ele se assemelha.

Fonte: Ribas e Salim (2016, p. 181-184)

E agora?

E agora? Como elaborar instrumento próprio para a avaliação dos bolsistas envolvidos na implantação dos cursos, com aplicação de avaliações semestrais, sendo o seu resultado fator determinante para a permanência deles em suas atividades, conforme previsão normativa citada no início deste capítulo?

Primeiramente, é preciso enfatizar aos avaliadores e avaliados que o processo avaliativo não tem caráter punitivo, mas sim deve ser considerado como uma oportunidade para desenvolver novas competências – sejam técnicas ou comportamentais, de forma que os bolsistas, até mesmo, almejem novas conquistas dentro das instituições.

A construção do regramento e instrumentalização do processo de avaliação de desempenho funcional de bolsistas e colaboradores das instituições públicas de ensino que operacionalizam a EaD, dentre outras ações, geralmente requer:

A previsão da avaliação em documento normativo interno à instituição, que dará alicerce a sua aplicação, fundamentando-a. Afinal, um dos princípios da Administração Pública – a legalidade – enaltece que o agente público só pode realizar aquilo previsto em norma como possibilidade de sua ação.

Feito este alicerce acima, será necessário estabelecer as “regras do jogo”: elaborar novo documento, manual, resolução ou instrumento congênere que deverá conter os objetivos e finalidades, diretrizes, metodologia, fatores e critérios de avaliação de acordo com os encargos existentes naquele setor.

O novo documento poderá ser meio viável para: mensurar o grau de contribuição de cada bolsista na consecução dos objetivos institucionais; possibilitar a identificação dos fatores que interferem no desempenho funcional; incentivar o aperfeiçoamento dos procedimentos de trabalho; permitir a interação entre avaliador e avaliado; contribuir na indicação de ações de formação visando ao aprimoramento profissional dos bolsistas; estimular o autodesenvolvimento do bolsista; compor os requisitos para permanência do bolsista; oferecer informações para subsidiar decisões em processos disciplinares ou de abertura de novos processos seletivos simplificados para nova composição da equipe.

É relevante, na aplicação de cada ciclo avaliativo, sempre que possível, oportunizar e dar condições de efetiva participação a todos os bolsistas que atuam na EaD, quando da aplicação da avaliação, tendo em vista, de um lado, os objetivos organizacionais e, do outro, os objetivos individuais.

Atividades de aprendizagem

Imagine-se gestor em uma instituição pública de ensino, onde atua na sua área de Educação a Distância. Sabendo das dificuldades que esta situação representa e, a partir do conteúdo do presente capítulo:

1. Descreva algumas ações para implementar um processo de avaliação de desempenho aos colaboradores de sua área.
2. O que poderia faltar em atos normativos para sua implementação e quais os objetivos da avaliação.
3. Defina o método de avaliação de desempenho a ser utilizado, justificando-o.

Referências

- ARAUJO, L. C. G. de. **Gestão de pessoas**: estratégias e integração organizacional. São Paulo: Atlas, 2006.
- BARBIERI, U. F. **Gestão de pessoas nas organizações**: o talento humano na sociedade da informação. São Paulo: Atlas, 2014.
- BERGAMINI, C. W.; BERALDO, D. G. R. **Avaliação de desempenho humano na empresa**. (4a ed.). São Paulo: Atlas, 2008.
- BOHLANDER, G. W.; Snell, S. & Sherman, A. **Administração de recursos humanos**. (14a ed.) São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto Nº 7.589, de 26 de outubro de 2011 que institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que trata da regulamentação do Artigo 80 da Lei 9.394/1996 - LDB e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas Organizações. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- CHIAVENATO, I. O Desempenho humano nas Empresas: como desenhar cargos e avaliar o desempenho. São Paulo: Atlas, 2001.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. (2a ed.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**. (3a ed.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CHIAVENATO, I. **Gestão de Pessoas**: o novo papel dos recursos humanos nas organizações. (3a ed.) Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.
- CHIAVENATO, I. **Gestão Administração para não administradores**: a gestão de negócios ao alcance de todos. (2a ed.) São Paulo: Manole, 2011.
- DUTRA, J. S. **Gestão de Pessoas**: modelo, processos, tendências e perspectivas. São Paulo: Atlas, 2002.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. **Construindo o conceito da competência**. Curitiba: Revista de administração contemporânea, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-65552001000500010> . Acesso em 03/06/2020.
- KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. **A estratégia em ação**: balanced scorecard. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.
- KAPLAN, R. S.; NORTON, D. P. Alinhamento: utilizando o balanced scorecard para criar sinergias corporativas. Rio de Janeiro: Campus, 2006.
- LACOMBE, F. J. M. **Recursos Humanos**: princípios e tendências. São Paulo: Saraiva, 2005.
- LUCENA, M.D.S. **Avaliação de Desempenho**. São Paulo: Atlas, 1992.
- Lucena, M. D. S. **Avaliação de Desempenho**: métodos e acompanhamento. São Paulo: McGraw-

-Hill do Brasil, 1992.

MASCARENHAS, A. O. **Gestão estratégica de pessoas**. São Paulo: Cengage, 2008.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**. (13a ed.) São Paulo: Saraiva, 2009.

MARRAS, J. P. **ADMINISTRAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS**. (14a ed.) São Paulo: Saraiva, 2011.

MARRAS, J.P.; Tose, M. G. L. S. **Avaliação do Desempenho Humano**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MAXIMIANO, A. C. A. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

MAXIMIANO, A. C. A. **Administração para concursos**. São Paulo: Método, 2016.

PAQUAY, L.; NIEUWENHOVEN, C. V.; WOUTERS, P. **A avaliação como ferramenta de desenvolvimento profissional de educadores**. (Tradução: Murad, F.) Porto Alegre: Penso, 2012.

PONTES, B. R. **Avaliação de desempenho – Métodos clássicos e contemporâneos, avaliação por objetivos, competências e equipes**. (13a ed.) São Paulo: LTR, 2016.

RIBAS, A. L.; SALIM, C. R. **Gestão de pessoas para concursos**. (4ª Ed.) Brasília: Alumnus, 2016.

ROBBINS, S. **Administração: Mudanças e Perspectiva**. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

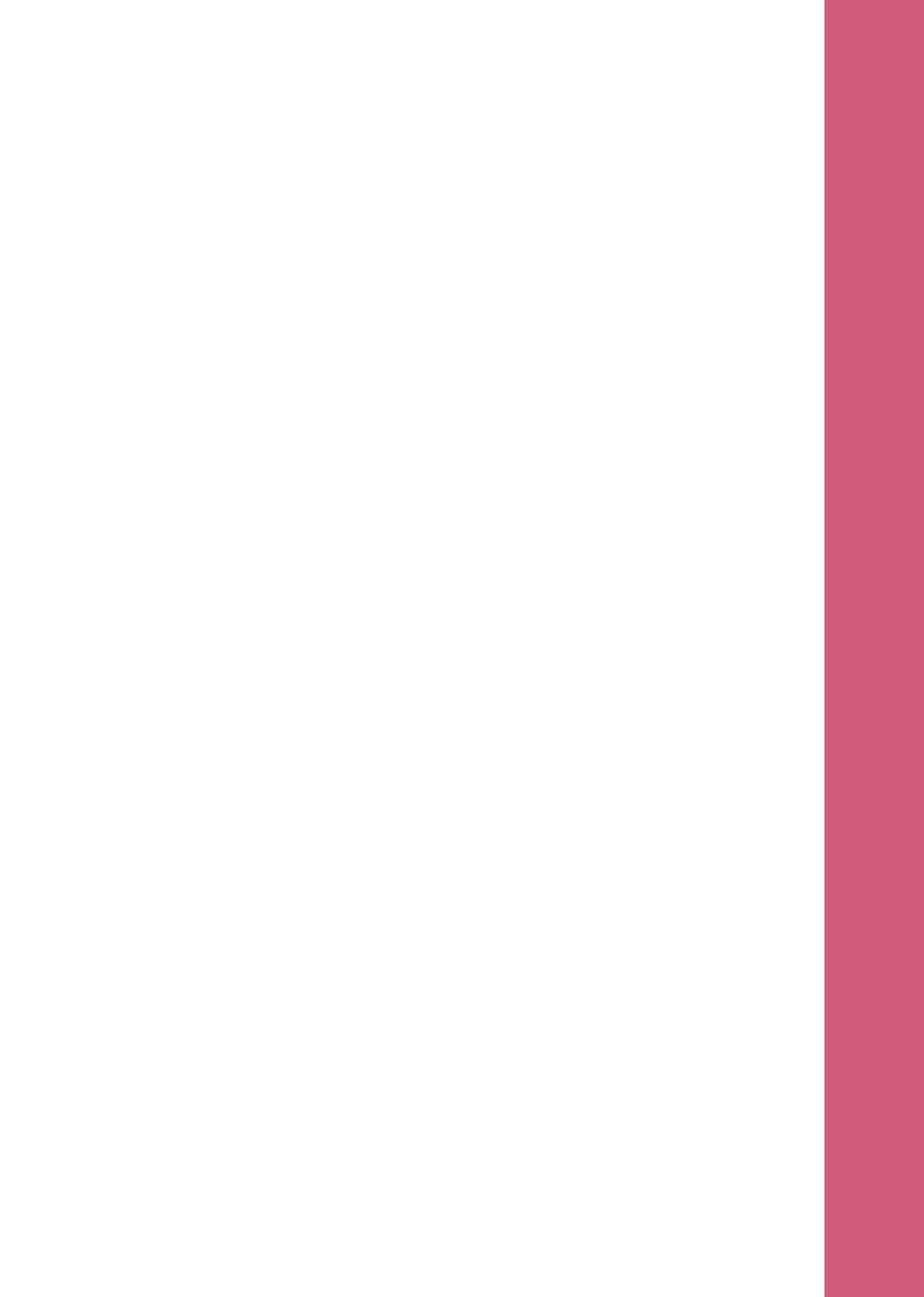
SILVEIRA, F. F. R.; Signori, F. M. F. **Gestão de pessoas e comportamento organizacional no setor público**. Brasília: IFB, 2019.

SNELL, S.; BOHLANDER, G. W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

VERGARA, S. C. **Gestão de pessoas**. São Paulo: Atlas, 2005.

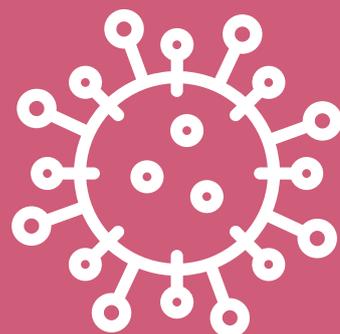
VIEIRA, L. C. A. **Merecimento na Administração Pública: concurso público, avaliação de desempenho e política pública de pessoal**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

VILAS BOAS, A. A.; ANDRADE, R. B. **Gestão estratégica de pessoas**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.



SEÇÃO 2

O CONTEXTO DA PANDEMIA E O LUGAR DA EAD: ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES



CAPÍTULO 5

REFLEXÕES SOBRE A EAD OBSERVADAS EM RAZÃO DA PANDEMIA DO CORONAVÍRUS: REPERCUSSÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Cecília Cândida Frasão Vieira
Patrícia Silva Sousa

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Compreender as relações contraditórias da apropriação de ferramentas da Educação a Distância para o uso em uma educação mediada por tecnologias e a proposta de expandir o processo de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos, em razão do contexto social vivido.

Introdução

Esse texto tem como objetivos de aprendizagem compreender as relações contraditórias da apropriação de ferramentas da Educação a Distância para o uso em uma educação mediada por tecnologias e a proposta de expandir o processo de ensino-aprendizagem para além dos conteúdos, em razão do contexto social vivido. Também serão pontuados fatores para a reflexão sobre as possibilidades trazidas pelos conceitos da Educação a Distância - EaD e seus usos no contexto diferenciado de relações sociais e escolares dado pela situação de saneamento ocasionada pela Covid-19 e, dessa forma, compreender que a educação é um processo que compreende vários fatores para o sucesso.

84

Para isso, será apresentado como as ofertas de Educação mediada por tecnologias surgiram no cenário nacional, sem uma linha histórica ou análise aprofundada, mas com o objetivo de apresentar ao público essa modalidade de ensino e as intencionalidades de sua oferta; para isso, utilizamos como recurso didático dados do censo superior a partir da análise realizada por Giolo (2018).

Posteriormente, iniciamos uma discussão sobre a dicotomia da proposta de ensino em tempo e espaço distintos, mas sem se assumir como modalidade EaD. Assim sendo, apresentam-se pontos de fragilidades na educação e a sua relação com as tecnologias de informação e comunicação agravadas pela situação de isolamento social em decorrência da Covid - 19.

Reflexões sobre a Educação mediada por tecnologia

As metodologias e meios didáticos utilizadas na educação a distância estão presentes no cenário brasileiro desde o início do século XX e passaram, em sua aplicabilidade, por diversas tecnologias, conforme essas foram sendo criadas e instituídas no cotidiano da sociedade. Seu propósito de dar acesso ao conhecimento precisa ser analisado de modo vinculado às demandas da sociedade, às diferentes classes sociais e às possibilidades de usufruto das tecnologias disponíveis. Nesse sentido, o objetivo deste tópico é compreender as relações contraditórias da Educação a distância arraigadas pelo contexto do contraste social.

De modo geral, a EaD é mais robusta em ofertas promovidas por setores distintos do Estado e desvinculada da educação básica regular. O público, em sua maioria, é composto por jovens e adultos que requerem um conhecimento prático para uma profissão ou buscam finalizar as etapas da educação básica obrigatória após já estar ultrapassada a idade adequada para cada etapa. A exemplo disso, tem-se o Instituto Universal Brasileiro que, desde 1941, oferece cursos profissionalizantes, e outros, por meios assíncronos de aprendizagem.

No entanto, é essencial que, para essa reflexão, tenha-se como ponto de partida a educação pública, considerando que esta é sustentada como direito fundamental para todos, como preconiza a Constituição Federal do Brasil. Isso significa compreender a educação como meio para o desenvolvimento da sociedade a partir do crescimento individual em seus aspectos cognitivo, emocional e funcional e ao empoderamento como cidadão de direitos.

Assim sendo, atentando-se aos projetos iniciais com o uso da EaD promovidos pelo poder público, como o Projeto Minerva, implementado entre 1970 a 1989, foram utilizadas tecnologias de alcance às massas, nesse caso as transmissões via rádio e complementação por correspondências, para dessa forma alcançar os objetivos propostos pelo projeto. Entre estes, não constava a elevação da qualidade no ensino ou da democracia do conhecimento, mas sim minimizar, em certa medida, o desvio na escolarização de jovens e adultos. Para Monaco e Leyendecker (2019) “Pode-se considerar que o regime autoritário via nos projetos educativos uma forma de implementar as suas ideias”. Situa-se a criação desse projeto na história do Brasil em um período de Regime Militar, altamente autoritário e coercitivo, que levava a cabo uma política econômica liberal que necessitava de força de trabalho com qualificação mínima para operacionalizar a indústria, mas que fosse de baixo custo.

Até a década de 1990, a EaD continuou de maneira inconstante com ações pontuais e regionais. A partir da regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB n. 9.394 de 1996, essa modalidade ocupa lugar no Ministério da Educação de forma sistemática, a partir da criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). Hoje extinta, essa secretaria atuou como início das bases formais para a educação a distância, propiciando ações governamentais mais alinhadas com as possibilidades que surgiam a partir dos novos meios de comunicação e a implementação da EaD sistematizada na educação formal. Porém, Giolo (2018, p. 75) destaca que “Não há nada, aí, que sugira a criação de uma segunda modalidade de ensino que se desenvolvesse de forma autônoma e concorrente ao ensino presencial”, mas, de toda forma, foi um avanço, haja vista que a modalidade educacional foi autorizada para todos os níveis de escolarização, com orientações próprias.

À essa época da consolidação da EaD, as tecnologias de informação e comunicação estavam em momento de avanços significativos com a popularização da internet, no mesmo ano

foram lançados grandes portais e provedores de conexão à rede no Brasil e, em 1998, o país já ocupava o 19º lugar em número de hosts no mundo e o liderava o pódio na América do Sul. No continente americano, ficava atrás apenas dos Estados Unidos e Canadá. (TECMUNDO, 2011, n.p)

Contudo, a década de 90 é palco de fortes influências neoliberais na economia e de grandes organismos internacionais na educação brasileira, iniciadas ainda na década de 80. Melo (2003) aponta como preocupação do Banco Mundial e da Unesco, mentores das políticas educacionais no Governo FHC, que a dimensão ético-política da formação do trabalhador e da formação de cidadãos era conduzida:

na direção da conformação a estas novas necessidades para o trabalhador polivalente e flexível, contribuindo para uma visão de sociedade que separa **diversos níveis de pessoas**, de acordo com os seus conhecimentos e com o uso que fazem seu poder de conhecer no mundo do trabalho (MELO, 2003, p.140. Grifo nosso)

À primeira vista, mencionando as características dos trabalhadores, é algo favorável; no entanto, ao se ampliar a visão dessas instituições, percebe-se que há um movimento para fazer uso das possibilidades educacionais como parte do sistema mercadológico em que quanto mais você adquire instrução, conhecimento e escolaridade, mais valorizado é o seu valor nesse cenário competitivo, dando a responsabilidade do desenvolvimento formativo ao próprio indivíduo e minimizando a responsabilidade do poder público para tal. Aí jaz uma das origens da marca da EaD nos anos 2000, que praticamente se estabelece no Ensino Superior oferecido pelas instituições privadas.

O estudo de Giolo (2018) sistematiza dados do Censo do Ensino Superior a partir dos anos 2000, quando surge a EaD nas estatísticas. Mesmo sendo as primeiras ofertas de instituições públicas, em 2015, as matrículas de educação a distância efetivadas pela iniciativa privada alçaram à razão de 90%, como se pode ver na Figura 5.1:

Figura 5.1 - Censo do Ensino Superior (2005).

CAT. ADM	IES	%/TOTAL	CURSOS	%/TOTAL	MATR	%/TOTAL
Estatais	9	14,8	41	21,7	37.377	32,6
Federais	14	23,0	25	13,2	14.740	13,7
Municipais	1	1,6	7	3,7	1.398	1,2
Privadas	37	60,7	116	67,4	60.127	52,4
TOTAL	61	100,0	189	100,0	114.672	100,0

Distribuição das IES, Cursos e Matrículas (EaD) por categoria administrativa, com percentuais de participação em relação ao total – Brasil, 2005

FONTE: Inep/MEC. Censo da Educação Superior, 2005 apud Giolo, 2018, p. 78

Fonte: Giolo, 2018, p. 78

O censo mais recente referente ao ano de 2018 e publicado em 2019 destaca que, entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância, e ainda permanece com mais de 90% com a oferta EaD sob tutela das instituições privadas, como se pode ver no Gráfico 5.1:

Gráfico 5.1 – Participação percentual do número de matrículas em cursos de graduação a distância, por categoria administrativa – Brasil, 2018. Fonte: INEP, 2018.

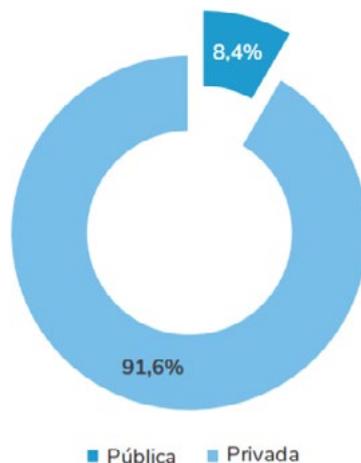


GRÁFICO 16

PARTICIPAÇÃO PERCENTUAL DO NÚMERO DE MATRÍCULAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA – BRASIL – 2018

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Censo da Educação Superior 2018.

Uma reflexão importante a ser feita é pensar em quem são os estudantes que estão nesses 91,6%. No resumo técnico do censo de 2017, último publicado até então, “verifica-se que, em média, o ingresso na modalidade a distância (aos 31,0 anos) se dá mais tardiamente do que na modalidade presencial (aos 24,1 anos)”. Retrata, ainda, que a maioria é do sexo feminino, representando 55,2% dos ingressantes, sendo, especificamente, 53,9% na modalidade presencial e 57,9% na modalidade a distância. Em relação ao grau acadêmico, o mais frequente é a licenciatura na modalidade EaD (INEP, 2018).

No Censo Digital EaD 2018, realizado pela ABED sobre o perfil de aluno inscrito em cursos EaD, demonstrou-se que “esse público já está inserido no mercado de trabalho e tem compromissos relativos à subsistência de sua família” (p. 52). Esse documento ainda afirma que “o nível de conhecimento aumentou significativamente: 88,2% das instituições que oferecem cursos regulamentados totalmente a distância conhecem os motivos de evasão” em relação ao Censo anterior, no entanto não se apresentam informações sobre quais seriam esses motivos.

Entretanto, o estudo referente ao ano de 2011, realizado pela ABED, indica que as causas da evasão configuram-se como falta de tempo e não adaptação à metodologia e detalha o perfil do estudante como sexo feminino em sua maioria, com idades que variam entre 18 e 40 anos e ainda resume que “estudar e trabalhar caracteriza o perfil ocupacional dos alunos de EAD” (ABED, 2012).

Giolo (2018) faz uma análise social sobre a relação desse perfil de matriculados na EaD com o processo de oferta, o qual refere-se como mercado educacional:

A concentração das matrículas nos cursos de licenciatura, tecnológicos, administração e serviço social mostram a intenção que sempre regeu a expansão da EaD: atingir as classes populares [...]. Além dos valores reduzidos, as instituições acenam com sistemas próprios de bolsas, créditos educativos e financiamentos de diferentes modalidades. Diante disso, é impossível não deduzir que a Educação a Distância está produzindo uma partição no sistema educacional brasileiro para além da partição tradicional e mais radical do que esta, que sempre destinou uma educação de boa qualidade para ricos e uma educação aligeirada e fraca para pobres. A educação a distância carrega ainda mais nessas tintas. (p. 87-88)

Assim, considerando que a aplicabilidade da modalidade da educação a distância exige aportes específicos e apesar de usar as ferramentas em massa, sempre há processos excludentes advindos do poder econômico. Foi por esse motivo também que a educação básica ficou a parte desse processo, veja:

Até esse momento [1996 - LDB], somente poderiam ocupar-se da educação as pessoas jurídicas com fins ideais, ou seja, sem fins lucrativos. Com o dispositivo da Medida Provisória transcrito acima, as entidades com fins lucrativos também puderam atuar na Educação Superior. Isso explica, em parte, por que a iniciativa privada fez do ensino superior de graduação o terreno fundamental de seus investimentos, deixando em banho morno o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Isso explica também o fato de chegarmos a 2015 com as matrículas de educação a distância controladas pela iniciativa privada à razão de 90%. (GILOLO, 2018, p. 76)

Desse modo, não há como afastar o pensar em educação a distância em qual seja a sua dimensão, sem materializar as relações sociais e seus contrastes, ponderando sistematicamente o cerceamento das classes populares ao acesso aos direitos sociais e aos recursos da sociedade.

Ensino não presencial x Educação a Distância

Feita essa reflexão de forma geral, volta-se à EaD em suas perspectivas pedagógicas; assim, esse tópico tem como objetivo elencar fatores para a reflexão sobre as possibilidades da EaD a partir de elementos que frearam o seu pleno desenvolvimento e deturpação no contexto diferenciado de relações sociais e escolares dadas pela situação de saneamento ocasionadas pela Covid-19.

Nesse sentido, é importante considerar que essa modalidade possui a tríade espaço, tempo e suporte como norteador da organização do trabalho pedagógico. Nessa modalidade, há um espectro paradigmático de que o sucesso escolar dá-se a partir da transposição da mesma didática para o aprendizado presencial para se alcançar os objetivos educacionais, o que precisa ser questionado, pois, caso se permaneça com essa concepção, o potencial dos multimeios didáticos e das estratégias que mobilizam outros aspectos cognitivos nos processos de ensino-aprendizagem não se concretizam. Para Soares (2001, p. 37):

Os recursos tecnológicos, tão presentes hoje na vida social, devem ser incorporados ao ensino: a escola é uma instituição social e o que existe na sociedade deve existir nela também. o importante é que esses recursos não sejam considerados apenas como instrumentos, meios para ensinar, mas também como objetos de ensino e aprendizagem.

Esse autor considera os suportes tecnológicos, como o computador, um novo tipo de linguagem que aciona processos cognitivos característicos. Assim sendo, a alfabetização/letramento para essa linguagem é algo que deve ser considerado como de extrema relevância para a aplicabilidade da EaD.

Para Oliveira (2012), “esses aspectos exigem que os indivíduos sejam alfabetizados no uso de instrumentos eletrônicos e saibam produzir, utilizar, armazenar e disseminar novas formas de representação do conhecimento, utilizando linguagem digital” (p. 78). Essa autora ainda descreve que é preciso reeducar as pessoas para, além de utilizar os equipamentos tecnológicos, utilizar as informações e interações própria das tecnologias de informação e comunicação vigentes, superando o paradigma da ciência moderna e articulando formação tecnológica, humana e cidadã.

O legado da EaD está claramente nas possibilidades de o ensino ocorrer em tempo e espaço distinto entre professor e estudante e, para isso, utilizou-se das ferramentas de comunicação que surgiam e adequaram-se esses meios para sua efetividade. O desafio é fazê-lo com estudantes acostumados a utilizar as tecnologias existentes, na maioria das vezes, para a distração. Isto posto, considera-se que as interfaces sugeridas pela EaD têm um espaço propício de atuação no momento atual, em que

para o campo educacional as inúmeras possibilidades de acesso a rede global de informações através da conectividade e possível interação do sujeito e objeto (mesmo que agora não mais impresso e somente escrito) reverbera perfeitamente na construção de conhecimento científico (COUTINHO; LISBÔA, 2011 apud MONARIN E MACUCH, 2020).

Relembrando as prospecções imaginativas nos anos de 1970 a 1990 materializados em filmes de ficção científica, previa-se o uso de tecnologias no dia a dia com robôs e comando de voz para tudo. Muitas dessas ideias foram se concretizando; no entanto, nos filmes, as tecnologias eram acompanhadas de uma evolução da sociedade em todos os seus níveis. Hoje, em 2020, temos possibilidades que permearam a imaginação da juventude oitocentista, como as vídeos-chamadas e a possibilidade de comunicação praticamente com pessoas do mundo inteiro – pensar nessa possibilidade identifica o potencial do conhecimento humano.

Esse conhecimento, apesar de extenso e valioso, não foi o suficiente para evitar que um vírus alcançasse todos os continentes, infectando e matando pessoas e pessoas. A COVID - 19, doença ocasionada pelo coronavírus é uma novidade no campo da saúde, sendo que “tanto esse novo vírus quanto a doença que ele causa eram desconhecidos antes do surto em Wuhan, China, em dezembro de 2019. Atualmente, o COVID-19 é uma pandemia que afeta muitos países ao redor do mundo.” (OMS, 2020, n.p). Identificou-se que a transmissão ocorre por gotículas respiratórias, sem vacina, medicamento ou cura. A medida para minimizar os danos ocasionados por essa doença foi o distanciamento físico, ou seja:

significa estar fisicamente separado. A OMS recomenda manter uma distância de pelo menos um metro dos demais. É uma ação geral que todas as pessoas devem realizar, mesmo que estejam bem e não tenham tido uma exposição conhecida ao COVID-19. (OMS, 2020, n.p)

No Brasil, “o primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil continua sendo o registrado no dia 26 de fevereiro e amplamente divulgado pelo Ministério da Saúde” (BRASIL, 2020, n.p), mas, em março, já havia pessoas com diagnósticos confirmados em vários estados brasileiros: Alagoas, Bahia, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Distrito Federal. Nesse mesmo mês, o “Ministério da Saúde regulamenta critérios de isolamento e quarentena que deverão ser aplicados pelas autoridades sanitárias em pacientes com suspeita ou confirmação de infecção por coronavírus” (COEP, 2020, n.p).

A partir dessa situação, os governos estaduais iniciam as suspensões das aulas das instituições públicas, por meio de decretos, e orientam as instituições privadas a também seguirem as recomendações das autoridades da saúde. No âmbito federal, a primeira ação foi a Portaria nº 376, de 3 de abril de 2020, que determina

Art. 1º As instituições integrantes do sistema federal de ensino de que trata o art. 16 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 20 da Lei nº 12.513, 26 de outubro de 2011, ficam autorizadas, em caráter excepcional, quanto aos cursos de educação profissional técnica de nível médio em andamento, a suspender as aulas presenciais ou substituí-las por atividades não presenciais, por até sessenta dias, prorrogáveis, a depender de orientação do Ministério da Saúde e dos órgãos de saúde estaduais, municipais e distrital, na forma desta Portaria.

Em um cenário repentino, em que as atividades presenciais tornaram-se inviáveis, lançou-se mão das mediações concebidas pela EaD. Assim, as tecnologias, que eram vistas como distratores em sala de aula, passam a ser vistas como o meio possível para o ensino. A Figura 5.2 apresenta essa contradição imposta pela pandemia:



Figura 5.2 - Sátira sobre o uso do celular em sala de aula - 2019 x 2020. Fonte: retirada da página da internet ifunny¹

1. <https://br.ifunny.co/picture/proibido-usar-celular-na-escola-proibido-vir-para-a-escola-GDlghKJg7>. Acesso em 17 de set. 2020.

As regulamentações e divulgações referentes à escolarização em tempos de distanciamento social utilizam os termos ensino não presencial ou ensino remoto. Isso por que a EaD, em sua concepção legal, prevê momentos presenciais em seu art.

As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais. (BRASIL, 2017, p.1)

Essa foi a justificativa utilizada pelo CNE: “mesmo instituições que ofertam cursos no formato de EaD precisam disponibilizar espaços e tempos para encontros presenciais em seus polos” (CNE, 2020, p. 8). Entretanto, pelo fato de as estratégias adotadas neste momento não conseguirem atingir a plenitude da definição da modalidade EaD, buscou-se um termo adjacente para lidar com essa situação. O Decreto que regulamenta a modalidade conceitua:

a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p.1)

Essa contradição fica exposta mais à frente quando o Conselho Nacional de Educação define atividades não presenciais como “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar” (CNE, 2020, p. 6). Entretanto, ao detalhar as estratégias a serem adotadas por essa especificidade de processo de ensino-aprendizagem, salienta que

a realização das atividades pedagógicas não presenciais não se caracteriza pela mera substituição das aulas presenciais e sim pelo uso de práticas pedagógicas mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação que possibilitem o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem. (CNE, 2020, p. 8)

Ou seja, busca-se a potencialização da dimensão pedagógica a partir das TICs pela proximidade das relações pessoais que essas permitem. Assim, escolhe-se a ferramenta pelo objetivo educacional, mas, como outrora, buscaram-se as soluções disponíveis para a retomada dos calendários acadêmicos. Isso está de acordo com “uso mais intenso dos meios tecnológicos de comunicação e informação torna o ensino mais complexo e exige a segmentação do ato de ensinar em múltiplas tarefas, sendo esta segmentação a característica principal do ensino a distância” (BELLONI, 2003, p.79). Posteriormente reforçado pelo próprio CNE:

Entretanto, em que pesem as possibilidades legais e normativas da oferta de ensino a distância, cumpre observar que as normas do CNE, via de regra, definem a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação. (CNE, 2020, p. 8)

Mesmo cercados com a utilização de redes sociais, mensagens instantâneas no celular, internet de alta velocidade, já que o Brasil ocupa “terceira colocação no ranking dos países em termos de tempo gasto em apps, levemente acima da média, com 3 horas e 45 minutos” (EBC, 2020,n.p), as tecnologias nos processos educativos estão fora do sistema público de ensino, em duas instâncias essenciais: a primeira refere-se a ausência de uma política pública para a formação docente para isso, a outra diz respeito ao financiamento da educação para uma infraestrutura que permita isso.

Junto a isso, temos o discutido no primeiro tópico desse texto, que é a diferença de acesso pela classe social. No Brasil, apesar de ser uma das potências de uso de rede sociais e de aparelhos celulares por habitantes, há uma grande parcela que não tem acesso sequer ao saneamento básico, quiçá às tecnologias informacionais. Veja que:

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada hoje (29) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede. (EBC, 2020b, n.p)

Essa é uma pequena amostra de como para muitas pessoas está distante a informação por meios digitais, a maioria dessas em idade escolar frequentam a escola pública.

O Grupo Desafios da Educação lançou a seguinte pergunta “**A mudança exigiu adaptação rápida** por parte dos professores, o que levanta debates e questionamentos: os professores estão preparados para lecionar além do formato tradicional?”. No entanto, a pergunta mais adequada seria: os professores estão preparados para lecionar com o agravamento da precariedade dos recursos?

Para não entrar em uma discussão epistemológica sobre as tendências pedagógicas e a que se presta a pedagogia tradicional, será assumido que a intenção era retratar como tradicional o ensino presencial em ambiente formal de educação, no caso a instituição escolar e a sala de aula. Entre as lacunas existentes na formação docente, certamente uma é a ausência de uma consolidação para uso das tecnologias digitais na educação. Will et al. (2020) destaca essa ausência nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores:

em 2015, há um único documento com DCN para todas as licenciaturas. Diferente das DCN de 2006, do curso de Pedagogia, a EaD é citada quatro vezes no documento de 2015, mas apenas para destacar as diferentes modalidades para as quais as diretrizes se aplicam, equivalendo-a a outras modalidades como Educação Especial e Educação do Campo. (WILL et al, 2020, p.132)

O mesmo autor destaca que isso também ocorre nas DCNs aprovadas em dezembro de 2019. Seu estudo com recorte que compreende da Conferência Nacional de Educação (CONAE) de 2010 até a recente publicação, em 2019, das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores da Educação Básica, aponta que:

As análises evidenciam a quase ausência da modalidade a distância nas legislações analisadas, contribuindo sobremaneira para o avanço da oferta de cursos de formação de professores por empresas privadas, sem considerar as especificidades da modalidade e contribuindo enormemente para a precarização da formação e,consequentemente,para a carreira docente. (WILL et al, 2020, p.132)

Referente ao apoio aos profissionais docentes, o CNE orienta a princípio a “realização, **quando possível**, de processo de formação pedagógica dos professores para utilização das metodologias, com mediação tecnológica ou não, a serem empregadas nas atividades remotas” (CNE, 2020, p. 23 - grifo nosso).

No entanto, o próprio documento do CNE apresenta como possibilidades o foco principal nos multi-meios e não nas estratégias pedagógicas, por exemplo: “realização de atividades on-line síncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica” e “oferta de atividades on-line assíncronas de acordo com a disponibilidade tecnológica” (CNE, 2020, p.12). Oliveira (2012) destaca a importância da mediação como competência indispensável para as ações e a concepção de EaD para, dessa forma, assegurar a qualidade tanto técnica quanto didático-pedagógica em direção ao rompimento de pacotes instrucionais característicos dos modelos industrialistas baseados em um discurso científico linear, cartesiano e positivista bem próprio ao tecnicismo educacional.

Conclusão

No primeiro tópico desse texto, a partir de uma visão geral acerca das influências sob as quais foi implementada a EaD no Brasil, percebeu-se que essa modalidade não se afastou da tradição brasileira de destinar uma educação de boa qualidade para ricos e uma educação aligeirada e fraca para pobres, como menciona Giolo, tanto é que temos um perfil discente no ensino superior – maior oferta de EaD no cenário educacional brasileiro – composto por, principalmente, trabalhadoras. Assim, apesar de usufruir dos avanços tecnológicos, contraditoriamente quem a vivencia é quem tem menos acesso às possibilidades de utilizar essas tecnologias em seu dia a dia propiciando comodidade, pois ainda busca suprir as suas necessidades básicas.

Destaca-se que temos uma regulamentação que viabiliza que a modalidade EaD seja oferecida com padrões de qualidade tanto nos aspectos pedagógicos quanto nos aspectos relacionados à infraestrutura necessária. Entretanto, em momentos em que o cenário brasileiro poderia assumir essa modalidade como meios de minimizar os prejuízos educacionais em decorrência da suspensão de todas as atividades presenciais em instituições escolares, surge o termo ensino não presencial ou ensino remoto. Nesse sentido, no segundo tópico, refletiu-se sobre essas questões a partir de orientações emanadas pelo Conselho Nacional de Educação em seu primeiro parecer em relação a situação de isolamento social ocasionada pela Covid-19.

Assim, percebe-se que os desafios não são restritos há uma modalidade de ensino ou há um nível educacional, mas à educação e aos direitos sociais. Nesse sentido, essas as considerações têm a intencionalidade de instigar o aprofundamento nos assuntos tratados bem como contribuir para a reflexão sobre a própria prática profissional.

Atividades de Aprendizagem

1. A partir das ideias iniciais deste texto e principalmente de suas vivências reflita sobre como a sua formação profissional posição econômica influenciou as suas opções profissionais e como você como educador pode enriquecer as suas práticas a partir dessa reflexão.

2. Considerando o contexto de isolamento social, as políticas sociais, educacionais e econômicas no ano de 2020, quais leituras sociais você faz das imagens a seguir:



Fonte: <https://vestibular.brasescola.uol.com.br/noticias/sem-aulas-estudantes-adaptam-rotina-de-estudo-durante-pandemia-do-coronavirus/347672.html>; <https://g1.globo.com/sp/vale-do-paraiba-regiao/noticia/2020/06/21/alunos-de-escola-rural-contam-com-delivery-de-tarefas-para-suprir-acesso-precario-a-internet.ghtml> e https://www.instagram.com/bi_linguas/. Acesso em 20 de set. 2020.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2012. Disponível em http://www.abed.org.br/censo-ead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf. Acesso em 09 de set. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil - 2018. Disponível em http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf. Acesso em 09 de set. 2020.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em 08 de set. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Primeiro caso de Covid-19 no Brasil permanece sendo o de 26 de fevereiro**. Disponível em <https://www.saude.gov.br/noticias/agencia-saude/47215-primeiro-caso-de-covid-19-no-brasil-permanece-sendo-o-de-26-de-fevereiro#:~:text=Desta%20forma%2C%20o%20primeiro%20caso,divulgado%20pelo%20Minist%C3%A9rio%20da%20Sa%C3%BAde>. Acesso em 09 de set. 2020.

COEP. **Linha do tempo do Coronavírus no Brasil**. Disponível em <http://coepbrasil.org.br/covid-liinha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil/>. Acesso em 09 de set. 2020

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020** - aprovado em: 28/4/2020 Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 27 ago. 2020

GIOLO, Jaime. **Educação a Distância no Brasil**: a expansão vertiginosa. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/82465/48878>. Acesso em 09 de set. 2020.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO - EBC. Brasil é o 3º país em que pessoas passam mais tempo em aplicativos. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-01/brasil-e-o-3o-pais-em-que-pessoas-passam-mais-tempo-em-aplicativos>. Acesso em 09 de set. 2020.

EMPRESA BRASILEIRA DE COMUNICAÇÃO - EBCb. Um em cada 4 brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>. Acesso em 09 de set. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo do Ensino Superior** - Notas Estatísticas 2018. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em 20 de ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2017.pdf. Acesso em 20 de ago. 2020.

LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira. Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3 desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - Educação a Distância na educação superior. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510-produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192. Acesso em 20 de ago. 2020.

MONARIN, Vitor. MACUCH, Regiane Silva. Pertinência e validação do conhecimento frente a sociedade do conhecimento. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/diver/article/view/70346/41487>. Acesso em em 19 de ago. 2020

MONACO, Rosa Maria Garcia Monaco. LEYENDECKER, Niely Natalino de Freitas. O Ensino via rádio por meio das iniciativas educativas da Universidade do Ar (1941-1945) e do projeto minerva (1970-1989) Disponível em https://www.historiaeparcerias.rj.anpuh.org/resources/anais/11/hep2019/1562873901_ARQUIVO_07b5d2098ff3d8c30b65d29e688fa316.pdf. Acesso em 27 de ago. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS. **Perguntas e respostas sobre a doença por coronavírus (COVID-19)**. Disponível em <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>. Acesso em 20 de ago. 2020.

OLIVEIRA, Elsa Guimarães. **Educação a Distância na Transição Paradigmática**. São Paulo: Papirus, 2003.

TECMUNDO. **20 anos de internet no Brasil: aonde chegamos?** Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/internet/8949-20-anos-de-internet-no-brasil-aonde-chegamos-htm>. Acesso em 10 de set. 2020.

WILL, Daniela Erani Monteiro. OLIVEIRA, Edna Araújo dos Santos de, CERNY, Roseli Zen. **A (não) presença da Educação a Distância nas políticas públicas contemporâneas para a formação inicial de docentes da Educação Básica**. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/54805/28922>. Acesso em 02 de set. 2020.

CAPÍTULO 6

VIRTUALIDADE E PRESENCIALIDADE: NOVAS CONFIGURAÇÕES NO CENÁRIO EDUCACIONAL REVERBERADAS PELA PANDEMIA

Danilo Nogueira Prata
Valtemir dos Santos Rodrigues
Eilane Sindericy Lima dos Santos

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Reconhecer o potencial transformador das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC nos processos educacionais.
- ✓ Valorizar o uso de atividades colaborativas para o ensino em ambientes virtuais.
- ✓ Refletir acerca da relação presencial-virtual no contexto das práticas pedagógicas na educação.

Introdução

A educação, situada histórica e socialmente, tem o “poder” de se reinventar e ressignificar a partir dos modelos comunicacionais vigentes, conforme a compreensão de ser humano e mundo de cada período histórico. Nesse raciocínio, podemos afirmar que o contexto social e os aspectos históricos de cada tempo modificaram tais conceitos em decorrência das mudanças de ordem econômicas, sociais, culturais, sendo ambos compreendidos como adaptativos e em constantes transformações. Essas mudanças conceituais repercutiram nas práticas educacionais, assim como nos modelos comunicacionais vigentes e, possivelmente, repercutirá após esse período.

Nas práticas educacionais, as mudanças se deram, dentre outros aspectos, pelo distanciamento social e o aporte das tecnologias para operacionalização do ensino. Nessa conjuntura de pandemia, as tecnologias ganharam destaque principalmente por possibilitar novas formas de interação para a comunidade de aprendizagem, alterando concepções tempo-espço, ser-estar, em processos comunicacionais multimodais (PRATA, 2019), modificando a própria tecnologia, as maneiras de produção de cultura e as relações sociais (RODRIGUES, 2020). Ao passo que apresentam organização capilarizada das experiências de/na utilização de novas modalidades tecnológicas que se sustentam

na instantaneidade e circulação das informações, alteram substancialmente o campo da percepção no que se refere aos conceitos tempo-espaço (DA SILVA, SUMIKAWA & RODRIGUES, 2020).

Essas interações entre os próprios sujeitos, entre sujeito-ambiente virtual de aprendizagem e entre sujeito-conhecimento são favorecidas pelas multimodalidades colaborativas (SONNTAG, 2012). Isso ocorre pois se referem a múltiplas possibilidades de usos de tecnologias para comunicação e interação típicas desses espaços educacionais híbridos de formação e se relacionam à produção de interpretações eu-outro-mundo. A comunicação multimodal potencializa e inova o uso e funções de ferramentas mediacionais na educação on-line (ILYENKOV, 1977/2007; KAPTELININ & NARDI, 2006).

Nessa perspectiva multimodal, a interação predispõe diferentes níveis de abstração baseados em agentes semânticos adequados à própria interação em relação aos sujeitos, ao ambiente virtual e ao conhecimento (DOURLENS, RAMDANE-CHERIF, MONACELLI, 2013; PRATA, 2019). Assim, a apropriação de novas ferramentas gera usos diferenciados, outras formas de produção social na intersubjetividade (BERALDO, 2017) e modifica significados durante a realização de atividades, tornando-as hibridizadas – com elementos da presencialidade e virtualidade.

Nos espaços educacionais, as tecnologias, os processos comunicacionais e a apropriação das práticas de ensino remoto alteraram os processos de ensino-aprendizagem, tanto no ensino presencial quanto na modalidade do ensino a distância. O próprio ritmo acelerado das mudanças e incertezas, característico da inserção das tecnologias no ensino, possibilita novas formas de interação em multiplataformas e multiníveis (PRATA, 2019), que se encontram em transição, numa espécie de novo ordenamento natural em que as TDIC se consagram com a expansão da *internet*, na mudança de conversão das noções tempo/duração em tempo/velocidade e no estabelecimento de relações sociais mais instantâneas e outras formas de ver, perceber, interpretar e integrar-se ao mundo (DA SILVA, SUMIKAWA & RODRIGUES, 2020).

O estudante, ao interagir com o outro nesses diferentes espaços de formação, por exemplo, produz identidade profissional (GONZÁLEZ, CASTRO & CARLUCCI, 2014), posiciona-se (KAPTELININ & NARDI, 2006) frente a situações problemas e interpreta a si e aos outros em discursos produzidos e mediados pelo uso das tecnologias (BARBATO & CAIXETA, 2014; BARBATO, MIETO, & ROSA, 2016; BERALDO, 2017; BERALDO, LIGORIO, & BARBATO, 2017). Nesse sentido, percebemos que há um movimento de atualização de conhecimento e que estudantes e professores estão constantemente se apropriando dessas tecnologias, que exigem cada vez mais criatividade e autonomia para se adaptarem às diferentes plataformas de ensino e seus recursos. Para que, desse modo, possam construir modelos pedagógicos específicos ao momento histórico-social vigente e contribuir para a criação de “novas Pedagogias”.

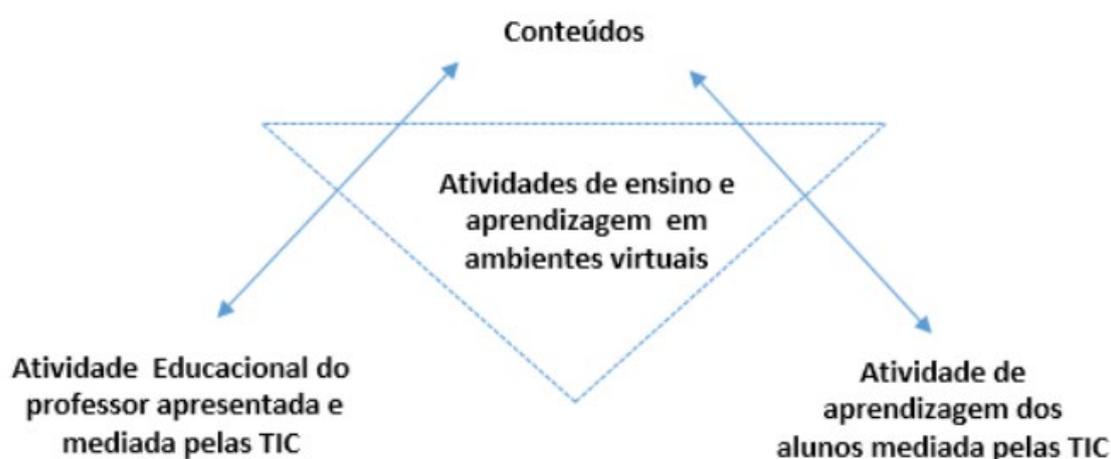
Pensar em “novas Pedagogias” refere-se à mudança de paradigma sobre a própria Educação. Assim, com foco na EaD, propomos discutir a virtualidade e a presencialidade na sala de aula on-line a partir do conceito de triângulo interativo (COLL & MONEREO, 2010), repensando a relação entre on-line e presencial no ensino no período pandêmico e pós-pandêmico, neste contexto de iminentes mudanças sociais. Entendemos que é pertinente a discussão considerando que cada vez mais o presencial se virtualiza e a distância se presencializa e os encontros em um mesmo espaço físico se combinam com os encontros virtuais, a distância, por meio da internet (MORAN, 2007).

Portanto, a ideia de nova Pedagogia que aqui apresentamos leva em consideração o triângulo interativo, conforme a tríade apresentada na Figura 10. Nela, os usos das TDIC associadas à elaboração de atividades de ensino-aprendizagem em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)

de forma contextualizada e individualizada são marcadores dos atuais conceitos de presencialidade e virtualidade dessa nova Pedagogia.

Ao relembrarmos a tríade conteúdo, atividade educacional do professor e atividade de aprendizagem dos estudantes, essas duas intermediadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), podemos observar que a mediação se encontra na elaboração, utilização de atividades de ensino-aprendizagem e o próprio AVA em que essas atividades ocorrem. Vamos observar a Figura 6.1:

Figura 6.1 - Triângulo interativo



Fonte: Coll e Monereo (2010, p. 125).

O triângulo interativo é compreendido como um espaço significativo para a continuidade dos processos de formação profissional em instituições de ensino, que pode ser interessante por seu potencial durante (ou após) tempos de isolamento social. Nesse sentido, decisões do corpo docente sobre a criação ou escolha de atividades e utilização de recursos em ambientes virtuais de aprendizagem com suporte institucional, por exemplo, apresentam-se como ação (atividade) e ferramenta (recurso) para compreensão das transformações que a Educação como um todo vem passando nas salas de aulas on-line.

O cenário social modifica também o conceito de presencialidade e de virtualidade na sala de aula on-line, por meio do repensar a interação da prática pedagógica e dos processos de aprendizagem desenvolvidos nesse novo espaço-tempo. A ideia central decorre do conceito de influência educacional e como ela pode ser realizada nos AVA na educação a distância.

Depois de feitos esses pressupostos introdutórios, fazemos o convite à leitura dos três principais pontos que julgamos importantes à tal discussão, sem nos limitarmos a eles e tampouco esgotar o tema em questão. São eles: (a) o potencial transformador das TDIC no ensino; (b) usos de ambientes virtuais para ampliar a ação efetiva no âmbito da atividade colaborativa; e (c) desafios da Educação no quadro da interrelação entre o presencial e o virtual.

O potencial transformador das TDIC

Conhecidas como Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, as TDIC ocuparam espaços em nossos fazeres cotidianos e vêm alterando uma parte considerável de nossas ações, nossos relacionamentos, nossa forma de trabalhar e inclusive nossa forma de ensinar e aprender nesses últimos anos. Elas são originadas da chamada cibercultura ou cultura digital, que se constitui em um novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização, de acesso e de transporte de informação e conhecimento (LÉVY, 1999).

Essa conjuntura, no ano de 2020, fez com que professores e estudantes participassem mais do movimento educacional de convergência da cultura presencial de ensino para a cultura do ensino on-line ou, como classificou o governo, o ensino remoto. Um dos aspectos foi repensar a nova forma de ensinar considerando outros espaços, aprendizagens, tempos, lugares e ensino ao estudante (presencial e a distância), a qualquer momento e onde ele estiver, envolvendo-os na construção individual e coletiva dos conhecimentos (KENSKI, 2012).

Em decorrência dessa adaptação do ensino presencial para o remoto, emergiu a dúvida se esse é igual a educação a distância, mas afirmamos que não. O primeiro é classificado pelo Ministério da Educação como uma medida extraordinária e temporária aprovada para que as instituições de ensino possam cumprir o cronograma de aulas presenciais em épocas “normais”, ou quando as circunstâncias impedirem a reunião de estudantes, sendo uma medida emergencial de adaptação do ensino presencial. Já a EaD é um modelo de ensino remoto ou não presencial, que ocorre de forma planejada, e não emergencial, em que todo ou parte do curso é ministrado a distância, com apoio de tutores e recursos variados, incluindo atividades síncronas e assíncronas.

Em ambos, ensino remoto e educação a distância, se utilizam tecnologias, que, associadas, possibilitam novas perspectivas para o desenvolvimento da educação, seja no campo formal ou informal, na modalidade on-line ou em propostas de cursos semipresenciais ou cursos híbridos (presencial e a distância). Isso se justifica principalmente pelo perfil dos estudantes, que, segundo dados da pesquisa TIC Kids on-line de 2018 do Comitê Gestor da *internet* no Brasil (CGI) e divulgados em novembro de 2019, 86% deles eram usuários de internet; 83% reportaram ter assistido vídeos, programas, filmes e séries on-line; 83% possuíam perfis em redes sociais; 77% enviaram mensagens instantâneas; 82% escutaram música on-line; 60% jogaram na internet sem conexão com outros jogadores e 55% jogaram conectados com outros jogadores.

A essa demanda já imposta pela realidade escolar, a pandemia de Covid-19, conforme relatório do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF) (RIBEIRO et al., 2020), trouxe outros paradigmas para a educação a distância. Como por exemplo, o trabalhar e estudar em casa, que ocorre em diferentes condições, com filhos em casa, com obrigações domiciliares diferentes das rotineiras. Outro exemplo de mudança decorre de as famílias e as escolas sempre cobrarem organização dos estudantes, ou um planejamento para estudos, mas raramente ser ensinado nos programas de formação profissional como realizar esse planejamento – diferentemente da situação vigente, que exige o ensinar a planejar.

Alguns exemplos de mudanças relacionadas às TDIC na EaD referem-se a professores e estudantes ocuparem múltiplos ambientes de aprendizagem, não apenas os tidos como institucionais, mas também aqueles que fazem parte do cotidiano das pessoas. Isso vem sinalizando uma horizontalização do conhecimento, que deve ser sistematizado por docentes e negociado com estudantes sobre quais fontes considerar e como adaptar esses diferentes recursos, plataformas e conheci-

mentos ao conhecimento científico. Os professores e demais profissionais da educação precisam dialogar com os objetos técnicos, artefatos culturais e outros praticantes culturais em contextos multirreferenciais de trabalho e aprendizagem (SANTOS, 2014).

Nesse sentido, compreendemos que o professor, mais do que nunca, precisa lidar com *multi skills*, ou seja, ser resiliente, ter ideias de possíveis soluções com recursos já conhecidos – ou explorar novos recursos, saber transitar nos diferentes ambientes de aprendizagem –, ser híbrido, estando adaptado ao novo cenário da EaD. Não basta ter uma visão somente da técnica, mas enxergar o “todo” no processo do ensino, conhecendo peculiaridades da ação e do saber como fazer diante das condições impostas pelo contexto e necessidades/capacidades do público-alvo. No que se refere às TDIC, é irrealista pensar em primeiro o professor ser um *expert* em informática, para depois tirar proveito desse conhecimento nas atividades pedagógicas. Esse domínio das técnicas acontece por necessidade e exigências do pedagógico dentro de um contexto estratégico (PRADO & VALENTE, 2003).

Além dos desafios técnicos, outros potenciais são relacionados ao tempo no ambiente virtual de aprendizagem, cuja temporalidade é diferente do convencional, pois, conforme for escolhida a abordagem pedagógica e técnica, o conteúdo pode, inclusive, ocupar o espaço das redes sociais, sites e jogos on-line, por exemplo, noutros formatos. Nesse sentido, o objetivo central continua sendo o mesmo: como ministrar uma aula que seja motivante para os estudantes aprenderem os atraindo para o processo de ensino-aprendizagem.

O que sinalizamos até aqui é uma mudança de foco do caráter instrutivo da triangulação, para o caráter da aprendizagem, com foco na utilização de tarefas e atividades que perpassam a reprodução do modelo pergunta-resposta-avaliação para o modelo reflexão-ação-avaliação. Desse modo, o que se revela nessa pandemia é que houve um movimento de adaptação do ensino à situação de crise que acaba por reproduzir modelos tradicionais de ensino e, com isso, as exclusões típicas desse modelo.

Há, contudo, restante dessa pandemia, a construção de pequenos sucessos de aprendizado permanentes, com destaque para ações empáticas com a realidade socioemocional das comunidades de aprendizagem a quem é dirigida a formação, como, por exemplo, aqueles que não possuem recursos tecnológicos ou com pouca acessibilidade em termos de sinal de *internet*. É necessário que tenham as condições de experienciar, para que assim possam transcender as informações convencionais, principalmente em uma sociedade centrada na informação que passa demasiadamente depressa, reduzindo os estímulos à instantaneidade (BONDÍA, 2002).

Essa atuação empática resultará em um novo momento de interação que exigirá empenho e esforço para compreensão de uma comunicação mais adequada para a comunidade de aprendizagem. Nesse caso, a forma de falar, as ferramentas dentro do ambiente virtual de aprendizagem, a organização acadêmica e todo processo de relacionamento que o estudante em formação terá com a instituição será transformado. E haverá um movimento em que os próprios estudantes solicitarão à instituição de ensino que possibilite maior autonomia para os estudos ou a garantia de suporte e apoio.

A virtualidade nas salas de aulas on-line nos põe, enquanto professores em formação, a repensar as relações on-line-presencial, síncrono-assíncrono. Nessa reflexão, propomos que possamos pensar um plano de ação em termos de geração de um ambiente virtual de aprendizagem que possa ser distinto do convencional e que horizontalize as relações de produção de conhecimento. Nessa perspectiva, a sala de aula on-line passa a assumir a dimensão de uma comunidade de apren-

dizagem (CASTRO & GONZALEZ-PALTA, 2016), mas sem perder de foco a ideia de que se trata de uma aprendizagem individual, em que cada sujeito do processo pode atuar com maior autonomia e de forma ativa e crítica.

Não se trata de uma mera réplica da sala de aula no modelo tradicional de ensino, mas de um espaço em que a interação social ocupa um lugar central e a troca e a colaboração trazem consigo demandas que vão além da reprodução de conteúdo, mas passam por processos dialéticos e dialógicos de construção desse conhecimento. Os participantes são colaboradores e co-produtores do processo educacional e podem fornecer ferramentas, metodologias, inovações e potencialidades para enriquecer a interação docente em ações pedagógicas que podem favorecer a aprendizagem nos seus diferentes aspectos e por diferentes caminhos.

Uma tática viável para alcançar tal objetivo pode ser o trabalho com as linguagens com as quais estão familiarizados e utilizam nas suas interações sociais. Esses jovens estão conectados em rede, possuem acesso facilitado às informações, são produtores de conteúdo (vídeos, textos, músicas, charges, memes), jogam em ambiente on-line e tudo isso é pouco explorado na educação formal. Hoje, os saberes se renovam e são impulsionados pelas tecnologias digitais, como pontes que abrem a sala de aula para o mundo e para diferentes formas de representação da realidade (GAVASSA & TADEU, 2019).

Há o interesse em orientar os estudantes que encontrem progressivamente conjuntos e contextos de atividades variadas em multiplataformas, ou seja, AVA não apenas institucionais, mas de natureza diversa que os permitam trabalhar o aprender, e que são constituídos por configurações de atividades, recursos materiais e novas possibilidades de relacionarem-se entre si, com esses ambientes virtuais e com o conhecimento. O mundo digital oferece possibilidades de interconectar esses contextos e criar novas ecologias de aprendizagem.

Se você já está usando um ambiente virtual de aprendizagem (*Moodle, Canvas, Sakai, Clarilink, Blackboard* ou mesmo o *Google Suite for Education*) explore os contextos que fazem parte do cotidiano de sua comunidade de aprendizagem, configurando-os, sempre que necessário, como ambientes individuais de trabalho e aprendizagem pessoal ou grupal, público ou privada. Você vai perceber que cotidianamente, na prática, já utilizamos as TDIC, e que novas formas de uso precisam ser construídas com a finalidade de adequá-las aos fins educacionais.

Contudo, chamamos a atenção para que esse processo ocorra de maneira inclusiva, sem repetir as mazelas sociais de exclusão que podem ser rerepresentadas com uma nova roupagem – mas que não deixam de ser as mesmas. É importante reconhecer e fortalecer a formação em EaD e a fluência em tecnologias para o corpo docente. Conforme Versuti, Sumikawa e Rodrigues (2019), a transformação educacional e suas metodologias educativas também implicam uma ação direta dos professores, com foco na formação docente como um dos aspectos chave para a exploração da criatividade e a integração de perspectivas transmídia nos conteúdos educativos nas instituições de ensino do século XXI, colocando-os em movimento, assim como a cibercultura que os cercam.

Por narrativas transmídia, Henry Jenkins (2009) nos apresenta o conceito que trata de uma história expandida, dividida em várias partes e distribuídas entre diversas mídias. Dessa modalidade de criação, expansão e divulgação das histórias emergiram os exercícios de transmídiação apresentados por Versuti e Silva (2017), como sendo a ação de transpor conteúdos de um sistema de significação para outro, ampliando as oportunidades de sentidos, construindo, assim, conexões entre as diferentes linguagens, se utilizando para isso dos dispositivos tecnológicos.

Dentro dessa perspectiva, são vários caminhos possíveis que podem ser explorados pelos docentes para conseguir esse engajamento do estudante. Estão incluídos nesta listagem o trabalho com *podcast*, vídeos e *webvídeos*, *memes* e *charges*, *games*, textos autorais por meio de *fanfics*, tirinhas, recontos, releituras de obra de arte, poemas móveis, histórias em quadrinhos, avatares. Vários aplicativos e dispositivos já são usuais aos jovens e o desafio do professor seria estabelecer estratégias para incluí-los no ensino formal em práticas educacionais mais atrativas aos estudantes.

Outro ponto importante diz respeito à garantia de que a mudança pode comprometer o apoio presencial nos polos, e alguns estudantes precisarão de melhoria das condições de acesso remoto aos ambientes e atividades de suas próprias casas. Assim como cuidar para que não haja exclusão social de estudantes com necessidades educacionais especiais. Nesses casos, a solução tecnológica deverá primar pela inclusão de todos, todas e todos, estudantes e docentes, incluindo a tradução por intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e apoio com materiais adequados a estudantes cegos, por exemplo.

O planejamento de uma disciplina ou curso passa então pela escolha do AVA, que pode conter atividades e recursos diversos em diferentes contextos que estão interconectados, pois se conectam pessoas, se conectam ideias, se conectam outros contextos que se influenciam mutuamente; permitem que a aprendizagem seja situada em formas de apoio para aprender, apoios individualizados, apoios múltiplos e variados em forma, duração, origem e alcance; conectam possibilidade de apoio aos outros para aprender (co-participação).

Há uma grande oportunidade ao compreendermos que a interconectividade e a aprendizagem distribuídas desafiam, mobilizam, energizam e ativam a emancipação dos sujeitos aprendentes para a reflexão sobre seu próprio caminho no aprendizado.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e as atividades colaborativas

Os AVA são comumente utilizados pelas instituições de ensino como espaços direcionados para a interação e produção de conhecimento. Existem diferentes tipos de ambientes direcionados para realização de atividades de formação profissional, mas citaremos os três mais comuns nas instituições escolares e acadêmicas. Comumente, algumas instituições utilizam o *Moodle* ou o *Blackboard Learn* ou o *Microsoft Teams*.

O *Moodle* é o nome da sigla dada a uma plataforma on-line e gratuita de aprendizado a distância. Trata-se de um sistema de gerenciamento de aprendizado, que possibilita a disponibilização de materiais, recursos e atividades para realização de cursos e treinamentos de forma virtual. O nome *Moodle*, em inglês, significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, que, traduzido para o português brasileiro ao pé da letra significa “Ambiente de aprendizado modular orientado ao objeto”¹.

O *Blackboard Learn* numa tradução livre significa “Quadro Negro de Aprendizagem” e também se refere a uma plataforma de ensino on-line, que permite a utilização de diferentes recursos virtuais. Possui um conjunto de ferramentas interacionais, de conectividade e de comunicação².

1. <https://eadbox.com/o-que-e-moodle-como-funciona/>

2. <https://blackboard.grupo.com.br/blackboard-learn-saiba-como-funciona-essa-plataforma/>

A terceira plataforma on-line apresentada é o *Microsoft Teams*, que é um ambiente de sala de aula on-line, colaborativo, que conecta usuários em comunidades de aprendizes, profissionais e escolares, e está disponível em algumas instituições educacionais de ensino superior que são credenciadas para uso do Office 365³.

A utilização de AVA visa mediar a aprendizagem do estudante e perpassa a utilização de atividades que promovam a cooperação e a colaboração. Em consulta ao WPensar Blog, descobrimos que, embora esses dois métodos de aprendizagem – o cooperativo e o colaborativo – possam assemelhar-se e confundir-se, eles são diferentes. Na aprendizagem cooperativa, os alunos trabalham em duplas ou grupos, porém o professor é quem controla o que o grupo faz; já na aprendizagem colaborativa, os alunos do grupo são os que têm quase que inteiramente para si a responsabilidade pela tarefa. Os alunos aprenderão por conta própria, se responsabilizarão pelo aprendizado dos outros alunos, devendo para tanto trabalhar, construir, modificar e evoluir juntos.

A aprendizagem colaborativa, no entanto, vem se tornando uma das estratégias mais eficazes para a educação a distância e para a educação como um todo. Cabe aos docentes propiciar situações de aprendizagem em que todos aprendam, enfatizando a interação entre os participantes. Nesse contexto, segundo Teles (2015), o papel do professor é o de engajamento ativo, isto é, acompanhar os estudantes em seu processo de desenvolvimento de aprendizagem em atividades que visem à colaboração on-line e/ou presencial. Versuti e Silva (2017) corroboram essa ideia ao dizer que os princípios da imersão e do engajamento podem nos servir como dispositivos para a produção de desdobramentos narrativos criativos pelos alunos.

Araújo e Queiroz (2004) caracterizam a aprendizagem colaborativa como sendo uma estratégia de ensino-aprendizagem; por exemplo, um processo onde os membros do grupo ajudam uns aos outros para atingir um objetivo acordado. Nesse sentido, quando os estudantes trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, “ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes” (PALLOF e PRATT, 2002, p. 141).

Para Behrens (2013), a utilização de ambientes abertos e de fluidez com a rede de *internet* pode se tornar um instrumento significativo no processo educativo como um todo, uma vez que a *internet* propicia a criação de ambientes ricos, motivadores, interativos, colaborativos, entre outros.

O computador ou *smartphone* ligado a *internet* é tido como um recurso para a aprendizagem colaborativa, quando atividades de interfaces estéticas de colaboração (TELES, 2018) e de acessibilidade digital (SANTOS e REIS, 2020, *no prelo*) são desenvolvidas. Os aplicativos de conversa nos *smartphones*, nesse caso, mediam a relação e auxiliam os estudantes a se comunicarem e a colaborar em atividades comuns, como, por exemplo, fornecendo os processos de coordenação e organização na realização de uma atividade. E este têm sido o meio preferido pelos estudantes: em 2018, 93% deles utilizaram o *smartphone* para acessar a internet e/ou realizar alguma atividade escolar (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2019).

Os professores têm possibilidades de usar o computador não somente como uma ferramenta individual, mas também através do qual os estudantes e os grupos podem colaborar uns com os outros. Nesse caso, a depender da atividade proposta pelo professor, os estudantes podem desenvolver posturas emancipadas ou mais autônomas, que direcionam o grupo a construir regras próprias para ações mais eficientes, visando atingir objetivos da atividade.

3. <https://www.microsoft.com/pt-br/education/products/teams>

Não podemos, após o cenário pandêmico, reduzir os processos educacionais ao ensino, à instrução, à distribuição de pacotes prontos. Pelo contrário, nossa proposta aqui é garantir dentro das universidades e instituições de ensino que os processos de *inclusão digital* sejam incorporados às práticas decorrentes do uso das tecnologias, e que todas as diferenças e marcas de direitos humanos dos sujeitos do processo educativo sejam garantidos. É preciso que se desmistifique que podemos fazer EaD, por exemplo, sem repensarmos a criação e proposição de atividades síncronas e assíncronas, e currículos mais flexíveis.

Repensar atividades síncronas e assíncronas, por exemplo, refere-se a evitar as formas de exclusão tradicionais de estudantes, pois entende-se que cada estudante possui uma condição de acessibilidade aos recursos de conectividade própria, ou seja, não possui as mesmas condições de acesso ao digital em rede e, tampouco, ao currículo, o que torna necessário investirmos numa didática e currículo mais flexíveis, que envolvem atividades síncronas e assíncronas neste novo contexto. Essa didática precisa ocorrer em processos de formação inicial e continuada de professores já no formato de uma aprendizagem colaborativa, a partir de suas próprias experiências com uso das tecnologias na cultura digital. Como usuários dos ambientes digitais, a proposta é levar o que nós já possuímos de experiência, o que se sabe fazer, para superarmos situações de exclusão, investindo em políticas públicas voltadas para garantia do acesso a educação.

Nesse cenário, é preciso desmistificar a ideia de que o professor, para atuar no ensino on-line, precisa elaborar materiais complexos, rebuscados e utilizar tecnologias e *softwares* de ponta. Esclarecemos que esta ideia é equivocada, pois a elaboração de materiais prévios pode, inclusive, comprometer aquilo que é genuinamente o ensino, que é exatamente sustentado por produção e troca de saberes.

O material de trabalho para graduação, por exemplo, são as próprias aulas de cada docente, aquilo que eles já materializam em audiovisualidades. Quase todos e todas docentes e discentes da educação tecnológica e superior já criaram apresentações em *slides* e já usaram essas apresentações como um guia de falas; ou construíram textos coletivos para produção de algum artigo. Esses são exemplos que podem convergir na cultura da sala de aula on-line no ensino contextualizado. Aqui há um movimento de tradução dos artefatos culturais variados do cotidiano que possibilita ao docente repensar sua prática pedagógica e promover a utilização daqueles artefatos em que ele próprio seja autor, como, por exemplo, artigos científicos, *e-Books*, materiais diversos das áreas de conhecimento específicas de cada um. Estes materiais já estão disponíveis e divulgados nos repositórios das instituições, páginas pessoais de docentes parceiros e/ou grupos de pesquisa, revistas científicas de *open access*, por exemplo.

Para aprofundar nessa proposta de compreensão dos AVA e a relação com produção de atividades no ensino, ao docente cabe a tarefa de desenhar um modo de apresentação e contextualização da exposição das atividades, para que docentes e discentes se acostumem com aquela metodologia, com a sala de aula on-line. A esta ação denominamos *desenho pedagógico didático*. O desenho didático deve possuir uma continuação que sugerimos ser produzido, inclusive, em coautoria com os estudantes.

Aquele modelo de que se prepara todo o desenho didático e depois se aplica, deve ser repensado para construir dialogicamente e colaborativamente a sala de aula on-line. Na nossa proposta, o desenho didático traz o sentido de organicidade, ou seja, é orgânico, produzido na relação e na interação com nossos próprios estudantes, e vai se moldando à medida que elementos do contexto em que o ensino ocorre vai se transformando.

O desenho didático, nessa perspectiva, não se refere apenas à arquitetura de conteúdos e situações de aprendizagem em ambientes virtuais, mas, para além disso, o desenho didático deve ser masterizado pela mediação docente, pelo diálogo entre professores-estudantes e estudantes-estudantes. Assim, retira-se a lógica de modelos de educação a distância que são distributivos e massivos, e defende-se a sala de aula on-line dialógica com garantia da interconectividade entre os saberes de estudantes e docentes. Isto pode ocorrer nas interfaces de atividades síncronas, mas sobretudo em interfaces assíncronas, com alternância e por meio de debates intensos e densos em sala de aula no AVA. O papel do professor, nesse cenário, vai além daquele que arquiteta, mas que desenha junto com a turma, compartilhando com ela seu repertório cultural, literário, científico, produzindo o conhecimento científico.

Desafios da educação no quadro da inter-relação presencial-virtual

Percebemos a existência de uma inter-relação entre as dimensões presencial-virtual, quando pensamos em EaD no contexto das mudanças sociais decorrentes da pandemia e reverberadas na sociedade de uma forma geral. Verificamos que os tipos de mediação que são realizados, ora voltados à dimensão tecnológica, ora à dimensão pedagógica, ora com foco nos elementos interacionais da atividade e ora voltados aos elementos comunicacionais da tarefa sinalizam que os processos educacionais se modificaram, não apenas na EaD, mas na educação como um todo.

O momento é de conversa, e de conversar com “várias vozes”. Para começarmos o debate nos diferentes espaços e contextos da educação, é preciso que reconheçamos os desafios que temos pela frente. Esse debate já tem sido realizado em muitas instituições e grupos de estudo, em diferentes áreas da ciência. Mas é preciso aprofundarmos nosso olhar para o expandirmos ainda mais.

Assim, propomos o retorno ao termo “fazer pensar”, no sentido de reflexão sobre os cotidianos e sobre o “fazer”, o fazer junto, com dialogicidade – em condições de pensar – refletir – repensar – reorganizar o próprio fazer e o fazer coletivo quanto ao uso de estratégias na proposição de atividades e utilização de recursos nos AVA. Afinal, estamos partindo de realidades, de historicidades de usos do artefato tecnológico digital que são particularmente próprias de cada agente do processo educativo, e seu uso deverá ser negociado durante a atividade pedagógica. Dessa forma, trouxe alguns questionamentos que consideramos desafios para esse momento histórico que estamos vivenciando.

Um desafio observado recai sobre o uso de atividades assíncronas e/ou síncronas que são mais adequadas ao suporte institucional no que diz respeito a infraestrutura do AVA. Ao refletirmos sobre a escolha de determinadas tarefas, é preciso considerar não apenas o acesso dos computadores de mesa ou *notebooks*, por parte dos estudantes, mas aquilo que os estudantes já possuem em suas mãos, como os *smartphones*. E, para aqueles que não possuem o acesso aos *gadgets*, a Instituição deve fazer chegar em suas residências estes dispositivos.

Outro desafio está na transposição didática do ensino presencial para o ensino on-line. Não se trata de uma transposição didática curricular da nossa realidade no ensino presencial para o modelo de educação on-line, pois é preciso compreender que o arranjo espaço-temporal do on-line é muito diferente do presencial. O contexto de isolamento social trouxe nova compreensão social sobre os conceitos de virtualidade e presencialidade, que devem ser considerados e explorados por meio dos recursos e métodos escolhidos para a produção de conhecimento científico.

Esses desafios introdutórios nos conduzem a pensar até mesmo a *disciplinaridade* do currículo. Tomemos como exemplo a situação de um estudante de graduação que cursa simultaneamente 5 ou 6 disciplinas por semestre. Se todos os professores resolverem atuar com educação on-line, e mantiverem esta lógica da disciplinaridade corre-se o risco desse estudante sentir-se sobrecarregado e acabar reprovando em algumas disciplinas ou desistindo de estudar, o que acaba por intensificar a exclusão social.

Nossa sugestão é a discussão nas coordenações e colegiados, departamentos e institutos/faculdades – uma virada curricular, para compor a cadeia de seleção de disciplinas do semestre – ou módulo – num movimento direcionado pelo diálogo e debate coletivo. Propondo um desenho curricular diferenciado, flexibilizado ou, se for mantido o modelo disciplinar, sistematizar ofertas de conjuntos específicos de disciplinas, por periodicidade mensal ou bimestral, por exemplo, um grupo de disciplinas por dois meses, outro grupo nos meses subsequentes. O ideal seria se, por meio do diálogo, fossem gerados currículos mais interdisciplinares, onde se possa, por exemplo, por meio de projetos e temas geradores, criar e desenvolver experiências on-line que integram áreas de conhecimentos interdisciplinares e/ou pluridisciplinares e/ou multidisciplinares. Desse modo, acreditamos que rompemos com o modelo da disciplinaridade, e marcamos um elemento epistemológico que valoriza a contextualização e a aprendizagem distribuída.

Nossas experiências com a educação, por si só, não auxiliarão no momento pós-pandêmico se não observarmos o novo contexto. Tudo que fizermos em termos de nossas atividades com ensino, deve contemplar os elementos do *contexto*. Essa ação deve ser diária, pois envolverá muitas situações que demandarão atenção, definirão estratégias e novos arranjos do/no nosso fazer pedagógico. Exemplos de contextos podem ocorrer desde questões de saúde, quanto questões de ordem econômica-social-política. São situações delicadas que envolvem o bem-estar e a saúde de nossa equipe docente e de nossos estudantes.

Ressaltamos que o maior desafio está no uso das atividades assíncronas e síncronas de forma contextualizada. Repensar a virada curricular, começando por disciplinas eletivas, por docentes que se sintam mais à vontade para iniciar este trabalho, convocando os demais para iniciar o diálogo, uma educação de par em par, mais colaborativa, com grupos de trabalho em rede, dialogando com os outras áreas de saber (interdepartamentais e/ou interinstitucionais) nos parece uma estratégia adequada. Relembramos que no Brasil foi publicada Portaria número 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que no artigo 2º estabelece que as instituições de ensino superior poderão introduzir a oferta de carga horária na modalidade de EaD na organização pedagógica e curricular de seus cursos de graduação presenciais, até o limite de 40% da carga horária total do curso, marcando a necessidade de incluir e fazer chegar estas tecnologias aqueles que possuem condições de vulnerabilidade socioeconômica inferiores, em ações conjuntas da universidade, governo e sociedade, por meio da extensão, dialogando com saúde e com a assistência social.

Tomadas as considerações fundantes do nosso pensamento e relacionando-as aos usos de metodologias assíncronas ou síncronas como práticas de desenhos de nosso fazer pedagógico, podemos considerar, por fim, que a escolha de uma ou outra dependerá do desenho ou arquitetura das atividades e do contexto que a disciplina se insere, em retomada ao triângulo interativo. Assim, precisamos enquanto professores em formação, não pré-julgar qual é a melhor opção, pois atividades síncronas e assíncronas dependem de muitos fatores, dentre os quais o contexto da sala de aula assume sua relevância, o que pode marcar a importância de um sobre o outros.

É preciso pensar quais são as tecnologias que os estudantes têm em suas mãos, se celulares, se computadores, se a instituição dispõe de laboratórios de informática acessíveis para os estudantes. Sabemos que a maior parte das instituições utilizam do *Moodle*, que é gratuito e na sua última versão possui interface *mobile*, compatível com celulares *android* e *iOS*. É preciso reconhecer a variedade de meios que as instituições possuem, como TVs Universitárias, Rádios Universitárias, que de certo modo, são laboratórios para alguns cursos, mas que podem atender a fundamentos das práticas pedagógicas pela inter-pluri-multi disciplinaridade. Trata-se de uma *convergência* e *transposição* das práticas didáticas cotidianas, mas sem perder de vista que o digital é o processo, o meio e o objetivo que utilizaremos para atender a *inclusão digital* de todas, todos e todes no novo cenário da educação pós-pandemia.

Por fim, consideramos um caminho sem volta, em tons de totalidade social frente à pandemia, porque a adoção de ferramentas, recursos e atividades da EaD como incorporados no ensino presencial, em diferentes modalidades educacionais. Cabe a nós, organizarmos, ou pelo menos tentarmos organizar, contrapontos, que de forma teórica e/ou prática nos colocam a questionar “o que é” e “o que virá” a partir da crise sanitária e social, que decorre da pandemia COVID-19 e reverbera-se na educação como um todo.

Para refletir

1. Tomando por base os significados de ser humano e de mundo, quais seriam os aspectos a serem considerados para se fazer educação?
2. Como as pessoas fazem para aprender nesse novo contexto histórico-social?
3. Quais são as principais características dos AVA e que tipo de atividades eles contém?
4. Com que recursos as pessoas aprendem e o que aprendem com os outros?

OBS: Esta mobilização pode apoiar e dar sentido ao aprendizado, mas sobretudo reconfigurar as práticas em que a aprendizagem ocorre.

5. Tomando os conceitos de aprendizagem cooperativa e aprendizagem colaborativa, cite um exemplo de aprendizagem colaborativa que você ou alguém que você conhece tenha vivido? Compartilhe com a turma.

Atividades de Aprendizagem

Que tal realizarmos uma atividade reflexivo-crítica sobre todo este assunto!

1. Em grupo, presencial ou em fórum de discussão on-line, em que cada grupo ocupe um espaço distinto, dialogue com seus colegas e elabore uma proposta de atividade, dentro de sua área de formação, que leve em consideração a compreensão do triângulo interativo e a utilização de recursos, estratégias e mediações que são híbridas, servindo tanto a uma presencialidade que preserva a saúde dos estudantes e também ao contexto da virtualidade da educação a distância tal qual a conhecemos.
2. Em um grande grupo, ou em uma aula síncrona, apresentem o resultado dessa atividade, elencando como ocorreu a escolha da atividade e recursos, como foi o processo de construção e como imaginam que seria a execução da atividade e como ocorreria a avaliação da prática, Em suma, como foi o planejamento, como seria executado e avaliado. Os demais grupos avaliarão, juntamente com o professor, os pontos fortes e pontos frágeis da prática pedagógica proposta. Bom trabalho a tod@s!

Referências

- ARAÚJO, H.S.; QUEIROZ, V. **Aprendizagem Cooperativa e Colaborativa**. São Paulo, 2004. Disponível em: www.studygs.net/portuges/cooplearn.htm.
- BARBATO, S.B.; MIETO, G. S. M.; ROSA, A. O estudo da produção de significados em interações. *In: OLIVEIRA, M. C. L., CHAGAS-FERREIRA, J.; MIETO, G, S, M.; BERALDO, R. (Eds.). Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e Educação*. Campinas: Alínea, 2016. p. 89-113.]
- BARBATO, S. B.; CAIXETA, J. E. Novas tecnologias e mediação do conhecimento em atividades colaborativas no ensino superior. **Linhas Críticas**, v. 42, p. 383-483, 2014. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v14n28/10>.
- BEHRENS, M.A. Projetos de Aprendizagem Colaborativa num Paradigma Emergente. *In: MORAN, J. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2013.
- BERALDO, R.M. F. **Dinâmicas de intersubjetividade em atividades colaborativas em contexto mediado por fórum on-line no ensino médio**. 2017. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- BERALDO, R. M. F.; LIGORIO, M. B.; BARBATO, S. Intersubjectivity in primary and second education: a review study. **Research Papers in Education**, p. 1-22, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2017.1302497>
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./abr. 2002.
- CASTRO, P.J.; GONZÁLEZ-PALTA, I.N. Percepción de Estudiantes de Psicología sobre el Uso de Facebook para Desarrollar Pensamiento Crítico. **Revista Formación Universitaria**, Chile, v. 9, n. 1, pp. 45-56, 2016.
- COLL, C., MONEREO, C. **Aprender e Ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL, Comitê Gestor da Internet no. TIC kids online Brasil: **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e Adolescentes no Brasil, 2018**. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://cetic.br/pesquisa/kids-online/publicacoes>. Acesso em: 16 set. 2020.
- DA SILVA, A. N.; SUMIKAWA, C.V. B.; RODRIGUES, V. S. Cartografia Temática sobre Transmediação enquanto Objeto de Pesquisa em RSL: Paisagens Emergentes e Possíveis Territórios de Investigação. *In: VERSUTI, A. (Org.). Tertúria de escritos e estéticas sobre Educação, Tecnologia e Comunicação*. Aveiro: Ria Editorial, 2020.
- DOURLENS, S.; RAMDANE-CHERIF, A.; MONACELLI, E. Multi levels semantic architecture for multimodal interaction. **Applied Intelligence**, v. 38, p. 586–599, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10489-012-0387-3>
- GAVASSA, R.; TADEU, T. Currículo de tecnologias para aprendizagem e objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS). *In: BRASIL, Comitê Gestor da Internet no. Pesquisa Sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras*. São Paulo, 2019.

GONZÁLEZ, M. F.; CASTRO, J. T.; CARLUCCI, A. P. Identidade profissional na formação docente em contextos virtuais. **Linhas Críticas**, v. 20, n. 42, 2014.

ILYENKOV, E. Knowledge and Thinking. **Journal of Russian and East European Psychology**, v. 45, n. 4, p. 75-80, 1977/2007. Disponível em <http://www.tandfon-line.com/doi/pdf/10.2753/RPO1061-0405450407>.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KAPTELININ, V.; NARDI, B.A. , Do We Need Theory in Interaction Design?. *In*: NARDI, B.; KAPTELININ, V.; FOOT, K.; (Eds). **Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design**. MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London, England, 2006.

KENSKI, V. M. (2012). **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Rio de Janeiro: Papirus.design. ed. MIT Press, 2006. p. 15-29.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo, 1999. 270 p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. 174 p.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. Estimulando a Aprendizagem Colaborativa. *In*: PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: estratégias eficientes para salas de aula on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E.; VALENTE, J. A. A formação na ação do professor: uma abordagem na e para uma nova prática pedagógica. *In*: VALENTE, J. A. (org.). **Formação de Educadores para o Uso da informática na Escola**. Campinas: Unicamp, NIED, 2003.

PRATA, D. N. **Interações de Estudantes Em Formação Docente Mediadas Por Atividades Em Ambientes Virtuais**. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIBEIRO, L. O. M. et al. Tópico 1-Visão geral da educação em tempos de pandemia. **Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – CONIF**, 2020. Disponível em http://www.proedu.rnp.br/bitstream/handle/123456789/1656/Topico1%20-%20Visao%20Geral%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Tempos%20de%20Pandemia_Dia%2018Junho2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 18 de ago. 2020.

RODRIGUES, V. S. **Formação docente em metodologia da transmidiação: experimentações em sala de aula**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, E.S.L.; REIS, W.F. Inclusão e Acessibilidade Digital: o Uso do *Smartphone*. *In*: **TELES, L.F. Estratégias pedagógicas para a formação de professores no uso de tecnologias móveis como suporte ao processo de ensino/aprendizagem**. Brasília: Projeto Escola Sempre Aberta-E-SA, 2020. (no prelo)

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na Cibercultura**. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2014.

SONNTAG, D. Collaborative multimodality. **KI-Künstliche Intelligenz**, v. 26, n. 2, p. 161-168, 2012. Disponível em <https://link.springer.com/article/10.1007/s13218-012-0169-4>.

TELES, L. F. Dimensões da aprendizagem colaborativa no design e gerenciamento de ambientes online. **Revista Artefactum – Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia**, Brasília, v. 11, n. 2, 23-44, 5 fev. 2015.

TELES, L.F. Fundamentos Teóricos da Aprendizagem Colaborativa on-line. In: VERSUTI, A. C.; SANTOS, G.L. (Orgs.). **Educação, Tecnologias e Comunicação**. Brasília: Vivo Editora, 2018, p. 126-145.

VERSUTI, A.; SILVA, D. A transmediação como uma escrita de resistência. **Revista Linha Mestra**, n. 33, São Paulo, 2017.

VERSUTI, A.C.; SIMIKAWA, C.V.B.; RODRIGUES, V.S. Formação docente continuada e uma proposição metodológica para prática da transmediação. In: IRIGARAY, F.; VICENTE GOSCIOLA, V.; TPIÑERO-OTERO, T. (Orgs.). **Dimensões Transmídia**. Aveiro (Portugal): Ria Editorial, 2019.

CAPÍTULO 7

TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO: INTENSIFICAÇÃO, PROLETARIZAÇÃO E RELAÇÕES DE GÊNERO

Fernando Santos Sousa

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva

Ao final deste capítulo, esperamos que você seja capaz de:

✓ Discutir, com base nos dados apresentados por professoras e professores, categorias emergentes para análise do trabalho docente no contexto da pandemia do covid-19 e do ensino remoto, sendo elas, a intensificação, as relações de gênero e a proletarização do trabalho docente.

Introdução

O ano de 2020 já está marcado historicamente pela difusão global da pandemia do COVID-19 e o aprofundamento da crise econômica. O mundo segue na expectativa pela comprovação de eficácia e distribuição de uma vacina que possa atenuar inúmeros conflitos sociais, culturais e econômicos enaltecidos na pandemia. Até que tenhamos este suporte imunizante, a organização mundial da saúde recomenda medidas de higiene, proteção e principalmente a necessidade de um isolamento social. O fechamento de escolas foi uma das medidas adotadas no mundo e no Brasil, como estratégia de contenção e disseminação do vírus, cada estado e o Distrito Federal elaborou medidas específicas para organização do calendário escolar que foram implementadas em tempos diferenciados da pandemia em curso. No que diz respeito a formação de professores, houve uma pressão para que os currículos fossem ajustados de forma a flexibilizar as exigências das práticas de estágio, bem como atividades que demandassem a atuação presencial em escolas.

Provocados pelo contexto e em uma estratégia de resistência, o Coletivo de Estudos em Marxismo e Educação (Colemarx), elaborou um importante documento de análise de conjuntura, crítica e síntese com o título: *“Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas”* (2020) - sobre as implicações da pandemia na Educação e de que forma o capital tem se apropriado da crise para implantar projetos de agenda

liberal, encabeçada pelos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE) e empresas voltadas para o mercado de produtos para o campo educativo, como por exemplo, a revisão dos marcos regulatórios do ensino a distância, com vista a facilitar a compra de materiais e pacotes de entidades empresariais que vendem produtos para o ensino online até mesmo na educação básica. Além disso, observa-se em âmbito público, privado ou no senso comum uma desmoralização da atividade docente no processo de mediação do conhecimento, com vistas ao fortalecimento de projetos aliados ao ensino domiciliar, restringindo a atividade docente a transpor de forma automática o ensino presencial para o remoto, tirar dúvidas e manter contato com as famílias por meio de aplicativos de mensagens e plataformas.

O Distrito Federal foi o primeiro Estado a suspender as aulas e recomendar o isolamento social, fato esse que com o passar do tempo caiu em contradição, sendo um dos primeiros a flexibilizar as ações de isolamento no período de aumento nos casos e mortes, o chamado pico. No que diz respeito a organização educacional, em um primeiro momento a Secretaria de Educação recomendou a utilização da plataforma Google (google sala de aula, google meet) em uma interface própria denominada “Escola Em Casa”¹. Nos primeiros dias, foi disponibilizada programação educativa em redes de televisão (tv justiça, tv união, entre outras), com a justificativa de democratização do acesso a aulas para estudantes em suas dificuldades com a internet.

As professoras e professores tiveram aproximadamente duas semanas de adaptação para realização de cursos relacionados as plataformas e tecnologias educacionais, após esse período, mesmo com resistência, iniciaram o processo de planejamento e ação por meio do ensino remoto. O governo prometeu parcerias com empresas de comunicação com vistas a garantir o fornecimento de dados móveis a estudantes de vulnerabilidade econômica e professores, promessa essa que até o presente mês (setembro), não foi cumprida. Durante o período de suspensão das aulas, houveram movimentos de pressão para o retorno das atividades presenciais, encabeçados principalmente por empresários e gestores de escolas particulares, mesmo no pico da pandemia, entretanto por resistência da sociedade civil e do sindicato dos professores, as atividades docentes presenciais permanecem suspensas, com indícios de retorno para 2021.

A partir deste contexto, o presente estudo se justifica nas questões oriundas do momento histórico-social de pandemia do coronavírus (covid-19) que resultaram em uma reconfiguração emergencial do tempo-espço de trabalho e de modificações consideráveis na rotina da sociedade. No que diz respeito a educação, a tecnologia tem ganhado ainda mais espaço e foi inserida, mesmo que de forma abrupta, na vida de professoras, professores, estudantes e famílias enquanto elemento obrigatório para o desenvolvimento de suas atividades, modificando rotinas e demandas, seja em relação as atividades escolares ou nas ações cotidianas de âmbito particular. O ambiente do lar se fundiu ao ambiente de trabalho, tornando-se um objeto de difícil separação e superação. Professoras e professores tem vivenciado o ensino remoto e a distância, em meio a realidades diferentes e contraditórias, entre as particularidades e universalidades dessas relações destacamos a categoria gênero, principalmente ao se considerar a necessidade compulsória de integração do ambiente doméstico e profissional para desenvolvimento do trabalho.

1. Link de acesso: <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/>

Ao fim da leitura, esperamos que sejam entendidas as seguintes questões: a) o trabalho docente em sua dimensão ampla e no contexto da sociedade capitalista; b) as categorias emergentes para o trabalho docente nas contradições e mediações do ensino remoto em tempos de pandemia.

Para tanto, faremos a discussão a partir da compreensão do trabalho em sua dimensão ontológica e na condição de professoras e professores enquanto trabalhadoras e trabalhadores do ensino, por esse motivo, agentes sociais que formam, se formam e se transformam por meio do trabalho, mas não sem as contradições presentes na materialidade das relações capitalistas. Entendemos que a atividade docente na pandemia não tem se apresentado de forma homogênea para professoras e professores, principalmente no que diz respeito a formação e ao gênero.

A metodologia utilizada foi um estudo bibliográfico e a análise de questionário proposto a professores/professoras. O movimento de categorização de dados se alicerçou a partir de uma problemática estrutural, atual e com impactos significativos no processo de trabalho docente a curto, médio e longo prazo, já que os impactos das mediações resultantes da pandemia já são evidenciados e serão ainda mais nítidos e intensos no momento de retorno presencial.

Para iniciar o diálogo em torno dos nossos objetivos, é importante conceituar o que entendemos por trabalho docente e de que forma se diferencia dos sinônimos do senso comum, a partir da composição deste enquanto categoria mais ampla, como por exemplo o trabalho pedagógico, a atividades docente, a formação inicial e continuada, a identidade, a profissionalidade, dentre outras categorias que se associam ao trabalho cotidiano de professoras e professores.

Entendemos o trabalho a partir de sua dimensão ontológica. Quando tratamos dessa perspectiva estamos nos referindo ao conceito de trabalho em Marx e a discussão sobre a ontologia marxiana do ser social em Lukács, o primeiro traz a centralidade do trabalho para as relações sociais e econômicas capitalistas, o segundo dimensiona a constituição do ser social por meio do trabalho.

Para situar o debate, compreendemos que o trabalho docente

Trata-se de uma categoria que abarca tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas e em outras instituições de educação, nas suas diversas caracterizações de cargos, funções, tarefas, especialidades e responsabilidades, determinando suas experiências e identidades, quanto as atividades laborais realizadas. Compreende, portanto, as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe. Pode-se, assim, considerar sujeitos docentes os professores, educadores, monitores, estagiários, diretores, coordenadores, supervisores, orientadores, atendentes, auxiliares, dentre outros. O trabalho docente não se refere apenas à sala de aula ou ao processo de ensino formal, pois compreende a atenção e o cuidado, além de outras atividades inerentes à educação. De forma genérica, é possível definir o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo (DICIONÁRIO GESTRADO, 2010).

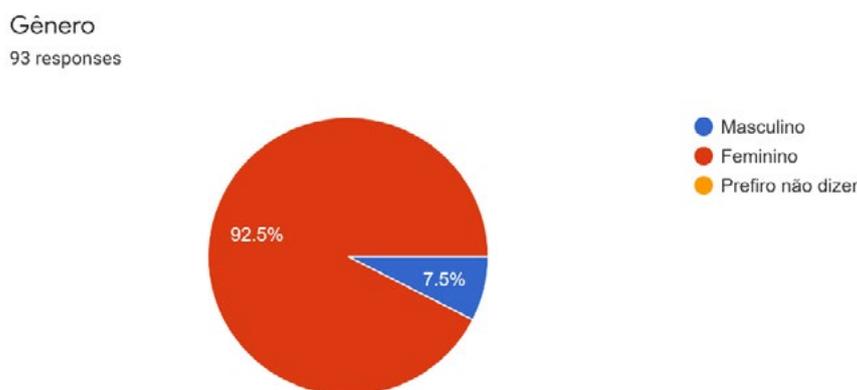
Desta forma, ao assumir a ação docente como trabalho, aponta-se reflexões sobre a atividade de professoras e professores no atual contexto, envolvendo a análise de condicionantes culturais, sociais, políticas e econômicas, articuladas pela composição de uma conjuntura que repercute de maneira significativa em suas atividades. As formas encontradas para minimização dos efeitos da pandemia do covid-9 tem apresentado efeitos consideráveis no mundo do trabalho e na educação. O ensino remoto, enquanto solução para o prosseguimento das aulas frente a ameaça de perda do ano letivo, evidenciou condições de trabalho intensificado, de proletarização, que se associam a importantes mediações da categoria gênero.

Caminhos Metodológicos

A seção tem como objetivo apresentar os caminhos metodológicos de construção, interpretação, análise e organização dos dados, de forma que seja possível entender as trilhas e movimentos no diálogo crítico com a realidade a partir de uma visão de mundo e de categorias emergentes do trabalho docente.

Por meio de pesquisa exploratória, este tipo de estudo é realizado para conhecer o contexto de um objeto de estudo. Seu objetivo é encontrar todas as evidências relacionadas ao tema de que não há conhecimento e aumentar a possibilidade de realizar uma investigação completa. Assim, propomos um questionário online a professoras e professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sem restrição as especificações de funções a qual exercem nas escolas. As perguntas passaram as seguintes dimensões: a rotina pessoal e profissional durante a pandemia, elementos de formação para o ensino remoto, e os aspectos positivos/negativos de uma diferente configuração do trabalho imposta pela pandemia. O questionário contou com 93 respostas entre professoras e professores, sendo a maioria do gênero feminino, totalizando 92,5% e 7,5% do gênero masculino, o que é característico da profissão docente e reforça o recorte de gênero dado a este estudo (Gráfico 7.1).

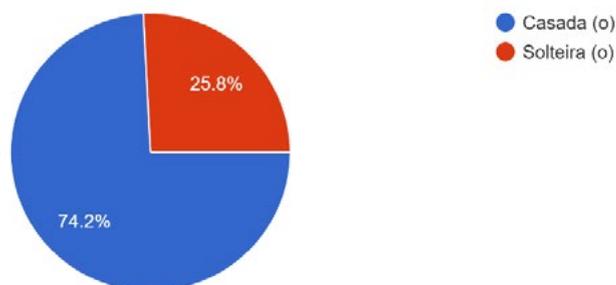
Gráfico 7.1 - Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo o sexo



Fonte: elaborado pelo autor.

Em relação ao estado civil, grande parte encontram-se casada(o)s, totalizando 74,2% e 25,8% solteira(o)s (Gráfico 7.2). Esta questão nos permite analisar o processo do trabalho da questão de gênero daqueles/as que estão em casa e tem a responsabilidade não apenas do trabalho docente, mas também do trabalho doméstico.

Estado Civil
93 responses

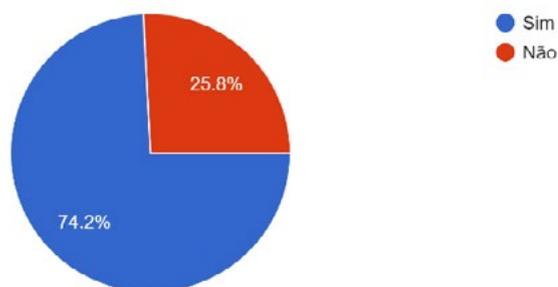


Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 7.2 - Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo o estado civil

Coincidentemente a mesma porcentagem em relação a solteiros e casados foi a de com filhos ou sem filhos, como é possível observar por meio do Gráfico 7.3. A maioria tem filhos o que se apresentou como um elemento importante para o trabalho docente como ensino remoto e dividido com o espaço doméstico.

Tem filhos?
93 responses



Fonte: elaborado pelo autor.

Gráfico 7.3 - Distribuição dos participantes da pesquisa, segundo filhos

Foram realizadas perguntas abertas para que as professoras e professores pudessem apresentar questões inerentes ao período específico da pandemia, que se entrelaçam entre a vida particular e profissional, bem como aspectos de formação e sentidos para o contexto ao qual estão vivenciando o trabalho docente, sendo elas: **a) Fale um pouco sobre sua rotina durante a pandemia.** - tivemos o objetivo identificar a mudança que o contexto atípico da pandemia trouxe no entrelaçamento da vida pessoal, mas que as respostas apresentaram uma entrelaçamento com a vida profissional; **b) Discorra um pouco sobre o seu trabalho no ensino remoto.** - foi apresentada com o objetivo de identificar as mudanças no trabalho cotidiano advindas do contexto da pandemia e do ensino remoto, cujo teor é possível destacar a unificação entre o ambiente particular e público, uma nova configuração do espaço-tempo do trabalho, que traz importantes elementos relacionados as

categorias centrais que emergiram do questionário e nos propomos a discutir no presente capítulo, a intensificação e as questões de gênero. **c) Comente sobre sua relação com as tecnologias e o ensino remoto** - o objetivo desta pergunta se justifica pela necessidade de articulação entre os elementos objetivos e subjetivos de formação, proximidade, identificação e disponibilização de recursos para o exercício da atividade docente no contexto do ensino remoto. **d) Entre aspectos positivos e negativos. O que você gostaria de dizer sobre seu trabalho no ensino remoto?** - essa pergunta teve como objetivo identificar as contradições e mediações do ensino remoto em relação ao trabalho docente em uma perspectiva mais ampla. Onde professoras e professores apresentaram reflexões importantes e categorias interessantes para discussão, análise e aprofundamento em estudos futuros. Por fim destacamos uma questão relacionada a perfil e atuação profissional na rede; **e) Qual função você exerce na escola no momento?** – aliados a nossa compreensão do trabalho docente não no sentido restrito a sala de aula, mas dos agentes educativos que fazem parte da escola e no ato de realização do processo educativo. Na organização da Secretaria de Educação do Distrito Federal, temos uma diversidade nas atuações entre contratos-temporários, gestores, integrantes das equipes de apoio, denominados de pedagogos, salas de recursos, projetos específicos, entre outros.

Desta forma apresentaremos a seguir a discussão com os dados coletados no questionário em relação as condições do trabalho docente no contexto do ensino remoto e o exercício de síntese, análise e crítica a partir das categorias intensificação e relações de gênero.

As condições do trabalho docente no contexto do ensino remoto: intensificação, relações de gênero e proletarização

A análise das **condições de trabalho** enquanto categoria ampla traz uma importante discussão para o entendimento das ações do poder público e condições estruturais do trabalho docente no contexto da pandemia, que implicam de forma considerável no desenvolvimento da profissão e da carreira docente, como discorre Olinda e Shiroma (2007)

[...] Os impactos da sobrecarga de trabalho produzem efeitos visíveis na saúde física e mental do trabalhador da Educação. Assolado por cobranças de produtividade, eficiência, empreendedorismo, criatividade, compromisso com a escola, o professor é obrigado a desenvolver um senso de sobrevivência que, não raro, o transforma em um sujeito competitivo que investe suas energias na tentativa de superar a solidão, a culpa, o fracasso, a impotência, a incompetência, as incertezas. Nessa seara, a lógica da produtividade encontra respaldo dando lugar à ideia de que os bons resultados escolares independem da qualidade da formação e dos salários do professores da Educação Básica (OLINDA e SHIROMA, 2007, p. 537).

Essa compreensão é importante para entender o que as professoras e professores apontam em relação a intensificação, as marcas das relações de gênero e da proletarização no contexto do ensino remoto na Secretaria de Educação do Distrito Federal, como apresentaremos a seguir.

Elementos de intensificação: “*Às vezes meia noite, vou dormir e lembro de alguma coisa, e fico pensativa, se fiz o suficiente*”

A categoria “intensificação” relaciona elementos quantitativos com as transformações na atividade docente em diferentes momentos e contextos, isso nos coloca no desafio de discutir questões apontadas por professoras e professores que dizem respeito a falta de suporte, ao aumento de tarefas que se fundiram entre vida doméstica e profissional, ao pouco retorno, reconhecimento social e cansaço frente as sucessivas tentativas de elaboração das atividades realizadas visando garantir o ano letivo da melhor forma possível, principalmente em relação a aprendizagem de estudantes.

No contexto da pandemia, as professoras e professores tem sido apresentados a novas exigências, demandando maior autonomia e conseqüentemente um alto processo de responsabilização por resultados. Na materialidade destacamos a ineficiência do poder público em garantir o acesso à tecnologia, seja na dimensão pedagógica de planejamento de professores ou na oportunização desses recursos para que estudantes da classe menos favorecida possam realizá-las. Para Assunção e Oliveira (2009)

À medida que se tornam mais complexas as demandas às quais as escolas devem responder, também se complexificam as atividades dos docentes. Estes se encontram muitas vezes diante de situações para as quais não se sentem preparados, seja pela sua formação profissional ou mesmo por sua experiência pregressa. Quanto mais pobre e carente o contexto no qual a escola está inserida, mais demandas chegam até elas e, conseqüentemente, aos docentes. Diante da ampliação das demandas trazidas pelas políticas mais recentes, o professor é chamado a desenvolver novas competências necessárias para o pleno exercício de suas atividades docentes (ASSUNÇÃO E OLIVEIRA, 2009, p. 354-355).

A complexidade das demandas direcionada a escola e seus profissionais tem provocado diferentes sentidos para a atuação docente, estas perpassam desde a formação para o uso das tecnologias, até a auto cobrança por resultados em um processo contraditório de significação do sentido do trabalho que desenvolvem. Esse movimento tentaremos demonstrar a seguir no diálogo com os dados do questionário pela articulação das categorias que elegemos para discussão.

De uma maneira geral, as professoras e professores relataram a rotina na pandemia sustentada pela unificação entre as atividades domésticas e o “*homework*”, na divisão entre os cuidados da casa e dos filhos.

“A rotina é tranquila, apenas em casa, quer seja trabalhando nos serviços da escola, de casa e nos momentos “vagos”, fazendo cursos para aumentar o conhecimento e poder auxiliar os professores e famílias em tempos de Pandemia. Cursos na parte tecnológica e ensino à distância, dificuldades de aprendizagem e auto-ajuda.” (Professora 03 – Coordenadora)

O contexto do ensino remoto intensificou a demanda de professoras e professores por uma auto formação, a Secretaria de Educação do Distrito Federal possui uma escola de formação de professores/as, a EAPE, que oferece cursos em diferentes áreas pedagógicas. Na tentativa de atender as demandas formativas na pandemia, ofereceu cursos básicos e à distância de produção de mate-

riais didáticos, tutoriais para o uso das plataformas oficiais da secretaria (google meet, google sala de aula), uso do word, powerpoint, entre outros.

Consigo acessar o básico dos recursos, como Google Sala de Aula, por exemplo. Estou sempre tentando aprender mais. Já consigo usar aplicativos de edições de vídeo, que precisei aprender nesse período. O trabalho remoto também é cansativo e não alcança as famílias e crianças (Professora 35).

Estou aprendendo no grito, o sofrimento tem sido grande. Gostaria de saber mais e irei atrás desse conhecimento assim que possível (Professora 41).

Tenho facilidade em aprender novidades tecnológicas, porém de uma hora para outra foi necessário fazer de um instrumento que era considerado mais uma ferramenta para estudo ou entretenimento ser o principal instrumento de comunicação e ferramenta de trabalho. Aqui em casa, todos tem que arrumar estratégias ou até mesmo formar uma lista de espera pois não há computadores para todos. E a privacidade que acabou? Atualmente temos que nos desdobrar em momentos de silêncio em vídeo aulas (Professora 64).

Apesar da promoção dos cursos, ainda assim esses se apresentaram enquanto insuficientes para o exercício das atividades de professores que até aquele momento não tinham proximidade ou até mesmo identificação com esse tipo de plataforma e recurso em sua rotina diária. Como explicitado pela professora 41 e em outras respostas similares, tiveram que “aprender no grito” estratégias de uso das tecnologias, para que esses se transformassem em uma maneira efetiva e atraente para os estudantes, driblando o silêncio e transformando a didática de forma pragmática e experimental.

Tais questões nos trazem a contradição da resistência e compromisso docente em contraposição com a necessidade de estabelecer a aparência de garantia do ano letivo em um momento em que a vida segue como principal objetivo imediato e a longo prazo. O que nos deixa o questionamento e a reflexão de até que ponto a significação das aulas remotas tem garantido o acesso democrático a formação, ao ensino, ao trabalho e ao aprendizado de estudantes, professores e suas famílias. Outro ponto importante a ser destacado é o trecho onde a professora 64 afirma ter que se desdobrar no âmbito familiar para driblar a necessidade do uso de computadores por diferentes integrantes de sua casa, seja em aulas online ou em atividades de trabalho.

A obrigatoriedade de implantar o ensino remoto para demonstrar uma ação de garantia das aulas, nem sempre está associada a uma preocupação com a qualidade dessas aulas, a professora 90 aponta uma importante questão problematizando a não visualização e materialização de um projeto da Secretaria de Educação para o ensino remoto.

Primeiramente, não há um projeto bem definido da Secretaria de Educação para o ensino remoto. Tivemos meses e tudo foi enfiado goela abaixo, em uma semana. Não houve um tempo efetivo de preparação, algo parecido com o que a Secretaria faz com as professoras de contrato temporário, que não participam da semana pedagógica, simplesmente porque o GDF não quer pagar uma semana a mais de salário (Professora 90)

As professoras ressaltam uma intensificação do trabalho no ensino remoto, a professora 07, menciona que tem trabalhado cinco vezes mais: *“Estou trabalhando umas 5 vezes mais do que no*

ensino presencial (Professora 07)”. A professora vinte, aponta uma rotina “Exaustiva! Isolamento total, aulas na plataforma online diariamente, cerca de 15 horas por dia! Muitas demandas... rotina pesada (Professora 20).”

Vale ressaltar que os professores da educação básica da rede de ensino do Distrito Federal em sua maioria são do regime de 40 horas semanais, o que nos faz considerar a possibilidade de uma sobrecarga de trabalho não remunerado, fora de uma rotina institucional onde professoras e professores atendem estudantes, famílias e recebem demandas das escolas a qualquer horário, ainda assim sem parecer que desenvolveram o trabalho de forma satisfatória, eficiente e produtiva.

Só consegui voltar a ter uma rotina nos últimos dois meses. Antes disso, fiquei com os horários completamente confusos. Acordo todos os dias pela manhã, acompanho as crianças e as famílias durante todo o dia, pela plataforma Google Sala de Aula e pelo WhatsApp. Planejo as atividades, confiro as atividades realizadas e já deixo as atividades e materiais programados para o outro dia. Todas as terças temos coordenação pedagógica e em algumas quintas temos coletiva com a gestão e coordenadoras/es, por ano. Entre essas atividades, faço algumas atividades em casa, como limpeza, lavagem de roupas, entre outras (Professora 08).

Levanto entre sete e oito da manhã. Depois do café, visualizo as mensagens do grupo da Escola, respondo, tiro dúvidas. Ligo para os pais quando precisa, faço algumas chamadas de vídeo para alunos especiais e sem laudo, sem acesso a plataforma e que fazem uso de material diferenciado. Dou uma ajeitada na casa e preparo almoço. Pesquiso e planejo alguma atividade. Dou uma olhada nas atividades solucionadas pelos alunos. Depois do almoço, olho novamente a plataforma, atendo os alunos por telefone, chamada de vídeo ou na plataforma. Posto as atividades na plataforma. Olho o tempo todo o grupo dos pais e respondo a todos. Quase sempre ligo para os alunos com laudo. Preparo material diferenciado e concreto para os alunos sem laudo médico e com dificuldade de aprendizagem. Preencho o relatório todo dia, registro conteúdos no diário web. Às vezes meia noite, vou dormir e lembro de alguma coisa, e fico pensativa, se fiz o suficiente. (Professora 16).

As condições de trabalho no contexto da pandemia se materializam de forma conflituosa para professoras e professores, há uma demanda por produtividade que não se alia a uma perspectiva de cuidado emocional e físico em um momento de alto risco e calamidade pública para a saúde e bem estar da população de maneira geral, esses elementos se aliam a pouco retorno em relação ao esforço empregado para garantia da aprendizagem de estudantes, que por motivos de falta de material tecnológico ou estrutura familiar de acompanhamento, acabam não realizando as atividades ou participando das aulas online.

O governo não garantiu o acesso tecnológico todos/todas as/os nossas/os estudantes. Perdi as contas de quantas vaquinhas e pedidos eu fiz para garantir celular, tablet ou computador para as crianças. Estamos diante de um governo que prioriza a continuidade de gastos com propagandas massivas na televisão, mas que não proporciona acesso tecnológico nem as estudantes especiais e beneficiários do Bolsa Família. Sinto que estamos abandonadas. Se não fosse o papel extremamente competente e sério das nossas diretoras, já teríamos enlouquecido. (Professora 73)

Mesmo com todo o esforço empregado, sendo responsáveis pela busca de cursos e metodologias criativas para o ensino remoto, nem sempre esse esforço chega até os estudantes. Há uma dificuldade da Secretaria de Educação na elaboração de um projeto para o ensino remoto, com apoio as professoras e professores e a garantia do acesso-permanência dos estudantes. De acordo com as respostas das professoras e professores, uma parte considerável se auto responsabiliza por esse contexto caótico e difícil da pandemia e trazem o sentido de insuficiência no trabalho, abandono em uma rotina ainda mais intensificada, exaustiva e frustrante.

O ensino remoto e as relações de gênero: “Acordo cedo e não tenho horário para dormir, pois tenho 3 filhos, casa, o trabalho remoto que demanda muito tempo e está sugando todas as minhas energias”

A categoria gênero é uma importante mediadora para análise do trabalho docente, considerando esta atividade como predominantemente exercida por mulheres e todas as questões oriundas do processo histórico de constituição e desenvolvimento da docência.

Sousa (2017) colabora com a síntese das relações de gênero no trabalho docente ao apontá-las como

concepções que justificam e legitimam a ordem estabelecida em um processo de hierarquização de homens e mulheres nas sociedades dentro de seus modos de produção, determinando as crenças, direitos, deveres, espaços, atividades e condutas próprias de cada “sexo” (SOUSA, 2017, p 93).

Entende-se que não é de hoje que no contexto da sociedade capitalista a mulher desenvolve uma dupla e até mesmo tripla jornada, parte delas de forma não remunerada, com pouco ou quase nenhum reconhecimento social. No desafio do contexto pandêmico a categoria trabalho na discussão da docência em tempos de ensino remoto, apresenta as contradições de gênero, os processos de intensificação e precarização do trabalho docente da professora mulher. O ensino remoto desnuda questões que estão postas, mas nem sempre são debatidas, analisadas ou refletidas no senso comum em torno das relações de gênero, como por exemplo, a dupla e até mesmo tripla jornada da mulher que se divide entre as tarefas de professora e a de mães, esposas e supervisoras de seus filhos durante o processo de execução de suas atividades escolares.

A essência do trecho abaixo está presente em grande parte dos relatos das professoras casadas, com filhos e traz elementos não só de intensificação, mas também de relações de gênero, explicitando a sobrecarga na rotina das professoras, no movimento de conciliar a vida pessoal com as atividades profissionais.

Está uma loucura! Acordo cedo e não tenho horário para dormir, pois tenho 3 filhos, casa, o trabalho remoto que demanda muito tempo e está sugando todas as minhas energias, além de auxiliar os filhos pela plataforma virtual também! (Professora 06)

Ao apontar que “*não tem mais horário de dormir*” a professora expressa sua dificuldade em conciliar as atividades profissionais com as atividades domésticas, que envolvem o cuidado com os

filhos, a rotina cansativa, estressante e até mesmo sem horários em suas “obrigações” enquanto mãe e professora trabalhadora, bem como o suporte aos filhos e a divisão do tempo para que possam acompanhar as aulas na plataforma virtual. Embora a rotina seja objeto do cotidiano, a normalização de uma rotina precarizante, pautadas em princípios de uma divisão sexual do trabalho carece de ser questionada, o que nos demanda a desnaturalização do naturalizado sobre a dupla, tripla, jornada da mulher no contexto de uma sociedade pautada por valores patriarcais.

Trabalho remoto e serviço de casa estão competindo por atenção. Estou com uma rotina de trabalho que demorou a ser definida por mim. Mas agora está consolidada (Professora 13).

A descrição da rotina das aulas demonstra o acúmulo de tarefas em contraponto com as atividades presenciais, onde o espaço-tempo ganha uma nova significação e de certa forma indeterminação de horários e de limite para realização das tarefas diárias, sejam elas domésticas ou profissionais.

Em tempos presenciais, a rotina era fazer o acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem e buscar medidas de intervenções para sanar ou minimizar. Agora, em trabalho remoto, preciso estar em contato com os professores por telefone ou *whatsapp*, acompanhamento pelas reuniões coletivas, identificar as dificuldades de aprendizagem e de acesso aos conteúdos, acesso à Plataforma e buscar uma solução conjunta entre família e escola. Após a identificação do problema, auxiliar o professor na parte pedagógica e em contato com a família, primeiro acalmar as angústias, depois ver o melhor jeito para o apoio necessário. Fazendo as intervenções pedagógicas possíveis levando em consideração a distância e falta de recursos. Nesse momento também, preciso mapear os problemas que ficaram evidentes nesse ano para intervenções no próximo ano, quando voltarmos (Professora 03 – Coordenadora).

Esta está fortemente associada as múltiplas tarefas da professora enquanto mulher, que cuida da casa, dos filhos, muitas vezes sozinha e tenta se multiplicar para o cumprimento de todos esses objetivos durante o dia.

A proletarização docente: *Fazendo as intervenções pedagógicas possíveis levando em consideração a distância e falta de recursos* (Professora 03)

As políticas públicas desde a década de 1990 tendem a responsabilizar os docentes ser diretamente pela sua conduta, desempenho e maneira de ensinar os estudantes. Essa responsabilização ou culpabilização é acentuada na pandemia e no ensino remoto, deixando invisíveis as condições reais de trabalho a que os docentes estão sendo submetidos para desenvolver o trabalho de forma on-line.

Os professores são, em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema, no contexto atual de reformas educacionais e de uma nova regulação educativa. Diante das variadas funções que a escola

pública assume, os professores encontram-se freqüentemente diante da necessidade de responder às exigências que estão para além de sua formação. (OLIVEIRA, 2004, p.22)

Nesta relação percebe-se o processo de proletarização do trabalho docente que indica a perda de controle e autonomia sobre o processo de trabalho, elementos fortes na pandemia, pois o professor deixa de vivenciar presencialmente a mediação pedagógica e a coloca em termos de instrumentos tecnológicos ou a cargo do outro – familiar ou participante do contexto nuclear do estudante. O conceito de proletarização de professores deve ser confrontado inicialmente com a abordagem que situa os docentes do ensino básico como categoria vinculada às classes médias e situa o ofício de ensinar no rol dos trabalhos não-manuais da atividade humana, o qual, portanto, pela sua essência, é intelectual. No entanto, mesmo como categoria profissional constitutiva da intelectualidade inserida nas classes médias “os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais” (MILLS, 1979, p. 147). O processo do trabalho docente nos anos iniciais, tem a particularidade de demandar um maior acompanhamento das famílias, o que no contexto da pandemia tem sido ainda mais limitado, como apontado pelo professor abaixo:

Muito desgastante e estressante, pois os alunos e pais não estão levando a sério, e eu como professor fico durante a manhã toda buscando e elaborando atividades e conteúdos, que são colocados na plataforma durante a tarde, porém os alunos em sua maioria não o fazem, durante a tarde além de postar atividade fico a disposição dos alunos para tirar duvidas (Professor 44)

Em outras palavras: a condição do processo de autonomia e a perda do controle decorrente desse trabalho o situa num processo de proletarização.

As teses sobre a proletarização, a desvalorização e a desqualificação do trabalho docente foram elaboradas a partir das referências da primeira orientação e/ou da confluência entre ambas. A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autoregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho, nesta abordagem, é o ponto essencial. (OLIVEIRA, 2004, p.21)

A análise sobre a qualificação do (a) trabalhador (a) no mundo do trabalho capitalista só tem sentido se extrapolar as relações da/na produção, ou seja, relacioná-la com os aspectos culturais e políticos das relações sociais mais amplas. Em se tratando de gênero, percebemos que contribui com o processo de proletarização, devido o lugar da mulher na sociedade, cabe reconstituir a história do trabalho de homens e mulheres, suas trajetórias de vida - desde as relações domésticas e privadas até a influência delas na esfera produtiva. Portanto, é importante os destaques nos relatos dos investigados indica um ser proletarizado nas suas diferentes tarefas, como apontado na essência do trecho abaixo.

Uma loucura! 3 filhos para cuidar e presos dentro de casa. Muitas tarefas escolares (parece que estão fazendo 2 anos em um) mais tudo bem, chegaremos lá! Casa para cuidar e todos os afazeres domésticos... Contato diário com as famílias dos meus alunos. Planejamento e execução das tarefas (teletrabalho). Saio poucas vezes e fico o menor tempo possível na rua. O medo de me contaminar e trazer o vírus para dentro de casa é muito grande, não estou preparada para perder ninguém da minha família. Confesso que isso está me deixando muitas vezes mais sensível que o normal. Mais tenho certeza que logo estaremos todos seguros. Oro por isso! (Professora 64)

Mesmo diante da fragilidade da dimensão analítica da qualificação como *construção social* aplicada ao trabalho docente, a reflexão a partir dos diferentes segmentos sociais propiciou entender os diferentes (re) arranjos de homens e mulheres trabalhadores na sociedade e no cotidiano da pandemia, em que a mulher precisa organizar sua rotina e tempo. E mais, principalmente, possibilitou compreender melhor as relações sociais entre os sexos ocorridas no interior das casas e de suas funções. Ademais, as incursões no cotidiano do ensino remoto relatado pelos participantes possibilitam pensar que alguns fatores que se situam no âmbito das relações econômicas e socioculturais alteram as atividades docentes e o quadro institucional que as regula.

Algumas considerações

De fato, nesse momento da pandemia o estudo aponta que os professores têm de si próprios duas percepções distintas: a de que exercem um trabalho de importante mediação pedagógica para a formação humana, o que requer um profissionalismo, e a de que o ensino está ligado à expectativa de transformação e de mudanças sociais e, por isso, é uma profissão que não deixará de ser intelectual, entretanto, neste momento da pandemia, reflete de forma acentuada aspectos de intensificação, proletarização e recorte de gênero. Elementos que necessitam serem estudados e colocados na pauta da formação e do trabalho docente a fim de se (re) constituir a intelectualidade e autonomia do trabalho docente na práxis.

Atividades de Aprendizagem

1. Em um movimento de síntese, construa um mapa mental com as discussões do capítulo e as características de cada categoria apresentada na análise do trabalho docente: intensificação, proletarização e relações de gênero.
2. A partir das discussões apresentadas e abordadas no capítulo, faça uma entrevista com uma professora e um professor, procure estabelecer uma análise da realidade a partir das relações de gênero e tente encontrar outras categorias que expliquem o trabalho docente no contexto da pandemia.
3. Realize, por meio de pesquisa no dicionário da “Gestrado”, outras categorias que explicam o trabalho docente e suas relações com as perspectivas para a educação pós-pandemia. Acesse o dicionário no link a seguir: <https://gestrado.net.br/dicionario-de-verbetes/>

Referências

- DUARTE, A.M.C. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- MILLS, W. A nova classe média. Tradução: Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 380p.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, V. 25, N° 89, 2004
- OLIVEIRA, D. A. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Retratos da escola**, Brasília. v. 2, n. 2/3, p. 29-40, jan. dez. 2008.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p.753-776, Out. 2005.
- OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44, p. 209-228, dez. 2006.
- OLIVEIRA, D.A. Trabalho docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- SOUSA, Fernando Santos. **A construção da profissionalidade docente do pedagogo do gênero masculino iniciante/ingressante na educação infantil e na alfabetização**. 2017. 208 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007

CAPÍTULO 8

ENSINO NÃO PRESENCIAL E QUESTÕES SOCIAIS: GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM DEBATE

Cândida Beatriz Alves
Maria Eneida Matos da Rosa
Mônica Padilha Fonseca

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Compreender a desigualdade educacional brasileira no período da Pandemia do COVID-19 com o ensino não presencial, a partir da divisão das classes sociais, do racismo e das desigualdades de gênero.

Introdução

A pandemia do novo coronavírus pegou o mundo inteiro de surpresa em 2020. Se, por um lado, é verdade que a humanidade já havia passado antes por situações pandêmicas (GOULART, 2005), por outro, algumas características da doença – como seu alto poder de contágio – e a intensa mobilidade no século XXI deu a esse fenômeno uma escala mundial inédita.

Impactos foram sentidos nas mais diversas esferas da vida humana, dentre as quais, inegavelmente em primeiro lugar, esteve a saúde. Milhares de vidas foram perdidas, pessoas permaneceram com sequelas, famílias enlutadas e a saúde mental abalada. Além disso – e, sobretudo, em consequência disso –, outras dimensões afetadas foram a economia, a educação e as desigualdades sociais.

De acordo com pesquisa publicada pela FGV Social em setembro de 2020 (NERI, 2020), a trajetória que a pandemia seguiu, em termos sociais e econômicos, levou ao acirramento de desigualdades já existentes. O estudo apresenta números que mostram o empobrecimento de ricos e pobres, porém desses últimos de forma significativamente mais acentuada que os primeiros. Dentre os mais afetados, estão indígenas, mulheres, negros, analfabetos e jovens.

Diante desse quadro, nos debruçaremos, neste texto, especificamente sobre o modo como o impacto da pandemia se fez sentir na tensão entre questões sociais e educação, para entendermos como as desigualdades exacerbadas no Brasil se relacionam com a realidade do ensino não presencial vivenciada por muitas famílias. Para isso, abordaremos, inicialmente, as diferenças entre a Educação a Distância (EaD) e o ensino não presencial, adotado por inúmeras escolas, universidades e institutos federais em todo o país durante o período pandêmico.

Na sequência, falaremos sobre como o ensino não presencial explicitou e aprofundou as desigualdades de classes sociais, de gênero e o racismo. É importante deixar claro que essas dimensões não se apresentam dissociadas na realidade, e sim profundamente interligadas, em um fenômeno que vem sendo denominado por estudiosas do assunto como interseccionalidade, como nos fala a filósofa Djamila Ribeiro (2016):

Pensar a interseccionalidade é perceber que não pode haver primazia de uma opressão sobre as outras e que, sendo estas estruturantes, é preciso romper com a estrutura. É pensar que raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável (RIBEIRO, 2016, p. 101).

Assim, é possível afirmar que a mulher negra e pobre foi a mais afetada pelas mazelas causadas pela pandemia e pela ausência de políticas públicas capazes de deter o aprofundamento de desigualdades. A separação a seguir - classes sociais, gênero e racismo - se deve, portanto, a fins didáticos, para que possamos analisar cada um dos conceitos apresentados. Convidamos os leitores a percorrer o texto, no entanto, sem perder de vista a complexidade e imbricação dos fatores envolvidos.

O ensino não presencial no contexto educacional brasileiro

Junto às decisões políticas e jurídicas nos níveis federal, estaduais e municipais para o isolamento social, a partir da declaração de estado de calamidade pública, encaminhou-se às decisões a respeito da educação no contexto da pandemia. Em março de 2020, o Ministério da Educação publicou portaria sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durasse a situação de pandemia da COVID-19, nas instituições de educação superior integrantes do sistema federal de ensino¹.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), desde o início do período de isolamento social, trabalhou na elaboração de regulamentações a respeito das aulas nos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades. A maior preocupação dos gestores era em conciliar a obrigação mínima de 200 dias letivos e 800 horas garantidas na LDB² com a paralisação das escolas, tendo em vista que a pandemia poderia perdurar por meses.

1. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, com ajustes e acréscimos por meio das Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020.

2. “Os parâmetros mínimos de carga horária e dias letivos para cada nível educacional, suas etapas e respectivas modalidades estão previstos nos artigos 24 (ensino fundamental e médio), 31 (educação infantil) e 47 (ensino superior) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No caso do ensino superior, não há definição de carga horária mínima anual, sendo que cada curso tem definida sua carga horária de acordo com seu currículo e as respectivas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's)” (BRASIL, 2020, p. 5).

Para os responsáveis pelos estudantes, por outro lado, a principal aflição foi ter que, subitamente, aliar o cuidado das crianças e adolescentes com várias outras demandas, sem um planejamento ou estrutura, mesmo quando seus trabalhos e outras obrigações não tivessem sido também paralisados. Os cerca de 45 milhões de estudantes da educação básica³, agora confinados em casa, precisavam ser assistidos por algum adulto. O que deveria ser, senão a maior, uma das maiores preocupações da sociedade - em que condições e aos cuidados de quem estariam essas crianças no período sem aulas? - foi secundarizado, na agenda dos gestores da área, por discussões acerca da carga horária mínima letiva.

Para resolver o problema da carga horária, publicou-se a Medida Provisória nº 934/2020, que flexibilizou excepcionalmente o mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual. A partir disso, o CNE buscou elencar as possibilidades de cumprimento da carga horária mínima. Em seu parecer (BRASIL, 2020), fica clara a argumentação de que seria inviável a reposição da carga horária apenas ao fim do período de emergência⁴.

Nesse contexto, as escolas particulares tomaram a dianteira no processo de aulas virtuais, com o uso das tecnologias digitais. O debate acerca da substituição das aulas presenciais pela Educação a Distância (EaD) dividiu opiniões na sociedade.

Para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a educação a distância é:

a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017)

Ao se ofertar um curso na modalidade EaD, é preciso passar por uma lista de exigências para credenciamento e autorização. Uma delas é a disponibilidade de espaços e tempos para encontros presenciais, por exemplo para a realização de avaliações. Sendo assim, a solução da EaD não se mostrava como uma viabilidade concreta para a continuidade das aulas durante a suspensão das aulas presenciais.

A solução que o CNE encontrou para cumprir as horas mínimas em todos os níveis e modalidades no período de pandemia foi a realização de atividades pedagógicas não presenciais, assim definidas: “aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação” (BRASIL, 2020, p. 6).

3. Dados da Sinopse estatística da Educação Básica em 2019, retirando a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, INEP, 2020).

4. As dificuldades encontradas foram: “operacionais para encontrar datas ou períodos disponíveis para reposição de aulas presenciais, podendo acarretar prejuízo também do calendário escolar de 2021; dificuldades das famílias para atendimento das novas condições de horários e logísticas; dificuldades de uso do espaço físico nas escolas que tenham um aproveitamento total de seus espaços nos diversos turnos; dificuldades administrativas dependendo do impacto financeiro dos custos decorrentes dos ajustes operacionais necessários; e dificuldades trabalhistas envolvendo contratos de professores, questões de férias, entre outros.” (BRASIL, 2020, p.7)

Essa novidade conceitual se fez necessária por compreender os limites de acesso das escolas e dos estudantes às diversas tecnologias disponíveis. E o que seriam essas atividades não presenciais sem o uso das tecnologias digitais? O CNE lista possibilidades, como o “uso de programas de televisão ou rádio; (...) adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e (...) orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos” (BRASIL, 2020, p. 9).

Após meses com as escolas fechadas, pôde-se observar como estavam sendo realizadas as atividades não presenciais na prática. Foi notória a amplificação do abismo e da desigualdade educacional. O trabalho de elaborar novas alternativas didático-pedagógicas recaiu sobre os professores, que precisaram formular, em curtíssimo tempo, uma nova metodologia com realidades individuais diversas na sua turma. Já a tarefa de não deixar ninguém para trás coube às escolas.

O suporte necessário dos governos para que essa desigualdade educacional fosse minimizada, com a criação de programas emergenciais de inclusão digital e internet para todos, não aconteceu ou se mostrou insuficiente. Além disso, com as crianças em casa, para que este novo processo ocorresse com fluidez, seria fundamental a comunicação família-escola, o que esbarrou em problemas de diversas ordens. Mesmo com as diferentes realidades regionais, revelou-se comum a dificuldade de acompanhamento por parte das famílias que não dispunham das tecnologias digitais (internet, celular e computador), ainda mais complicado para aquelas sem o domínio da linguagem escrita. Além disso, a concretude de familiares que precisavam trabalhar fora e/ou cuidar das atividades domésticas impedia a assistência necessária. Esses três aspectos se mostram ainda mais presentes quando fazemos o recorte de classe, gênero e raça, que veremos mais à frente.

Outro aspecto importante a ser analisado neste diferente contexto educacional é como a organização escolar dividida em anos letivos e séries por idade, no confinamento das salas de aula, priorizando um conhecimento fragmentado, levando em consideração apenas o desenvolvimento cognitivo aferido por provas conteudistas, reforçou ainda mais a desigualdade. O parecer do CNE sobre o período pandêmico compreende que, ao ficar sem as aulas,

prejuízos de ordem pedagógica se imporiam, como a defasagem a ser acarretada pela ausência de atividades escolares por um longo período de tempo, conforme indicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em seu documento: “A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020”, que cita estudos que demonstram que a interrupção prolongada dos estudos não só causa uma suspensão do tempo de aprendizagem, como também, perda de conhecimento e habilidades adquiridas (BRASIL, 2020, p.7).

Helena Singer (2020) critica essa perspectiva que condiciona a aprendizagem à aquisição de conteúdos escolares, como se, no período fora das escolas, os estudantes nada houvessem aprendido. Observa-se que o sistema continua valorizando quem memoriza melhor o conteúdo. A resistência em adiar o ENEM e o discurso do Governo Federal de que cada um deveria buscar soluções autonomamente para estudar na pandemia levou escolas particulares e famílias com recursos a reproduzirem o mesmo esquema escolar dentro de casa, com crianças forçadas a assistirem 5 horas diárias de aulas na frente do computador.

Com a maior aproximação das famílias da realidade educacional escolar das crianças e adolescentes, passando para os responsáveis o esforço de insistir para que se concentrassem em um

modelo que não fazia sentido, esperava-se caminhar para uma mudança de perspectiva educacional. Para Singer (2020),

se ainda não estava claro que uma extensa lista de conteúdos fragmentados não engaja os estudantes em processos significativos de aprendizagem, agora, com a longa suspensão das aulas, ganha aderência a proposta de focar no que realmente importa. Mas, não se trata de reduzir o currículo a um mínimo porque é o possível no momento. A nova escola deve se tornar um espaço de produção de conhecimentos voltados para o enfrentamento coletivo das questões que nos levaram à pandemia. Fundamental aprendizado do período foi sobre a força, criatividade e solidariedade das comunidades. Diante da incapacidade e descompromisso dos governos para garantir as condições básicas de segurança para todos, multiplicaram-se as iniciativas que salvaram vidas, desde arrecadação e distribuição de mantimentos até o crescimento de bancos comunitários, passando pela produção local de equipamentos de proteção individual, novos circuitos entre produtores agrícolas e consumidores, dentre muitas outras. Voltar à velha escola, que ignora e até menospreza os conhecimentos e a força das comunidades é inconcebível.

No retorno às aulas presenciais, dever-se-ia considerar as múltiplas aprendizagens vividas na pandemia, caso contrário, as pessoas que tiveram condições de acompanhar as aulas remotas terão privilégios acentuados, nesse sistema em que a medição de conhecimento se dá por meio de provas conteudistas.

O ensino não presencial e a desigualdade de classes sociais no Brasil

Vivemos em um país profundamente desigual e essas desigualdades têm raízes históricas, sociais e econômicas, em grande medida conectadas ao modo de produção capitalista que vigora no ocidente há séculos.

A chegada dos europeus no Brasil e o início da exploração do país são acontecimentos que devem ser inseridos em um contexto global de relações econômicas e desenvolvimento do capitalismo. Da mesma forma, a escravização e extermínio de indígenas e da população africana em nosso território está estreitamente atrelada ao enriquecimento europeu e ao florescimento, no Velho Continente, do que se convencionou chamar de Modernidade (DUSSEL, 1994).

Nesse contexto, as relações sociais em nosso país podem e devem ser compreendidas a partir do desenvolvimento do capitalismo global, que se apoia na exploração do trabalho para prosperar. Essa exploração leva ao surgimento de classes sociais, que se distinguem pelo acesso aos meios de produção, o que se reflete no acesso não só a bens e serviços da sociedade, mas também ao capital cultural. Esse, por sua vez, está atrelado ao capital simbólico representado pelo conhecimento e pelo acesso à escolarização de qualidade.

A análise histórica revela, portanto, que atribuir a situação socioeconômica de um indivíduo a méritos pessoais é, no mínimo, ingênuo. Em outras palavras, a tão falada meritocracia esconde uma grande diferença de condições e recursos disponíveis, conforme nos fala o sociólogo Jessé Souza (2013):

Para pessoas de classes distintas (...) a justificativa pelo mérito – que pressupõe privilégios de classe tornados invisíveis na distribuição de “capital familiar” – se transforma em ideologia e violência simbólica. Por conta disso, as ciências dominantes, que legitimam a ordem vigente, têm que esconder a verdadeira gênese das classes (p. 54).

De acordo com Souza (2013), o capital acumulado na forma de conhecimento por um trabalhador é tão decisivo para o lugar social que esse ocupa, quanto os recursos econômicos de que ele dispõe, ou seja, seu capital econômico. É assim que, para esse autor, a distinção entre as classes privilegiadas e as classes oprimidas tem sido demarcada por aquelas classes que se dedicam ao trabalho intelectual e as que se dedicam ao trabalho manual. Em outras palavras, o acesso a uma educação de qualidade é um fator preponderante para o lugar que um indivíduo ocupa em nossa sociedade.

Historicamente, o risco de evasão escolar tem sido muito mais alto entre a população pobre e carente (NEY, SOUZA & PONCIANO, 2010). A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua) de 2019, conduzida pelo IBGE, traz dados relevantes sobre as taxas de escolaridade e de evasão escolar no país. Apesar de o número de pessoas com 25 anos ou mais que concluiu o Ensino Médio no Brasil ter crescido, mais da metade dos adultos do país (69,5 milhões de indivíduos ou 51,2% da população) não finalizou essa etapa da escolarização (IBGE, 2020).

É na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio que ocorre a maior taxa de evasão escolar: os números saltam de 8,1% aos 14 anos para 14,1% no ano seguinte, chegando a 18% a partir dos 19 anos. Quando são avaliadas as principais razões para o abandono da escola, surge, em primeiro lugar, a necessidade de trabalhar, em 39,1% dos casos. Em seguida, está a falta de interesse para 29,2% daqueles que evadem, o que não pode ser visto como algo meramente individual, uma vez que a falta de interesse reflete um entorno que não vê sentido na escolarização, além do modelo escolar que não valoriza conhecimentos populares e locais. O recorte de gênero revela ainda que, para as mulheres, a gravidez (23,8%) ou os afazeres domésticos (11,5%) são motivos para que se deixe de frequentar os bancos escolares.

Esses números mostram como a evasão escolar, já antes da pandemia, estava estreitamente associada ao pertencimento a classes sociais economicamente pouco privilegiadas, em que a necessidade de contribuir com o sustento da família se impunha desde cedo. Quando transpomos essa reflexão para o cenário de pandemia que se abateu sobre o mundo no ano de 2020 e seus impactos para a realidade da educação no Brasil, o que observamos é o acirramento das desigualdades de acesso e qualidade no processo de ensino-aprendizagem, em um contexto em que, de acordo com a PNAD Covid-19, 3,1 milhões de pessoas perderam o emprego (IBGE, 2020).

Lares sem recursos tecnológicos como computadores ou *tablets* e sem acesso de qualidade a internet, de repente se viram convocados a se transformar em locais ideais para a escolarização de crianças, jovens ou adultos. Chefes de famílias, homens e mulheres que não puderam fazer a opção pelo isolamento social - recomendado pelas autoridades de saúde internacionais - precisaram se mobilizar para se tornar professoras e professores de seus filhos, ou ainda para se tornarem peritos em tecnologia no acompanhamento das próprias aulas em cursos EJA, técnicos ou de graduação.

Em pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em agosto de 2020, observou-se que o número de estudantes brasileiros sem acesso à internet de qualidade - ou seja, suficiente para acompanhar aulas on-line - girava em torno de 6 milhões, dos quais a maioria

estava inscrita na rede pública de ensino e viviam em domicílios em que a renda *per capita* era inferior 1,5 salários mínimos. Além disso, os estudantes sem acesso eram de maioria negra ou indígena (IPEA, 2020).

A pesquisa TIC Kids Online 2019 [...] aponta que 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não têm computador ou tablet em casa, 21% só acessam a internet pelo celular. Nas escolas particulares, estas taxas são, respectivamente, de 9% e 3%. A desigualdade é também regional, sendo o uso da internet exclusivamente pelo celular maior no Norte (26%) e Nordeste (25%). Podemos com segurança inferir que entre os estudantes das escolas rurais o acesso seja ainda menor (SINGER, 2020).

Diante da impossibilidade de dar continuidade aos estudos, em função das inúmeras barreiras que se apresentavam, o que se viu em massa foi o abandono das salas de aulas por parte da população pobre. Se, no período pré-pandemia, os dados sobre evasão escolar no país já assustavam, em tempos de pandemia, esses números tomaram proporções gritantes, indecentes e profundamente tristes para um Estado democrático.

Em levantamento feito pelo Conselho Nacional de Juventude em junho de 2020, intitulado “Juventudes e a pandemia do coronavírus”, 67% dos estudantes afirmaram não estar conseguindo se dedicar ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e 49% cogitavam não fazer ENEM no próximo ano. Além disso, 28% dos jovens disseram ser provável que deixassem a escola em razão da pandemia (CONJUFÉ, 2020).

Em entrevista veiculada pelo site Congresso em Foco em 10 de setembro de 2020, o representante do movimento Todos pela Educação, Lucas Hoogerbrugge, afirmou que a pandemia estava acirrando as desigualdades entre os estudantes do país: “A desigualdade já era grande antes da pandemia. Agora ficará escancarada. Há estudantes que conseguem estudar em casa, que os pais estão em *home office* e têm acesso à internet. Em muitas famílias os cuidadores nem ficam em casa ou não têm internet”.

O quadro se torna ainda mais preocupante quando se observa a insuficiência de políticas públicas desenhadas para mitigar o cenário de falta de acesso. A distribuição em massa de aparelhos como celular, *tablets* ou computadores e de *chips* de acesso à internet, de acordo com o IPEA, poderia viabilizar a conexão para um número próximo a 2 milhões de pessoas. Ainda assim, outros 3,2 milhões de estudantes permaneceriam sem acesso em razão de residirem em áreas em que não há sinal de rede móvel celular (IPEA, 2020).

O ensino não presencial e o racismo

A análise das classes sociais no Brasil não pode prescindir de uma análise também racial. Em primeiro lugar, é preciso compreender que raça e racismo não são noções atemporais, muito pelo contrário: apenas uma análise histórica permite a apreensão desses conceitos e sua importância para a compreensão do Brasil do século XXI.

Como nos explica o advogado e filósofo Sílvio Almeida (2018), a ideia de raça como categoria analítica que busca compartimentalizar a diversidade humana surge na Modernidade, quando as expansões comerciais marítimas levaram à subjugação de toda alteridade que confrontasse o homem branco europeu. A partir daí e com a terrível marca da escravidão negra, o termo raça e seu derivado

racismo estenderam sua influência ao longo da história, de modo a estruturar a sociedade brasileira da forma como a conhecemos. Sendo assim, o racismo deve ser compreendido não como a ação isolada de indivíduos, mas como um fenômeno que, de tão arraigado na sociedade, conforma instituições e relações sociais, representando a exclusão de boa parte da população.

Isso fica bastante claro quando analisamos a situação da pandemia no Brasil de um ponto de vista racial. Em artigo intitulado “População negra e Covid-19: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas”, publicado no Portal Geledés em primeiro de abril de 2020, Pedro Martins afirma que “as doenças não são entidades democráticas. Pelo contrário, elas têm incidências determinadas pela renda, pela idade, pelo gênero e pela raça”.

Martins assevera que diversos segmentos da sociedade estão mais expostos e são identificados como grupos de risco, por conta de comorbidades específicas. Todavia, chama atenção para o fato de que a população negra é um desses grupos de risco, obviamente com gradações internas, variando tanto por comorbidades que atingem negras e negros em maior número, caso da hipertensão e da diabetes e, principalmente, a anemia falciforme, ou mesmo pela letalidade social, motivada por questões históricas, políticas e sociais estruturantes de nossa sociedade.

Somadas à questão da vulnerabilidade em virtude de comorbidades comuns à população negra, temos ainda outros fatores que agravam a letalidade do vírus, como a precariedade da maioria das moradias. Em muitas delas, inexistente saneamento básico, bem como perdura o descaso do Estado, no que diz respeito ao acesso à saúde, e a manutenção de empregos também precários, fruto de uma sociedade escravocrata que em pleno século XXI ainda atualiza o racismo estrutural.

Estudo do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), grupo de pesquisa da PUC-Rio, aponta que mais pretos e pardos morreram por Covid-19 do que brancos no Brasil. O grupo analisou a variação da taxa de letalidade da doença no Brasil de acordo com variáveis demográficas e socioeconômicas da população. Cerca de 30 mil casos de notificações de Covid-19 até 18 de maio disponibilizados pelo Ministério da Saúde foram levados em conta (BATISTA et al, 2020).

De acordo com a pesquisa:

As análises evidenciaram discrepâncias entre as características reportadas nas notificações de SRAG [Síndrome Respiratória Aguda Grave] para a COVID-19 dos pacientes de raça branca para aqueles de raça preta e parda. Verificou-se que a proporção de óbitos em pacientes pretos e pardos foi maior do que a de brancos, mesmo por faixa etária, por nível de escolaridade, e em município de IDHM [Índice de Desenvolvimento Humano Municipal] elevado. As chances de mortes de um paciente preto ou pardo analfabeto (76%) são 3,8 vezes maiores que um paciente branco com nível superior (19,6%), confirmando as enormes disparidades no acesso e qualidade do tratamento no Brasil (BATISTA et al, 2020, p. 11).

Acrescentam ainda outro fator grave em relação à alimentação, que favorece as comorbidades que atingem sobretudo a população negra, como hipertensão e diabetes. Para Paula Maçaira, pesquisadora do Departamento de Engenharia Industrial do CTC/PUC-Rio e integrante do NOIS, citada em reportagem da BBC Brasil sobre o estudo, além do fator de acesso desigual a sistemas de saúde, “uma população mais pobre tem menos acesso a boa alimentação e consome mais alimentos industrializados. Também está sujeita, portanto, a mais estresse pela falta de estrutura da cidade, transporte, moradia”, afirma.

Os dados referentes à escolarização e o recorte de raça/etnia no Brasil apontam para uma desigualdade histórica no Brasil. Os efeitos da escravização de negros e, conseqüentemente, sua total exclusão de qualquer possibilidade de escolarização fizeram-se sentir por séculos a fio. A implementação de cotas para negros em universidades e o investimento na educação pública de qualidade foram algumas políticas públicas que tentaram minimizar esse cenário nas primeiras décadas do século XXI, entendendo que o Brasil possuía uma dívida histórica com a população negra trazida para o Brasil como escrava (SEGATO, 2006).

Entretanto, a desigualdade racial continuava se fazendo sentir no ano de 2019, quando, pela primeira vez, a pesquisa PNAD Contínua 2019, do IBGE, apresentou informações a respeito do abandono escolar, para além das usuais taxas de escolaridade. De acordo com esse levantamento, 57% dos adultos brancos do país haviam concluído o Ensino Médio, ao passo que, entre pretos e pardos, esse número despencava para 41,8%. De uma população de 50 milhões de pessoas com idades entre 14 e 29 anos no país, um total de 20,2%, ou seja, 10,1 milhões de pessoas, não concluíram alguma das etapas da educação básica, ou por terem abandonado a escola, ou por nunca a terem adentrado. Desses, 71,7% eram pessoas pretas ou pardas (IBGE, 2020).

Se essa questão já vinha sendo tratada com descaso pelos governos que tomaram o país nos últimos anos da década de 2010, o contexto da pandemia teve o efeito de agravamento desse cenário. Conforme já mencionado, o acesso à internet e a recursos tecnológicos é significativamente menor entre a população negra no Brasil, dificultando ou até impossibilitando a sua continuidade nos estudos na modalidade não presencial (IPEA, 2020). Assim, aqui também vemos como a crise desencadeada pela situação de calamidade pública acirrou mais uma desigualdade no país - a racial -, e, quando trazemos para o campo da educação, observa-se a triste perspectiva do aumento da diferença na escolarização de brancos e negros no Brasil.

O ensino não presencial e a desigualdade de gênero

Talvez uma das desigualdades mais explicitadas no contexto da pandemia foi a de gênero. O trabalho doméstico aumentado, a responsabilização pelo acompanhamento dos filhos nas aulas virtuais, a necessidade de seguir trabalhando – dentro ou fora de casa – representou para as mulheres uma sobrecarga que afetou sua saúde física, mental e financeira. Para compreendermos melhor as raízes desse fenômeno – e o relacionarmos com a realidade do ensino não presencial –, é necessário tratarmos dos conceitos de gênero e divisão sexual do trabalho.

Partimos de Scott (1995), para quem o termo gênero foi formulado com o objetivo de se contrapor ao determinismo biológico na análise das relações entre os sexos. Segundo essa autora, gênero, por um lado, deve ser entendido como um elemento que constitui relações sociais com base em diferenças percebidas entre os sexos, e, por outro lado, é um modo primordial de significar as relações de poder. Se a autora enfatiza a capacidade dos sentidos construídos historicamente de forjar a realidade, complementamos aqui, dialeticamente, que as condições concretas são igualmente responsáveis por erigir sentidos e significados.

Não existe um conceito único para gênero. Tomaremos o entendimento de que o gênero é uma construção social, cultural e psíquica empreendida consciente e inconscientemente por todos os seres humanos e que se, por um lado, estabelece-se em interação dialética com o corpo – esse também eivado de significados –, não se limita a uma atribuição biológica.

Quando partimos para a análise da divisão sexual do trabalho, poder-se-ia perguntar porque falamos aí de sexo e não de gênero. Tendo em vista o binarismo implícito nessa forma de divisão e o fato de que ela se ancora em uma suposta diferença biológica natural entre os sexos, iremos preferir o uso da expressão divisão sexual do trabalho. Adotamos, neste trabalho, a conceituação estabelecida por Hirata e Kergoat (2007), para quem:

A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA & KEGOAT, 2007, p. 599).

Para a filósofa italiana Silvia Federici (2019), a própria identidade de gênero, em nossa sociedade capitalista, se estrutura tendo como base a divisão sexual do trabalho por ela imposta. Assim, para as mulheres, essa divisão, além da responsabilização pelas tarefas ditas reprodutivas, implica também a manifestação de certas características de personalidade, como a docilidade e a subserviência.

No que se refere ao estereótipo de gênero, ou, formulando melhor, na reafirmação de papéis historicamente atribuídos ao sexo feminino, Luis Felipe Miguel (2014) afirma que “papéis atribuídos a elas, como a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares colaboram para que a domesticidade feminina [seja] vista como um traço natural e distintivo, mas também como um valor a partir do qual outros comportamentos seriam considerados desvios” (p. 32). Naturaliza-se, portanto, o que sempre apareceu como algo natural para a sociedade capitalista: o acúmulo de tarefas domésticas dentro e fora de casa e o cuidado zeloso e extremado com a família, o que seria abarcado pelo conceito de trabalho reprodutivo.

Dessa forma, quando falamos aqui de trabalho reprodutivo, estamos nos referindo a todo tipo de trabalho que sirva para a reprodução da vida humana e da vida em sociedade: desde a procriação, passando pelas tarefas domésticas, até o auxílio a crianças e adolescentes em tarefas escolares. O IBGE, por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) mede, desde 1992, tais atividades por meio do construto afazeres domésticos, que incluiria as seguintes atividades: “arrumar ou limpar toda ou parte da moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, utilizando, ou não, aparelhos eletrodomésticos para executar estas tarefas para si ou para outro(s) morador(es); orientar menores moradores” (IBGE, 1992).

Essa definição, no entanto, é bastante restritiva, quando pensamos na amplitude das tarefas que, em nossa sociedade, são atribuídas às mulheres - e internalizadas por essas como inerentes à própria feminilidade. Nesse sentido, preferimos a definição ampla trazida por Bruschini e Ricoldi (2009), de acordo com a qual o trabalho doméstico englobaria:

1. tarefas relativas aos cuidados com a moradia, espaço no qual se passa a vida familiar cotidiana;
2. tarefas de alimentação e higiene pessoal, como cozinhar, lavar pratos e outros utensílios, costurar, lavar e passar roupas;

3. prestação de serviços físicos e psicológicos aos membros das famílias, assim como o cuidado com as crianças, os idosos e os incapacitados da família;
4. administração da unidade doméstica, com atividades que vão desde o pagamento de contas até a administração do patrimônio, bem como a aquisição dos bens de consumo necessários para a casa e a família;
5. manutenção da rede de parentesco e de amizade, que reforçam laços de solidariedade e de convivência (BRUSCHINI & RICOLDI, 2009, p. 97).

Historicamente, as mulheres no Brasil têm sido, portanto, responsáveis por essas tarefas, o que é demonstrado seguidamente pelas pesquisas do IBGE, mesmo em sua definição restrita de afazeres domésticos. Quando nos debruçamos então sobre o contexto da pandemia de 2020, observamos que as mulheres se viram ainda mais sobrecarregadas.

A pesquisa intitulada “Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia” (BIANCONI et al, 2020), realizada como um parceria entre as organização Gênero e Número e Sempre Viva Organização Feminista, traz dados bastante interessantes referentes ao modo como a pandemia e o isolamento social afetaram a vida das mulheres.

De acordo com essa pesquisa, 50% das mulheres brasileiras passaram a cuidar de alguém na pandemia, sendo 52% desse percentual de mulheres negras, 46% de mulheres brancas e 50% de indígenas ou amarelas. Dentre essas mulheres que passaram a cuidar de alguém, 80,6% passaram a cuidar de familiares, 24% de amigos/as e 11% de vizinhos.

Além disso, outro dado relevante é o de que 72% das entrevistadas afirmaram ter aumentado, em seu domicílio, a necessidade de monitoramento e acompanhamento de pessoas que residiam com elas.

Entre as mulheres responsáveis pelo cuidado de crianças, idosos ou pessoas com deficiência, quase $\frac{3}{4}$ fizeram essa afirmação. Essa é uma dimensão do cuidado muitas vezes invisibilizada, pois não se trata de uma atividade específica como é o auxílio na alimentação, por exemplo. Em casa, os tempos do cuidado e os tempos do trabalho remunerado se sobrepõem no cotidiano das mulheres: mesmo enquanto realizam outras atividades cotidianas, seguem atentas (BIANCONI et al, 2020, 2020, p. 12).

Esses resultados apontam justamente para o aumento da demanda que recaiu sobre as mulheres de acompanhamento de crianças e adolescentes que agora passavam a assistir aulas na modalidade remota. Além disso, para as mulheres adultas estudantes, as demandas dos estudos precisaram ser deixadas para segundo ou terceiro plano diante da sobrecarga do trabalho doméstico.

O quadro agrava-se também pelo fato de que mulheres são a maioria em algumas das categorias profissionais economicamente mais vulneráveis aos efeitos da pandemia, como empregos domésticos, setor de serviços ou no sistema de saúde. De fato, o que se viu foi a presença massiva de mulheres na linha de frente dos cuidados prestados aos infectados pelo vírus, nas funções de enfermagem, por exemplo, posição onde são maioria.

Muitas dessas mulheres vivenciaram uma fragilização de sua situação econômica, seja em decorrência da perda do emprego ou da necessidade de abandoná-lo para ficar com os filhos. Essa

última situação é abordada na pesquisa realizada por Cecília Machado, Luciana Rabelo e Maria Clara Varela (da EPGE/FGV), intitulada “Reabertura da economia e suas implicações para famílias com crianças” e apresentada em reportagem do jornal Folha de São Paulo do dia primeiro de julho de 2020. Nesse estudo, as autoras verificaram a decisão de muitas famílias de que as mulheres deixassem seus postos de trabalho para cuidar das crianças em casa. Isso é corroborado por estudo do IPEA, que demonstra que a taxa de participação de mulheres no mercado de trabalho caiu para os mesmos índices da década de 1990 - de 58,3% em 2019 para 50,6% em 2020. Aponta-se, portanto, para a tendência de que o desequilíbrio de gênero que já existia no mercado irá aumentar, e muito, em razão da pandemia (BARBOSA et al, 2020)

O que se viu, portanto, foi uma reiteração da objetificação/coisificação da mulher, com as regras impostas por uma sociedade patriarcal que decide como deve ser sua função em todos os contextos, promovendo a alienação do trabalho feminino. Trata-se do modelo capitalista que parece cada vez mais ampliar as relações de opressão sofridas pela mulher, seja com empregos subalternos, uma vez que muitas perderam a vida na linha de frente em combate ao vírus e/ou em serviços precários que as obrigam a se deslocar da periferia para bairros ricos, seja com a própria família que mantém em muitos lares o papel do marido/patrão.

Considerações Finais

A partir da discussão construída até aqui, fica claro que a pandemia representou impactos nos mais diferentes aspectos da vida em sociedade. Neste trabalho, optamos por separar as discussões sobre classe social, raça e gênero, a fim de tratar detalhadamente de cada uma dessas dimensões. Entretanto, o que se vê na realidade é como essas estão imbricadas em uma dança macabra de exclusão e invisibilidade social.

Particularmente no âmbito da educação, a adesão ao ensino não presencial explicitou e aprofundou desigualdades arraigadas e constituintes da sociedade brasileira. Isso se traduziu em abandono escolar, sobrecarga, ansiedade e esgotamento sobre aquela parcela da educação com menos acesso. A pressa em retornar às aulas, mesmo que remotamente, com uma pretensa boa justificativa de perda de aprendizagem irreversível, acentuou ainda mais a disparidade já antes vivida entre as crianças e jovens de diferentes classes e raças.

A pandemia evidenciou com toda sua força as consequências ambientais, sociais, psicológicas e relacionais que o capitalismo vem construindo na nossa sociedade. A educação precisa estar no rol dessa crítica, pois voltar exatamente aos moldes anteriores, como se nada tivesse acontecido, seria tão grave quanto o que se viveu.

Atividades de Aprendizagem

1. Converse com seus colegas sobre as diferentes realidades presentes na turma relacionando com os assuntos de classe, raça e gênero presentes no texto; Esse debate, presencial ou virtual, é fundamental para conectar a experiência privada com a realidade social.
2. Em grupo, converse sobre a dinâmica doméstica na sua casa no período da pandemia. Conte se alguém ficou sobrecarregado/a? Tentem pensar juntos, formas de melhorar a divisão das tarefas do lar? Se tiveram mudanças positivas na divisão das tarefas, tentem descobrir os motivos.
3. Quais novas atitudes, metodologias e relações poderiam ser implementadas na escola, a partir das experiências vividas no período da Pandemia. Compartilhe com a turma essas reflexões para encerramento da atividade.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BARBOSA, Ana Luiza Neves de Holanda; COSTA, Joana Simões; HECKSHER, Marcos. Mercado de trabalho e pandemia da Covid-19: ampliação de desigualdades já existentes? Notas Técnicas. **Mercado de Trabalho**, 69, jul. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/bmt69/notastecnicas1> Acesso em 25/09/2020.

BATISTA, Amanda; ANTUNES, Bianca; FAVERET, Guilherme; PERES, Igor; MARCHESI, Janaina; CUNHA, João Pedro; DANTAS, Leila; BASTOS, Leonardo; CARRILHO, Luana; AGUILAR, Soraida; BAIÃO, Fernanda; MAÇAIRA, Paula; HAMACHER, Silvio; BOZZA, Fernando. **Análise socioeconômica da taxa de letalidade da COVID-19 no Brasil. Nota Técnica 11 – 27/05/2020**. Rio de Janeiro: Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS), 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tSU7mV4OPnLRFMMY47JIXZgzkklvkydO/view> Acesso em 22/09/2020.

BIANCONI, Giuliana; LEÃO, Natália; FERRARI, Marília; ZELIC, Helena; SANTOS, Thandara; MORENO, Renata. **Sem parar: o trabalho e a vida das mulheres na pandemia**. Gênero e Número e Sempre Viva Organização Feminista, 2020. Disponível em: <http://mulheresnapanemia.sof.org.br/> Acesso em 27/08/2020.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Acesso em 18/09/2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Básica 2019. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 18/09/2020.

CANZIAN, Fernando. Saída da crise em forma 'K' ampliará desigualdade. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/06/saida-da-crise-em-forma-k-ampliara-desigualdade.shtml>. Acesso em 26/08/2020.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.; RICOLDI, Arlene Martinez. Família e trabalho: difícil conciliação para mães trabalhadoras de baixa renda. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 93-123, jan./abr. 2009.

CONSELHO NACIONAL DA JUVENTUDE (CONJUFÉ). **Juventudes e a epidemia do coronavírus**. Relatório de resultados, Junho de 2020. Disponível em: https://4fa1d1bc-0675-4684-8ee9-031db9be-0aab.filesusr.com/ugd/f0d618_41b201dbab994b44b00aabca41f971bb.pdf Acesso em: 20/09/2020.

DUSSEL, Enrique. 1492. **El encubrimiento del Otro**. Hacia el origen del “mito de la Modernidad”. La Paz, Bolivia: Plural editores, 1994.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. São Paulo: Elefante, 2019.

FRAGA, Érica. Reabertura da economia sem aula presencial pode elevar desigualdade. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/07/reabertura-da-economia-sem-aula-presencial-pode-elevar-desigualdade.shtml>. Acesso em 27/08/2020.

GOULART, Adriana da Costa. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. *Hist. cienc. Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, V.12 no.1, Jan./Apr. 2005.

GRAGNANI, Juliana. Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53338421>. Acesso em 24/08/2020.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 1992**: notas metodológicas. Rio de Janeiro: IBGE, 1992.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios – 2019**. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

NASCIMENTO, Paulo Meyer; RAMOS, Daniela Lima; MELO, Adriana Almeida Sales; REMI, Remi. Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200902_nt_disoc_n_88.pdf Acesso em: 20/09/2020.

MARTINS, Pedro. População negra e Covid-19: desigualdades sociais e raciais ainda mais expostas <https://www.geledes.org.br/populacao-negra-e-covid-19-desigualdades-sociais-e-raciais-ainda-mais-expostas>. Acesso em 24/08/2020.

NEY, Marlon Gomes; SOUZA, Paulo Marcelo; PONCIANO, Nivaldo José. Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano. **Revista Científica Internacional**, ano 3, n.º 13 Maio/Junho, 2010, p. 33 - 55.

NERI, Marcelo C. Efeitos da pandemia sobre o mercado de trabalho brasileiro: desigualdades, ingredientes trabalhistas e o papel da jornada. Rio de Janeiro: FGV Social, 2020. Disponível em: https://www.cps.fgv.br/cps/bd/docs/Covid&Trabalho-Marcelo_Neri-FGV_Social.pdf Acesso em: 21/09/2020.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório, *Sur* 24, v. 13 n. 24, p. 99 - 104, 2016.

SARDINHA, Edson. Pandemia aumentará evasão escolar, prevê Todos pela Educação. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/educacao/pandemia-aumentara-evasao-escolar-preve-todos-pela-educacao/> Acesso em 15/09/2020.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, vol. 16 n. 2, p. 71-99, 1995.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: raça e cor na intimidade. In.: **História da vida privada no Brasil**. V. 4. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

SEGATO, Rita. Cotas: por que reagimos? **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 76-87, dezembro/fevereiro 2005-2006.

SINGER, Helena. **Não voltar, recriar a escola**. Publicado em 18/09/2020 Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-voltar-recriar-escola/>. Acesso em: 20/09/2020

SOUZA, Jessé. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. In: Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert (Orgs.). **Classes? Que Classes? Ciclo de Debates sobre Classes Sociais**. p. 53 a 64. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2013.

SEÇÃO 3

METODOLOGIAS EM EAD: POSSIBILIDADES E DESAFIOS



CAPÍTULO 9

METODOLOGIAS ATIVAS PARA PROMOVER O ENGAJAMENTO DOS ESTUDANTES E O MODELO HÍBRIDO PÓS-PANDEMIA

Rute Nogueira de Moraes Bicalho
Eliziane Rodrigues de Queiroz

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Conceituar as metodologias ativas, seus princípios e suas aplicações pedagógicas;
- ✓ Relacionar os objetivos de aprendizagem ao desenvolvimento das metodologias ativas, considerando o estudante enquanto ser social que agrega valor a si e ao mundo a partir de suas experiências de aprendizagem;
- ✓ Aplicar duas técnicas de metodologias ativas aos objetivos de aprendizagem para atividades híbridas: Sala de aula Invertida e PBL.

Um pouco de contexto...

Inicialmente, podemos pensar que as consequências da pandemia afetaram apenas os autores educacionais da modalidade presencial, afinal, por definição, a modalidade de Educação a Distância (EaD), pressupõe a presença de professores e estudantes em espaços e tempos distintos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, pressupõe ainda a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para mediar as interações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, ainda que os atores educacionais envolvidos na EaD já apresentavam apropriação das tecnologias, práticas e metodologias próprias da modalidade, eles também foram desafiados a realizar todas as atividades em casa.

Ainda que em graus distintos, todos nós sentimos e estamos sentindo as consequências da pandemia. Isso significa que antes de pensarmos na modalidade de ensino, devemos pensar nos atores educacionais que dão sentido a ela, afinal, como esperar o mesmo engajamento e desempenho dos estudantes se a realidade vivida por eles cobra outras prioridades que concorrem para o desenvolvimento das atividades escolares ou acadêmicas? Nesse sentido, questionamos: há ensino com valor pedagógico quando as atividades pensadas pelos professores não consideram as condições sociais, emocionais, motivacionais e cognitivas dos estudantes? Qual o significado e a importância do engajamento dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem?

Ainda que em graus distintos, todos nós sentimos e estamos sentindo as consequências da pandemia. Isso significa que antes de pensarmos na modalidade de ensino, devemos pensar nos atores educacionais que dão sentido a ela, afinal, como esperar o mesmo engajamento e desempenho dos estudantes se a realidade vivida por eles cobra outras prioridades que concorrem para o desenvolvimento das atividades escolares ou acadêmicas? Nesse sentido, questionamos: há ensino com valor pedagógico quando as atividades pensadas pelos professores não consideram as condições sociais, emocionais, motivacionais e cognitivas dos estudantes? Qual o significado e a importância do engajamento dos estudantes para o processo de ensino e aprendizagem?

O engajamento dos estudantes se traduz na participação, envolvimento, desempenho, interações positivas com colegas e professores, prazer e motivação nas atividades pedagógicas. O engajamento é um fator chave para uma aprendizagem bem-sucedida, pois significa que os estudantes estão realizando conexões entre as novas informações e os respectivos conhecimentos prévios, por meio de uma prática educacional eficaz (FUKUZAWA; BOYD, 2016; MINTZES; WALTER, 2020; METZGERA; LANGLEY, 2020).

Para o psicólogo Lev Vygotsky (2007), a aprendizagem é uma experiência social governada por sistemas de símbolos, os quais são herdados por nós na cultura que fazemos parte, mas que também ajudamos a reconstruí-la. Sendo assim, a aprendizagem é um processo de construção ativo, que envolve não apenas a cognição, mas também a emoção, a partir das interações que vamos estabelecendo com pessoas e objetos em situações reais de aprendizagem. Isso significa que aprendemos em ação e ativamente desde que nascemos e ao longo de toda a vida, implicando numa trajetória de desenvolvimento aberta à alteridade, agregadora da qualidade das relações em todos os campos (pessoal, profissional, social).

Aprendemos em situações reais porque elas provocam estados emocionais que facilitam o engajamento e a consolidação dos conhecimentos, tornando a experiência de aprendizagem muito mais significativa. Essas experiências são, em grande medida, matéria-prima a partir da qual os estudantes constroem sentidos sobre si mesmos como aprendizes (COLL, 2013) e que, portanto, devem ser relevantes para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais significativas.

Todas as experiências de aprendizagem, sejam no contexto presencial ou virtual, participam da produção de novos sentidos, orientando o estudante a posicionar-se e a tomar decisões sobre seu engajamento em determinada atividade ou situação (ENGEL; MEMBRIVE, 2018). À medida que os estudantes interagem com seus pares e professores, eles vão ampliando as experiências e percepções sobre eles mesmos e sobre o mundo, permitindo novas construções de conhecimentos e competências para escolhas mais realizadoras, entendendo a vida como um processo de aprendizagem que exige o enfrentamento de desafios cada vez mais complexos (BACICH; MORAN, 2017).

A participação nos diferentes contextos e atividades permite aos estudantes construir experiências que vão definindo suas trajetórias pessoais de aprendizagem. Desse modo, as estratégias pedagógicas sensíveis ao universo dos estudantes fortalecem a relação processual da díade ensino e aprendizagem, não a reduzindo a mera entrega instrucional de conteúdos curriculares. Por isso, convidamos você a refletir: como promover o engajamento dos estudantes, seja da modalidade presencial ou seja da modalidade EaD, se as condições “normais” em que eles viviam foram afetadas pela pandemia? Como podemos tirar proveito, nesse cenário aparentemente caótico, para pensar e desenvolver estratégias pedagógicas para o contexto pós-pandemia na direção de fortalecer o modelo híbrido?

Defendemos, neste texto, as metodologias ativas como forma de promover maior engajamento dos estudantes às atividades de ensino, uma vez que buscam localizá-los no centro do processo de ensino e aprendizagem e a considerar a relação concreta entre eles e os objetos de conhecimento para a reconstrução de realidades sociais. Além disso, tais metodologias consolidam a importância da díade ensino e aprendizagem e apontam para um norte possível de integração entre as modalidades presencial e a distância, favorecendo o modelo híbrido (*blended learning*) pós-pandemia.

O que são as metodologias ativas?

As metodologias ativas são adotadas em diversos países, sendo fortemente empregadas na formação dos estudantes da modalidade presencial e no campo da saúde, já que esta área exige aplicação cuidadosa e crítica dos conhecimentos na prática. As metodologias ativas são definidas como todas as atividades que buscam envolver ativamente os estudantes de modo que eles possam dar sentido aos objetos e eventos nos quais se envolvem. Em outros termos, é criar situações de aprendizagem a partir das quais os estudantes desenvolvem experiências de aprendizagem que colocam os conhecimentos em ação (MINTZES; WALTER, 2020; METZGERA; LANGLEY, 2020; MORAN, 2015; OWENS et al., 2017; VALENTE; BIANCONCINI; GERALDINI, 2017).

Na literatura internacional é comum encontrar o termo *active learning* para fazer menção ao que entendemos como metodologias ativas. Traduzindo literalmente o termo inglês para o português seria “aprendizagem ativa”. Assim como Valente; Bianconcini e Geraldini (2017), achamos uma redundância empregar as duas palavras juntas, visto que toda aprendizagem implica em alguma ação do estudante. Ademais, o termo metodologias ativas coloca foco na relação entre o professor e o estudante, ou seja, na díade ensino e aprendizagem, e não apenas na aprendizagem como sugere o termo *active learning*.

Segundo Mintzes e Walter (2020), a noção de metodologias ativas ficou conhecida no final 1980 e início de 1990, solidificado em um relatório da *Association for the Study* do Ensino Superior. Todavia, anteriormente, em 1970, John Dewey (1916) já desenvolvia propostas de atividades em grupos cooperativos, sendo um dos pioneiros na fundamentação teórica das metodologias ativas. Anterior a isso, a prática já era valorizada, afinal os cientistas já endossavam a aprendizagem prática. Assim, pode parecer que não há novidades na proposta das metodologias ativas. Mas há! Convidamos você a refletir com atenção sobre duas questões básicas: o que é ativo nas metodologias ativas? E onde a atividade deve ocorrer?

Primeiro, as metodologias ativas são caracterizadas como ativas quando relacionadas às atividades que produzem engajamento dos estudantes. As metodologias do professor, quando ativas, abrem possibilidades para o exercício metacognitivo, para o protagonismo e para a autonomia, dado que enquanto os estudantes estão fazendo a atividade, eles também estão refletindo sobre o que estão fazendo, pensando e conceituando sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam (VALENTE; BIANCONCINI; GERALDINI, 2017). Em segundo lugar, as metodologias ativas podem ocorrer em qualquer espaço e não necessariamente em laboratórios ou salas de aulas físicas (MINTZES; WALTER, 2020).

Em uma época de informações instantaneamente acessíveis digitalmente, o desafio atual não é mais oferecer informação aos estudantes ou colocá-los em laboratório para realizar determinado procedimento. O valor atual está em trabalhar a qualidade dessa informação e transformá-la em conhecimento funcional, ajudando os estudantes a desenvolver o pensamento crítico. Memorizar e reproduzir são ações mentais que não fazem sentido na educação do século XXI, inclusive diante dos potenciais da Inteligência Artificial que indica substituir as atividades humanas mais operativas e mecânicas. Cabem aos estudantes do atual século ler, escrever, perguntar, discutir, resolver problemas, desenvolver projetos, agregar valor a si e ao mundo a partir do que aprendem.

As metodologias ativas buscam romper com a abordagem pedagógica do ensino tradicional, centrada no professor transmissor de conteúdos e no estudante passivo que recebe informações. O professor repensa suas práticas para vincular diferentes estratégias cognitivas dos estudantes, por meio de atividades que solicitam interação e reflexão na ação, com *feedback* constante do professor para desenvolver, pouco a pouco, a capacidade crítica e a autonomia dos estudantes (VALENTE; BIANCONCINI; GERALDINI, 2017). Nesse sentido, as metodologias ativas buscam integrar os conteúdos curriculares ao currículo real desenvolvido na prática pedagógica, expandindo a concepção de listas de temas de estudos previstos. Mas como fazer isso?

Primeiro: reconhecer o estudante como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e o professor como problematizador/facilitador. Juntos, eles transformam as aulas, deixando-a mais interativa, com valor agregador para as experiências de ensinar e aprender. Segundo: ressignificar o papel de professor, assumindo, como afirma Moran (2018), o papel ativo de *designer* de caminhos, que orientam e facilitam os processos construtivos de conhecimentos individuais e coletivos dos estudantes. Terceiro: como falamos anteriormente sobre a importância das interações, é preciso reconhecer outras formas de trabalhar os conteúdos a exemplo das atividades colaborativas. Para tanto, é preciso vincular os objetivos de aprendizagem às relações sociais e pedagógicas criadas no ato educativo e aos usos das tecnologias, linguagens e recursos (ALMEIDA; VALENTE, 2011; MORAN, 2015).

Por exemplo, que tal pensar em instrução de pares, ensino recíproco, debates em grupos de estudos, salas de bate-papo ou painéis de discussões? Que tal realizar avaliações pelos pares, gamificação, simulações, etc.? As interações podem ocorrer tanto presencialmente como a distância, de modo síncrono ou assíncrono, em que a turma funciona mais como uma comunidade de aprendizagem. Assim, no lugar de pedir aos estudantes para ler um texto ou assistir um vídeo passivamente, ativamente seria pedi-lhes para identificar pontos críticos ou perguntas não respondidas pelo palestrante, ou ainda pedir aos estudantes a construção de mapas mentais sobre como o palestrante organiza sua fala em uma *live*. Essas produções dos estudantes poderiam ser discutidas e avaliadas em pares em fóruns de discussão, por exemplo.

Quarto: reconhecer o valor pedagógico do *feedback*. Como diria Vygotsky (2007), necessitamos de outras pessoas para aprender aquilo que não sabemos ainda, mas que temos potencial para aprender. Trata-se da mediação de outros mais capazes que colocam em desenvolvimento, a partir da mediação que realizam, novos potenciais de aprendizagem. Desse modo, o papel do professor também ganha relevância a partir das intervenções de *feedback*, quando busca valorizar a produção dos estudantes, a análise que eles fazem, como avaliam, como realizam uma síntese, como fazem proposições de ideias, como defendem um ponto de vista, como negociam diferentes perspectivas, etc. Enfim, quando avaliam com os estudantes a qualidade das produções que já realizam, direcionando às aprendizagens potenciais.

Quais são as aplicações das metodologias ativas?

Muitas das estratégias das metodologias ativas surgem de uma abordagem construtivista, a qual compreende a aprendizagem a partir da criação de conexões entre novas ideias sustentadas em uma base de conhecimento já existente na estrutura cognitiva dos estudantes. Inicialmente, essa base está repleta de ideias ingênuas, equívocos e concepções alternativas construídas como parte das experiências empíricas. O trabalho do professor é, a partir dessas experiências, trabalhar o valor epistêmico e cientificamente aceito dos conhecimentos, de modo a permitir aos estudantes reconstruir o que já sabem pelas oportunidades de avaliar o que aprenderam e como podem aplicar o que aprenderam em novas circunstâncias (MINTZES; WALTER, 2020).

Tradicionalmente, tais metodologias têm sido implementadas por meio de estratégias como Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning – PBL*), Aprendizagem Baseada em Jogos (*Game Based Learning – GBL*), Estudo de caso ou discussão e solução de casos (*teaching case*) e Aprendizagem em Equipe (*Team-Based Learning – TBL*). Com o avanço das TIC e as estratégias pedagógicas pensadas para mesclar atividades presenciais com atividades a distância (modelo híbrido), novas estratégias foram incorporadas ao rol das metodologias ativas: Sala de Aula Invertida, Estações, Laboratório Rotacional, Flex, A La Carte, Virtual Enriquecido e de Rotação Individual (STAKER; HORN, 2012).

Desse modo, as metodologias ativas passaram a ser ampliadas, potencializando e sendo potencializadas pelo modelo híbrido, em uma perspectiva de complementação entre as modalidades presencial e a distância (BICALHO; MEDEIROS, 2018). Tais metodologias podem permitir níveis de qualidade para os processos educacionais e para os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem sem produzir separação entre as modalidades de ensino, sobretudo agora no contexto da pandemia que vem desafiando como ambas as modalidades podem ser melhor integradas. Nesse sentido, entre as técnicas de metodologias ativas, vamos apresentar duas delas que podem ser aplicadas para favorecer as atividades híbridas durante e após a pandemia; trata-se da Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*) e da Aprendizagem Baseada em Problemas (*Project Based Learning*).

Sala de Aula Invertida (*Flipped Classroom*)

A técnica surgiu entre os anos de 2007 e 2008 quando os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams, do departamento de química de uma escola no Colorado (EUA), inovaram a respectiva maneira de ensinar ao decidiram gravar as aulas para disponibilizá-las aos estudantes que não conseguiam comparecer presencialmente. Com o passar do tempo, os outros estudantes, que estavam presentes no momento da aula, também pediram para acessar os vídeos com a intenção de aprofundar os respectivos estudos. Em paralelo, os professores perceberam que o momento em que os estudantes mais precisavam da ajuda deles não era durante a exposição dos conteúdos, mas sim no momento que realizam as tarefas sozinhos, quando não contavam com os professores para ajudá-los a superar as dificuldades.

Surge então a sala de aula invertida. Essa técnica consiste em realizar os estudos em casa através de vídeos e leituras, o que permite ao professor utilizar o tempo presencial da sala de aula para aplicar os conhecimentos e gerenciar as dificuldades que surgem a partir dessa aplicação. O propósito da técnica é justamente ajudar os estudantes a compreender os conceitos transpondo-os para as atividades práticas, ao mesmo tempo em que as dificuldades são trabalhadas a fim de superá-las. Portanto, no lugar de o professor expor o conteúdo em 90% do tempo da aula tradicional, no modelo invertido, este percentual de tempo é usado pelos estudantes para debater e aplicar os conteúdos estudados.

Como característica dessa técnica, o professor planeja, produz e compartilha os conteúdos para os estudantes previamente ao momento da aula. Os estudantes ganham autonomia para estudar, considerando os próprios ritmos de aprendizagem e dúvidas que serão dirimidas no encontro presencial. O professor consegue identificar com antecedência quais são as dificuldades da turma e direcionar as atividades práticas de acordo com essas dificuldades, por sua vez, os estudantes conseguem perceber o significado e a aplicação do conteúdo no contexto real, convertendo a aula em atividades mais dinâmicas e interessantes. As atividades didáticas acontecem em etapas que mesclam momentos de aprendizagem a distância e presencial. As TIC são necessárias para potencializar a aprendizagem do estudante, tanto no momento de estudo a distância quanto no encontro presencial. Além disso, recursos tecnológicos favorecem o monitoramento do processo de aprendizagem dos estudantes fornecendo condições de direcionar seu planejamento da maneira mais adequada ao contexto de aprendizagem real. A metodologia se desenvolve em três etapas, seguindo uma sequência didática.

Etapa 1 – Produção dos conteúdos: a produção é a etapa que demanda maior tempo do professor, no entanto, é possível utilizar mais de uma estratégia que pode facilitar, uma vez que a produção pode ser autoral, adaptada ou por curadoria. A produção autoral consiste na elaboração de conteúdos compreendidos como inéditos por envolver uma criação própria. Já a produção dos conteúdos por adaptação é feita a partir de materiais didáticos existentes e autorizados pelos respectivos autores para modificações, conforme a licença aplicada¹. Por sua vez, a produção por curadoria dos conteúdos acontece por meio da pesquisa, seleção e compartilhamento de materiais que se alinham aos objetivos de aprendizagem. Os conteúdos podem ser apresentados em diferentes mídias (vídeo, *podcast*, textos, slides, animações, etc.), escolhidas com base no perfil da turma ao se considerar: o acesso aos recursos tecnológicos, os estilos de aprendizagem e a natureza dos conteúdos. Os conteúdos devem passar por um processo de transposição didática considerando as especificidades da modalidade a distância, já que o professor e o estudante estarão em tempos e espaços diversos. Essa transposição didática significa adotar recursos de comunicação verbal e não verbal que visam reduzir a distância transacional² comum de existir na modalidade EaD.

1. As licenças abertas possuem diferentes tipos de utilização do material produzido. A licença aberta mais comum é a Creative Commons. Para saber mais, acesse o site: <<https://creativecommons.org>>

2. Com a separação geográfica entre os professores e os estudantes pode surgir um espaço psicológico e comunicacional com potencial para afetar o processo de ensino e aprendizagem. Este espaço é a distância transacional, que precisa ser superado para sustentar mais qualidade às trocas interativas e à produção do conhecimento (MOORE, 1993).

Etapa 2 – Compartilhamento e orientação: Para facilitar o acesso aos conteúdos é importante que eles sejam organizados coerentemente e disponibilizados em uma plataforma ou ambiente virtual aprendizagem. Os conteúdos devem ser compartilhados com antecedência suficiente para que os estudantes se preparem para o encontro presencial. Sempre que disponibilizar os conteúdos, apresente os objetivos de aprendizagem e um roteiro de estudos com orientações claras do que se espera dos estudantes. Sugerimos que o roteiro inclua atividades avaliativas de autocorreção com a finalidade de ampliar a percepção dos estudantes sobre as suas próprias dificuldades e que se sintam estimulados a levar suas dúvidas para o encontro presencial. Outra atividade que pode ser utilizada como estratégia de acompanhamento dos estudantes é o diário de bordo ou caderno de anotações. Enquanto estuda, os estudantes registram suas principais dúvidas sobre o assunto em um local que pode ser acessado pelo professor. Essas atividades servem como referência para que o professor perceba as principais dificuldades e, partir delas, (re)organizar seu roteiro didático para o momento presencial.

Etapa 3 – Encontro Presencial: o momento presencial não pode se caracterizar apenas como um tipo tradicional de exposição dos conteúdos, o que não significa que a exposição deve ser evitada. Ao contrário, ela pode ser fundamental e ao mesmo tempo interessante, desde crie oportunidades na qual os estudantes tenham voz no processo de ensino e aprendizagem, sentindo-se confiantes ao encontrar apoio indispensável no professor. O encontro presencial pode ser realizado com a utilização de outras metodologias ativas como a instrução pelos pares (*peer instruction*), que explicaremos na sequência didática a seguir.

A avaliação da aprendizagem pela técnica da Sala de Aula Invertida acontece durante todo o processo de ensino e aprendizagem, assumindo as três funções avaliativas: diagnóstica - quando o professor verifica os resultados das avaliações de autocorreção e o diário de bordo ou caderno de anotações; formativa - à medida que o professor identifica os graus de dificuldades e propõe novos desafios; e somativa - quando ao final do processo, o professor atribui uma nota ou conceito como condição mínima para aprovação na componente curricular.

PBL: Aprendizagem Baseada em Problemas (*Project Based Learning*)

A primeira experiência sistematizada da PBL surgiu na Universidade de McMaster, Canadá, motivada pela constatação feita por professores e equipe técnica daquela universidade a respeito das dificuldades dos estudantes egressos da escola de medicina em resolver questões práticas do seu contexto profissional (RIBEIRO, 2008). A técnica incorpora várias estratégias para ajudar os estudantes a aplicarem os conteúdos e desenvolver os pensamentos de ordem cognitiva superior, pois a partir de um problema, os estudantes buscam soluções e as discutem colaborativamente com seus pares e o professor.

A PBL tem como foco principal a investigação das causas de um problema que, por meio da pesquisa e do estudo aprofundado, os estudantes propõem soluções. A técnica apresenta uma proposta curricular interdisciplinar que requer um trabalho colaborativo entre os professores, desde o planejamento até a avaliação das atividades a serem realizadas pelos estudantes de forma integrada ao longo do curso ou disciplina. Por isso, demanda dedicado trabalho pedagógico e tempo, podendo variar, por exemplo, entre algumas semanas, a um semestre ou a um ano letivo.

Desse modo, destacamos que não há uma única maneira de se desenvolver a PBL, o que existe são princípios que precisam ser considerados no momento do planejamento, implementação e avaliação da técnica.

A seguir, sugerimos uma proposta de elaboração de roteiro ou sequência didática de PBL a ser aplicado também em um contexto de ensino híbrido com os usos das TIC.

Etapa 1 – Apresentação e planejamento de ações: é muito importante a clareza de que a PBL não é uma simples técnica de resolução de problemas ou um estudo de caso, sendo necessário um momento de ambientação dos estudantes, explicação de cada etapa a ser realizada e conscientização sobre alguns aspectos: a importância de assumir uma postura questionadora diante do mundo, do levantamento de hipóteses, da busca por soluções, da pesquisa científica, do trabalho colaborativo, etc. Em seguida, é importante fazer uma breve exposição sobre o problema contextualizando-o frente aos eventos históricos, sociais, culturais, etc. Após a apresentação do problema, é o momento de mapear as causas e as consequências relativas ao problema, com vistas a se propor soluções. Importa encorajar os questionamentos dos estudantes para que a discussão e as proposições de ideias sejam bastante livres (*brainstorm*), mas também direcionadas aos propósitos educacionais pretendidos no desenho curricular (objetivos de aprendizagem).

Feita a atividade de mapeamento do problema, é hora de elaborar um plano de trabalho com a descrição dos objetivos de aprendizagem, as fontes de pesquisa, os recursos disponíveis e as entregas individuais e coletivas dos produtos³ (essas informações devem ser previamente planejadas pelo corpo docente). O plano de trabalho deve ser desdobrado em metas com um cronograma de ações para a finalização das entregas. Para essa primeira etapa de aplicação da PBL, sugerimos utilizar *Storytelling* que consiste na apresentação do conteúdo em forma de narrativa e que pode ser ilustrada com o uso de alguns recursos tecnológicos digitais bastante comuns na modalidade EaD, tais como: *Pixon*, *Meograph*, *StoryKit* e *SlickFlick*. Para o mapeamento do problema, podem ser utilizadas ferramentas de elaboração de mapas mentais: *MindNode*, *MindMeister*, *SimpleMind*, *XMind*, *FreeMind* e *Canva*. Para a elaboração do plano de trabalho, podem ser utilizadas ferramentas de construção e compartilhamento de conteúdo e planejamento coletivo como: *Pinup*, *Google Docs*, *Jamboard*, *Trello*, etc.

3. Os produtos consistem na realização de atividades planejadas coletivamente pelos professores tais como: elaboração de mapas mentais, resumos ou sínteses sobre o estudo de um determinado conteúdo necessário para a resolução do problema; ou ainda, a resolução de questões objetivas autocorretivas, questões de autoavaliação, avaliação de pares; elaboração de um relatório, etc. Lembrando sempre da importância do feedback qualitativo sobre as entregas realizadas.

Etapa 2 – Monitoramento do Plano de Trabalho: como o próprio nome sugere, essa etapa é o que podemos chamar de “mão na massa” ou seja, é o momento de operacionalizar o planejamento estabelecido no plano de trabalho. Nessa etapa os estudantes pesquisam, estudam, fazem tarefas, tiram dúvidas, colaboram com os colegas, propõem soluções, etc. O professor tem o papel de acompanhar o cumprimento das ações estabelecidas no plano de trabalho, responder às dúvidas, incentivar a pesquisa e orientar as ações com foco nos objetivos de aprendizagem. O monitoramento das ações pode ser feito no ambiente virtual de aprendizagem; por exemplo, o Moodle possui várias ferramentas que fornecem relatórios de *logs* e realização de atividades. O professor pode usar um canal assíncrono para postagem de dúvidas (fórum de dúvidas), também pode estabelecer um cronograma de encontro síncrono presencial ou virtual, neste caso, pode fazer por meio de *chat* ou ferramentas de reuniões on-line como Google Meet, Zoom, etc.

Etapa 3 – Compartilhamento dos Resultados e Soluções: esse é o momento em que os estudantes apresentam as soluções para o problema, mas essa apresentação também deve contemplar o percurso feito para que os estudantes chegassem às soluções propostas. As exposições podem ser feitas de forma virtual ou presencial. É muito importante que o professor ofereça *feedback* das apresentações que vão culminar em um relatório de avaliação formativa de toda a trajetória dos estudantes. Caso o compartilhamento seja feito de maneira virtual, sugere-se o uso de ferramentas de reuniões on-line como *Google Meet*, *Zoom*, etc.

A aplicação da PBL é uma excelente oportunidade para avaliar os aspectos comportamentais dos estudantes, porém, é importante que eles sejam claramente explicitados em objetivos de aprendizagem e apresentados aos estudantes na primeira etapa de aplicação da PBL. Aspectos como comprometimento, responsabilidades, iniciativa, relacionamento interpessoal, colaboração, cooperação, etc., podem e devem ser descritos como propósitos educativos.

A avaliação formativa deve acontecer por meio da realização de atividades individuais e em grupo no decorrer do processo da investigação dos estudantes em busca de soluções para o problema. Sugerimos a aplicação de instrumentos de autoavaliação e avaliação pelos pares⁴. A avaliação somativa pode ser composta de pontuações que contemplem as atividades de avaliação formativas, a autoavaliação, avaliação pelos pares e avaliações finais com instrumentos que o professor considerar mais adequado.

Quais são as evidências das metodologias ativas?

Depois de apresentarmos duas técnicas que você pode aplicar em suas atividades, vamos apresentar algumas informações, confirmadas em dados de pesquisa, sobre as vantagens pedagógicas como também os desafios que as metodologias ativas apresentam. Além disso, vamos apresentar algumas dicas que você pode lançar mão para facilitar o engajamento dos estudantes.

4. A avaliação pelos pares consiste em uma estratégia de avaliação formativa por meio da qual os estudantes avaliam o desempenho de seus colegas e são avaliados por eles, o que faz com que estejam envolvidos tanto no processo de avaliação quanto no de aprendizagem (HYPOLITO; ROSA; LUCCAS, 2020).

Vários estudos descobriram que as metodologias ativas aumentam a motivação e atitude dos estudantes (OWENS et al., 2017). Como as atividades são sustentadas na interação e no *feedback*, o professor acaba potencializando a autonomia dos estudantes, despertando emoções, a curiosidade e estimulando a tomada de decisão a nível individual e coletivo. Conseqüentemente, há maior aceitação da responsabilidade do estudante por sua aprendizagem e maior satisfação em aprender (FISHER; LAFERRIERE; MARTIZ, 2017).

O Físico vencedor do Prêmio Nobel e Professor da Universidade de Stanford Carl E. Wieman resumiu sucintamente os resultados de uma meta-análise recente de mais de 200 estudos que comparou abordagens de aprendizagem ativa com palestras padrão nos cursos universitários. Os resultados evidenciaram um aumento substancial na aprendizagem e menos reprovação nos cursos que incentivaram as perguntas e o fazer, no lugar de privilegiar as respostas. As práticas de maior sucesso foram aquelas que pediam aos estudantes que aplicassem seus conhecimentos, em vez de apenas absorvê-los (MINTZES; WALTER, 2020). O depoimento de um estudante deixa isso em evidência: *“As perguntas das pessoas que não entendiam tanto me ajudaram porque eu tive que procurar uma boa maneira de ensiná-los ou de explicar minhas opiniões para elas, e isso me ajudou a entender a mim mesmo melhor”* (OWENS et al., 2020, p. 11).

Assim, muitos professores, especialmente, do ensino superior estão em processo de mudança de ensino usando abordagens centradas no estudante como resultado de conhecimento obtido a partir do que os estudantes sabem (METZGERA; LANGLEY, 2020). No entanto, segundo OWENS et al. (2020), reside aí um paradoxo, porque o corpo docente indica que os estudantes muitas vezes resistem às metodologias ativas. Intrigados, esses autores buscaram compreender as fontes de motivação e de resistência. Os resultados encontrados por eles indicaram, por um lado, que as metodologias ativas aumentaram o interesse, a criatividade e a motivação dos estudantes, por outro lado, produziram resistência diante da falta de familiaridade dos estudantes com as práticas, incertezas na ausência de informações e esforço extra necessário para construir ativamente o conhecimento quando em comparação com a aprendizagem por meio da instrução tradicional centrada no professor.

Desse modo, os estudantes indicaram sentir-se desconfortáveis ou “sentir-se perdidos” em um ambiente de aprendizagem, por exemplo, invertido, preferindo até a sala de aula tradicional. É particularmente desafiador para os estudantes cujo *modus operandi* esperam sentar na cadeira sem qualquer estudo prévio e, simplesmente, esperam escutar o professor falar. Ademais, as estratégias exigem atenção para entender a combinação dos diferentes momentos da metodologia, com ênfase em uma boa autogestão e habilidades acadêmicas (FISHER; LAFERRIERE; MARTIZ, 2017). Isso fica evidente neste outro depoimento dos estudantes de OWENS et al. (2020): *“Se eu gostei disso? Não! Isso ajudou? Sim!”* Ou seja, estudar por meio das metodologias ativas é desafiador, mas é eficaz.

Podemos observar que, embora os tempos sejam outros, o paradigma tradicional é estrutural e afeta até mesmo os estudantes de gerações digitais mais recentes. Desde cedo, eles se acostumam à instrução. Portanto, para evitar as resistências dos estudantes é importante atenção dos professores para preparar as atividades baseadas nas metodologias ativas. Por exemplo, os professores não podem esperar que todos os estudantes cheguem ao curso ou disciplina com as habilidades necessárias para fazer perguntas de nível superior ou avaliar as ideias dos colegas. É preciso construir paulatinamente, com orientações claras e, sobretudo *feedback* explícito que possam reduzir a frustração frente às incertezas e se orientar sobre o que é necessário desenvolver.

Segundo OWENS et al. (2020), nos casos em que os estudantes não foram preparados para essa nova abordagem, o desempenho deles carecia de qualidade e negativamente afetou a percepção sobre o ambiente.

Ainda de acordo com esses autores (OWENS et al, 2020), as expectativas dos professores devem ser claras para que os estudantes entendam o que é ser ativo e como suas ações serão avaliadas e convertidas em notas. Certamente as avaliações também devem ser ativas, baseadas em evidências observadas pelo professor e pelo próprio estudante acerca do seu percurso de aprendizagem. Avaliações que se alinham à instrução centrada no professor desmotivam os estudantes e produzem ainda mais resistências, porque os estudantes logo percebem as contradições e incoerências. Além disso, se as resistências dos estudantes persistem, os professores podem apresentar evidências que orientam suas práticas, deixando claro que estão interessados em boas práticas sustentadas em dados empíricos e não apenas em preferências pessoais, reconhecendo-se também como professores-aprendizes.

No quadro abaixo, apresentamos algumas estratégias para evitar as resistências dos estudantes, bem como para melhorar o engajamento deles nas atividades pedagógicas propostas.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos como as metodologias ativas podem aprimorar, de maneira significativa e eficaz, o processo de ensino e aprendizagem, ao passo que: interrompem com a relação hierárquica entre professores e estudantes; colocam os conteúdos em ação em situações reais de aprendizagem; consideram as experiências dos estudantes como importantes para a construção de novas realidades sociais; reconhecem que tais experiências permitem aos estudantes construir sentidos sobre si mesmos como aprendizes; consideram que a aprendizagem não pressupõem apenas estados cognitivos, mas envolve uma base social e emocional fundamental; consideram que o engajamento dos estudantes é um fator chave para uma aprendizagem bem-sucedida; significam abertura às necessidades do século XXI.

Fundamental ter claro que não é a técnica que promove o engajamento e a aprendizagem dos estudantes, mas a postura socioconstrutivista do professor que encontra nas técnicas meios enriquecedores para alcançar seus objetivos e intencionalidades pedagógicas. Tal postura reconhece os conhecimentos prévios dos estudantes para estruturar intervenções que buscam desenvolver a aprendizagem potencial dos estudantes, ao mesmo tempo, reconhece o professor como mediador capaz de contemplar, nas atividades e intervenções que realiza, os conhecimentos já desenvolvidos pelos estudantes no passado, que se projetam em potenciais aprendizagens no futuro, ganhando sentido pedagógico e valor subjetivo para os estudantes no tempo presente.

Portanto, as metodologias ativas não devem ser empregadas como mais uma forma de atualizar o trabalho docente, significa agregar valor à formação do estudante enquanto ser que se constitui socialmente. Ou seja, significa considerar, no estudante, potencial para aprimorar-se como aprendiz e para reconstruir realidades sociais, especialmente no contexto da pandemia em que as experiências atuais serão base para repensar outros modos de existência. Em complemento, as metodologias ativas ajudam a construir pontes entre as modalidades presencial e a distância, favorecendo melhor integração entre elas pós-pandemia.

Atividades de Aprendizagem

1. Os professores Bergmann e Aaron Sams perceberam que os estudantes sentiam muitas dificuldades quando realizavam as atividades em casa e não exatamente quando estavam assistindo às exposições teóricas dos conteúdos em sala de aula. Você concorda com eles? Você concorda que a técnica da Sala de Aula Invertida pode melhorar o interesse dos estudantes para os respectivos estudos?
2. Você concorda que pedir aos estudantes para realizar atividades que poderiam ser facilmente desenvolvidas individualmente impõe um fardo desnecessário e contrário às vantagens das metodologias ativas? Você concorda que um determinado projeto se torna ativo quando suas atividades exigem desafios favoráveis à condição real e potencial dos estudantes, significativamente desenvolvidas pelo valor que o grupo assume nas aprendizagens individuais?

Referências

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. **Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: Uma Abordagem Teórico-Prática** (p. xiii). Penso. Edição do Kindle, 2017.

BICALHO, R. N. M.; MEDEIROS, J. C. O modelo híbrido de educação como estratégia para o processo de institucionalização da EaD. **Revista Eixo**, v. 7, n. 2, p. 5-12, 2018. Disponível em: <<http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/615/335>> Acesso em: 10 set. 2020.

COLL, C. La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In: I. J. L. RODRÍGUEZ (Org.), **Aprendizaje y educación en la sociedad digital**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2013. p. 156-170. <http://dx.doi.org/10.1344/106.000002060>

ENGEL, A.; MEMBRIVE, A. Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. In: C. COLL (Coord.), **Personalización del aprendizaje**. Barcelona: Editorial Graó, 2018. p. 19-22.

HYPOLITO, V. A. H.; ROSA, S. S.; LUCCAS, S. Avaliação pelos pares com uso de tecnologias digitais no ensino superior. **Revista Meta**, v. 12, n. 35, p. 281-307, 2020. <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i35.2461>

METZGER, K. J.; LANGLEY, D. The Room Itself is Not Enough: Student Engagement in Active Learning Classrooms. **College Teaching**, v. 68, n. 3, p.150-160, 2020. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1768357>

MINTZES, J. J; WALTER, E. M. (Eds.). **Active Learning in College Science: The Case for Evidence Based Practice**. Suíça: Springer, 2020.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, D. (Ed.), **Theoretical Principles of Distance Education**. London: Routledge, 1993. (Trad. Wilson Azevedo), *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*. São Paulo, 2002. p. 22-38. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.;

MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. II. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas). Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf> Acesso em: 10 set. 2020.

FISHER, R.; ROSS, B.; LAFERRIERE, R.; MARTIZ, A. Flipped Learning, Flipped Satisfaction, Getting the Balance Right. **Teaching & Learning Inquiry**, v. 5, n. 2, 2017. <http://dx.doi.org/10.20343/teachlearninqu.5.2.9>

FUKUZAWA, S.; BOYD, C. Student engagement in a large classroom: Using technology to generate a hybridized problem-based learning experience in a large first year undergraduate class. **Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2016. <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2016.1.7>

OWENS, D. C.; SADLER, T. D.; BARLOW, A. T.; SMITH-WALTERS, C. Student Motivation from and Resistance to Active Learning Rooted in Essential Science Practices. **Res Sci Educ**, v. 1, p. 1-25, 2017. <https://doi.org/10.1007/s11165-017-9688-1>

RIBEIRO, L. R. C. Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) na Educação em Engenharia. **Revista de Ensino de Engenharia**, v. 27, n. 2, p. 23-32, 2008. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/>>. Acesso em: 10 set. 2020.

STAKER, H.; HORN, M. B. **Classifying K-12 blended learning**. Mountain View: Innosight Institute, p. 1-17, 2012. Disponível em: <<https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf>> Acesso em: 10 set. 2020.

VALENTE, J. A.; BIANCONCINI, M. E. A.; GERALDINI, A. F. S. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 17, n. 52, p. 455-478, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (7ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1978), 2007.

CAPÍTULO 10

SALA DE AULA INVERTIDA E A TEORIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA DISTRIBUTED COGNITION: UM ESTUDO DE CASO EM CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA

Cristiane Jorge de Lima Bonfim

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Entender as características da teoria de aprendizagem colaborativa *Distributed Cognition* e sua aplicação articulada ao Macro *Script* de Colaboração *Jigsaw II*
- ✓ Entender como articular a metodologia ativa de aula invertida e o ambiente de colaboração *Google drive*.

Introdução

A aprendizagem colaborativa apoiada por computador (em inglês, *Computer Supported Collaborative Learning – CSCL*) pode ser muito útil se aliada às metodologias ativas. Este experimento utilizou o ambiente *google* apresentação enquanto ambiente colaborativo on-line, contemplando interações entre os membros do grupo, nos quais a teoria *Distributed Cognition* (SALOMON, 1993) foi implementada.

O experimento foi realizado no segundo semestre letivo de 2019, em duas turmas de 4º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para *Internet* do Campus Brasília do Instituto Federal de Brasília (IFB). O objetivo geral estabelecido foi elaborar *de* forma colaborativa *Slides* de apresentação de um Seminário sobre o conteúdo de oito capítulos do livro-texto da disciplina, por meio do ambiente colaborativo on-line *Google* Apresentação e saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

Planejamento

O **escopo** do presente estudo de caso se dá pelo objetivo de aprendizagem estabelecido que foi elaborar *Slides* de apresentação de um Seminário sobre o conteúdo de oito capítulos do livro-texto da disciplina, por meio do ambiente colaborativo on-line *Google* Apresentação e saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

O cenário do presente estudo foi a colaboração entre os estudantes, que se deu de forma presencial e a distância sempre utilizando a colaboração on-line. As atividades realizadas antes da aula utilizaram a metodologia ativa de aula invertida que, para Moran (2018, p. 13),

é uma estratégia ativa e um modelo híbrido, que otimiza o tempo da aprendizagem e do professor. O conhecimento básico fica a cargo do aluno – com curadoria do professor – e os estágios mais avançados têm interferência do professor e também um forte componente grupal.

Nessa direção, parte do experimento foi realizado em sala de aula em dia letivo normal e contabilizado como aula com estudantes do Curso citado. Participaram desse estudo 40 estudantes do 4º período do referido curso com faixa etária entre 20 e 50 anos.

O problema é específico com base no objetivo proposto nos cenários do trabalho colaborativo. O objetivo do estudo foi saber se, no contexto do trabalho colaborativo on-line, a disponibilidade de acesso à *Internet* enquanto possibilidade de fonte complementar de informação para enriquecimento do conteúdo do Seminário foi utilizada e se os cenários de colaboração propostos no presente estudo de caso criaram condições para aumentar a aprendizagem dos estudantes participantes do mesmo.

O Contexto da Unidade Curricular

A unidade curricular de Segurança e Auditoria de Sistemas (SAS), ministrada por mim, no 4º Semestre do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para *internet* (presencial), concentra um nível de complexidade adicional, uma vez que aborda conteúdos de Segurança da Informação, Governança em Segurança da Informação e Auditoria em Sistemas de Informação, sendo assim temos, na mesma disciplina, a convergência de 3 áreas/subáreas, como mostra a Figura 10.1.



Figura 10.1 Unidade curricular de Segurança e Auditoria de Sistemas (SAS)

Esse contexto complexo em termos de conteúdo, desafia o docente a pensar em metodologias para que se possibilite a aplicação desses, e aponta para a potencialidade de se aumentarem os níveis de interação por meio da aprendizagem colaborativa no contexto do ensino presencial.

Com o objetivo de elaborar de forma colaborativa *Slides* de apresentação de um Seminário sobre o conteúdo de oito capítulos do livro-texto da disciplina, por meio do ambiente colaborativo on-line *Google* apresentação e saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado, foi um desafio propor os cenários de colaboração para estes dois ambientes.

Essa disciplina é ministrada em um ambiente de estudo presencial, com um total de 80h ao longo de 1 semestre letivo, com 20 encontros presenciais de 4 horas. Na fase de planejamento inicial, buscou-se distribuir o conteúdo para que esse, dentro da sequência de pré-requisitos de conhecimento e complexidade, tivesse melhores condições de assimilação e sistematização por parte dos estudantes, cujo perfil é de não trabalhadores na área de formação do Curso e com pouquíssima experiência adquirida em estágios, já que nem todos tiveram oportunidade de estágio na área de Tecnologia da Informação.

Sendo assim, torna-se complexo o trabalho deste conteúdo, que passa pelos Conceitos de Segurança da Informação, auditoria de Sistemas e Governança em Segurança de Sistemas, como mostra o Quadro 10.1.

Quadro 10.1 – Apresentação da Sequência dos Conteúdos da Disciplina de Segurança e Auditoria de Sistemas

Nº	Assunto	Conteúdo
1	Conceitos de Segurança da Informação	Ataques aos Serviços de Rede, Vírus, <i>Worms</i> entre outros
2	Auditoria de Sistemas	Plano de Auditoria de Sistemas de Informação a partir de Legislação do Sistema a ser Auditado
3	Governança em Segurança da Informação	ABNT NBR ISO/IEC 27014:2013

Fonte: Própria

Ao longo do semestre, também são elaborados planos de Auditoria em Sistemas de Informação utilizando legislação específica de acordo com a escolha do estudante, bem como é de sua escolha o Sistema de Auditoria que poderá auxiliá-lo da tarefa operacional do processo.

Apresentado o nível de complexidade dos conteúdos a serem ministrados na disciplina e com objetivo de escolher uma teoria de aprendizagem colaborativa mais adequada para auxiliar a aprendizagem dos Estudantes do Ensino Superior em Tecnologia da Informação na Disciplina de Segurança e Auditoria de Sistemas, foi estabelecido o “objetivo de aprendizagem do grupo”, que já foi apresentado, mas retomamos aqui:

Elaborar de forma colaborativa *Slides* de apresentação de um Seminário sobre o conteúdo de oito capítulos do livro-texto da disciplina, por meio do ambiente colaborativo on-line *Google* Apresentação e saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado.

Para verificar a teoria mais adequada ao perfil dos estudantes, foi necessário saber o conhecimento e habilidade atuais destes em relação ao conteúdo sobre o tópico a ser trabalhado. O perfil dos estudantes é de não trabalhadores na área de formação do Curso e com pouquíssima ou nenhuma experiência adquirida em estágios, sendo que nem todos tiveram oportunidade de estágio na área de Tecnologia da Informação, tampouco na subárea de Segurança da informação.

Durante o planejamento da atividade, foi escolhida a teoria de aprendizagem colaborativa *Distributed Cognition*, de Salomon (2019), uma vez que

essa teoria tem como **objetivo de aprendizagem** a “apresentação e elaboração de soluções” e como **objetivo individual** “melhorar os conhecimentos e as habilidades do aluno em resolver problemas complexos e apresentar ideias de forma clara e concisa”. Os **benefícios de aprendizagem** esperados por essa teoria contemplam: a aquisição de novos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e meta-cognitivas. Além disso, ela determina que todos os membros de um grupo sejam participantes centrais, ou seja, que desempenhem o mesmo **papel** de Participante Pleno (REIS, 2019, p. 1)

Dessa forma, a aplicação da teoria de aprendizagem *Distributed Cognition* possibilita que os estudantes de uma mesma turma apresentem e elaborem soluções no contexto de aprendizagem e alcancem os objetivos individuais assumindo uma postura ativa no processo de aprendizagem. Para isso, é necessário sistematizar o conteúdo e apresentar suas ideias de forma clara e objetiva para que seja possível colaborar com os demais membros do grupo.

Esta teoria de aprendizagem apresenta sete condições desejadas, logo não são obrigatórias, mas cada um tem como objetivo assegurar os benefícios ou ganhos de aprendizagem do aluno descritas no Quadro 10.2:

Quadro 10.2 – Condições Desejadas da Teoria Distributed Cognition

Hab	Descrição	Atividade para aferir a condição
1	Ter conhecimento sobre o conteúdo	Foi realizado, antes da atividade, um <i>Brainstorm</i> sobre os assuntos que seriam discutidos pelo material disponível no livro-texto, no qual as duas turmas como um todo mostraram ter uma noção do conteúdo.
2	Ter experiência em usar o conteúdo	Esta condição não foi atendida, uma vez que os estudantes, embora cursando um Curso Superior de Sistemas para <i>Internet</i> , não tiveram oportunidade de trabalho formal envolvendo o conteúdo do seminário
3	Ter conhecimento relacionado sobre o conteúdo	Esta condição foi atendida.
4	Saber usar a habilidade cognitiva	O estímulo ao uso da habilidade cognitiva foi promover o tempo de aula para discussões presenciais, bem como o acesso pela <i>internet</i> ao ambiente de colaboração on-line <i>Google</i> apresentação.
5	Ter experiência em usar a habilidade cognitiva	Os estudantes têm experiência em estudos e realização de tarefas em grupo.
6	Saber usar a habilidade metacognitiva ¹	A compreensão do aprendizado pelo próprio estudante foi estimulada por meio de anotações durante o trabalho colaborativo nos cenários 1 e 2 e avaliação da matéria ao final da aula.
7	Ter experiência em usar a habilidade metacognitiva.	Os estudantes costumam fazer anotações durante as aulas, porém nem sempre fazem a avaliação ao final da aula, portanto esta condição foi parcialmente atendida.

Fonte: (REIS, 2019a)

A parte presencial se dá em toda a aula nos dois momentos de trabalho colaborativo detalhado, no qual os estudantes devem fazer a leitura do capítulo em conjunto, fazendo anotações e observações (paradas para reflexão) e discussão para escolha dos tópicos e figuras que deverão ser colocadas dos *slides* da apresentação. A colaboração on-line se dá durante a elaboração de *slides* para apresentação de Seminários na mesma aula, que foi dividida em duas partes.

1ª parte da Aula (experimento): Pesquisa, discussão, encaminhamentos e elaboração dos *slides* da apresentação no ambiente colaborativo *Google* apresentação.

1. <https://neurosaber.com.br/tecnicas-de-aprendizado-e-habilidades-metacognitivas/>. Acesso em: <20 set 2020>.

1º Cenário Colaborativo

Foi composto pela disponibilização, no ambiente on-line *Drive* do *Google*, do livro-texto² para a leitura, discussão, encaminhamentos e escolhas dos tópicos, conteúdos, figuras entre outros. Esses devem constar nos *slides* dos seminários a serem produzidos no ambiente *Google* apresentação, que ocorrem ao final de cada encaminhamento, para que a construção dos *slides* já contenha os resultados.

2º Cenário Colaborativo

Construção dos *slides* no ambiente colaborativo on-line *Google* apresentação por todos os membros do grupo ao mesmo tempo, de maneira que cada um coloque sua contribuição e contribua com o grupo nas demais partes da apresentação, expondo alguma dúvida e/ou sugestão para que o Seminário possa ficar mais objetivo sem perder conteúdo relevante e principalmente que todos os integrantes do grupo saibam todo o conteúdo do seminário que consta dos *slides*.

2ª parte da Aula (experimento): Apresentação dos Seminários, respostas às perguntas feitas pelos colegas ao longo do Seminário, debates e comparações ao longo dos 8 capítulos e síntese entre os grupos.

1. Instrumentação

A instrumentação para realização do experimento foi viabilizada pelo uso de computadores dos laboratórios de informática do Campus, com acesso à *internet* e ao ambiente colaborativo on-line *Google* apresentação.

O Experimento foi realizado em 1 dia de aula, no qual os estudantes se reuniam no laboratório de informática para leitura do capítulo do livro, realização de pesquisas, sistematização do conhecimento, discussão entre os colegas de grupo e organização do conteúdo nos *slides* para apresentação do seminário.

Também no *Google Drive* foi disponibilizado o livro-texto para consulta, bem como a *internet* estava liberada para outras pesquisas que fossem necessárias de maneira complementar e/ou ilustrativa, como figuras, vídeos, apenas para viabilizar o experimento que será apresentado no item 4.

2. Formulação das hipóteses

Para fins deste experimento, foram formuladas duas hipóteses, a primeira hipótese H1 é a que desejamos negar, uma vez que limitar o acesso a apenas uma fonte de informação pode também limitar as possibilidades de aprendizagem mesmo em um trabalho em ambiente colaborativo on-line.

2. Disponível em: <<http://mauriciolyra.pro.br/site/wp-content/uploads/2016/02/Livro-Completo-v4-para-impress%C3%A3o-com-ISBN.pdf>>. Acesso em: <25 set 2020>.

Por outro lado, a segunda Hipótese H2 é a que desejamos confirmar, uma vez que disponibilizar o acesso para pesquisas complementares ao livro-texto, poderá abrir novas possibilidades de conhecimento que poderão também ser agregadas aos seminários, disponibilizando mais exemplos e conhecimentos, possibilitando melhor compreensão e maior aprendizagem para os estudantes. Nessa direção, são apresentadas a seguir as duas hipóteses do experimento:

H1 – Não existe diferença na aprendizagem de estudantes que trabalham em ambiente Colaborativo on-line em grupo, utilizando como apoio apenas o livro-texto ou livro texto e a *internet* para consulta sistematização e elaboração dos slides para seminário

H2 – Existe diferença na aprendizagem de estudantes que trabalham em ambiente Colaborativo on-line em grupo, utilizando como apoio apenas o livro-texto ou livro-texto e a *internet* para consulta, sistematização e elaboração dos *slides* para seminário.

2.1 Definição das variáveis Dependente e Independente

A variável independente é aquela que é “manipulada pelo pesquisador com intuito de causar algum efeito no experimento” (REIS, 2019), para que a variável dependente sofra alterações, uma vez que a segunda depende da primeira, que, sendo manipulada pelo pesquisador poderá alterar o resultado do grupo submetido ao experimento em relação ao grupo de controle.

Para fins deste experimento, a **variável independente** é a liberação do acesso à *internet* para pesquisas complementares ao livro-texto para elaboração dos *slides* dos Seminários no ambiente colaborativo on-line *Google* Apresentação.

O Experimento foi aplicado em duas turmas de 4º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para *Internet*. Esse curso tem atualmente 280 estudantes regularmente matriculados nos dois turnos de oferta. As duas turmas de 4º semestre têm 40 estudantes matriculados e ativos que participaram do experimento, sendo que, em cada experimento, as turmas foram separadas em laboratórios diferentes com a justificativa de mais espaço para que os grupos pudessem discutir e encaminhar livremente as decisões sobre os conteúdos e forma de apresentação a serem construídas nos *slides* de apresentação dos Seminários.

A **turma do 4º semestre do Noturno** foi definida como **grupo experimental** para a qual foi informado que:

O livro-texto adotado para ser utilizado no trabalho colaborativo on-line é **a fonte de pesquisa principal** e que **o acesso à internet poderia ser utilizado** para acesso aos *slides* dos seminários a serem produzidos no ambiente *Google* apresentação e **para as consultas complementares que fossem necessárias**.

A **turma do 4º semestre do Vespertino** foi definida como **grupo de controle** para a qual foi informado que:

Apenas o livro-texto adotado deve ser utilizado no trabalho colaborativo on-line como fonte de pesquisa para discussão e que **o acesso à internet poderia ser utilizado apenas para acessar os slides dos seminários** a serem produzidos no ambiente colaborativo *Google* apresentação.

Questão de pesquisa:

A aprendizagem dos estudantes que utilizam como fonte de pesquisa o livro-texto e a *internet* é maior em relação à aprendizagem dos estudantes que utilizam apenas o livro-texto, mesmo que estes dois grupos trabalhem de forma colaborativa on-line para elaboração dos *slides* dos seminários?

3. Projeto experimental

Esta seção tem como objetivo descrever as etapas de desenvolvimento do experimento em questão.

Para organização dos grupos durante estudo para permitir a realização do experimento, foi utilizado o *Macro Script Jigsaw II*, no qual

todos os estudantes podem ler todo o conteúdo e complementar a explicação do colega durante a etapa de compartilhamento. [...] Independente do formato utilizado, esse método trabalha a **autonomia do aluno em pesquisar, aprender e ensinar, ou seja, cada aluno tem a responsabilidade de aprender a matéria por “si próprio” e também explicar aos colegas de forma clara o que aprendeu.** (REIS, 2019a, grifo nosso)

Todos os estudantes leram em conjunto o conteúdo durante o 1º cenário de trabalho colaborativo, discutiram, explicaram entre si os conteúdos, resolveram as questões levantadas e decidiram os tópicos e figuras que deveriam constar dos *slides* construídos no 2º cenário de trabalho colaborativo on-line mediado pela tecnologia *Google* Apresentação, conforme recomenda o algoritmo.

3.1 Resultados obtidos no experimento:

As duas turmas produziram os *slides* para os seminários sobre Governança em Segurança de Sistemas, que estão acessíveis nos links disponíveis no Quadro 10.3.

Quadro 10.3– Link dos Slides dos Seminários produzidos pelos dois grupos (Vespertino e Noturno)

Experimento Executado	<i>Slides</i> do Seminário das Turmas construídos de forma colaborativa
<p>Grupo que utilizou o Livro-texto e a <i>internet</i> para Consulta Complementar/Noturno (Grupo Experimental)</p>	 <p>https://docs.google.com/presentation/d/1CShTW71WdTWcj1kT1Esjis-sYaNt-zA2Erxt4DqHlxQ/edit#slide=id.p</p>
<p>Grupo que utilizou apenas o Livro-texto para elaboração dos <i>Slides</i> de Apresentação do Seminário/Vespertino (grupo de controle)</p>	 <p>https://docs.google.com/presentation/d/1BGeuE52jiO-H0aszT0R5bsqNKHf6JYt3zvZOXMvd2l0/edit#slide=id.g63e1493626_35_19</p>

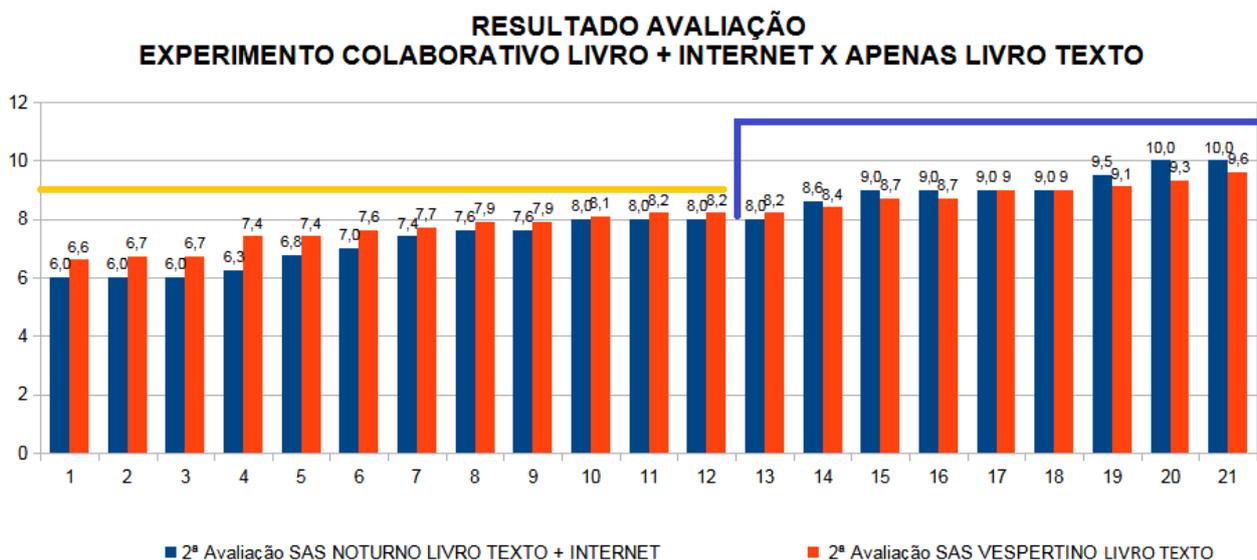
Foram aplicadas duas avaliações para validação do experimento em dois momentos diferentes. A primeira ocorreu durante a apresentação dos seminários, momento no qual os participantes mostraram domínio sobre o assunto durante os debates e discussões, o que gerou perguntas por parte dos estudantes que assistiam a cada grupo que apresentava. Essa participação ativa dos estudantes que assistiram aos seminários é incomum.

Observou-se que o conteúdo complementar dos seminários da turma do noturno (**grupo experimental**) que teve acesso à *internet* tinha mais figuras ilustrativas e vídeos acessíveis por meio de *links* nos *slides* de apresentação, que tinham como objetivo diminuir o nível de abstração do conteúdo, e com o intuito de promover maior aprendizagem para do conteúdo para a turma.

Embora os *slides* do seminário da turma do Vespertino (**grupo de controle**) que utilizou apenas o livro-texto para consulta e produção dos *slides* não teve conteúdo multimídia, uma vez que estavam restritos ao conteúdo disponível no livro texto, o debate também ocorreu de forma satisfatória com participação dos presentes com perguntas e entrelaçamento dos conteúdos.

A segunda avaliação ocorreu 30 dias depois da apresentação do Seminário e contou com a possibilidade da consulta aos *slides* da apresentação e os resultados são apresentados no Gráfico 10.2.

Gráfico 10.2 - Notas das avaliações sobre os seminários respondidas pelos estudantes



Todos os estudantes tiraram nota acima de 6,0, que é a nota de corte da organização didático-pedagógica do curso, e todos os seminários foram apresentados, bem como todas as perguntas respondidas pelos grupos e toda síntese realizada, o que demonstra que o trabalho colaborativo, realizado no contexto do 1º e 2º cenários de aprendizagem colaborativa, logrou êxito e auxiliou na sistematização do conhecimento para elaboração dos *slides* dos seminários.

Do total de 40 estudantes participantes do experimento, apenas 3 tiraram nota 6,0. Observou-se que, na faixa de notas entre 6,2 e 8,2, ficaram concentradas 50% das notas dos participantes, faixa na qual fica demonstrado que houve maior aprendizagem na turma do período vespertino, que utilizou apenas o livro-texto como fonte de pesquisa, em relação à turma do turno noturno, que pôde utilizar a *internet* para consulta complementar. Podemos inferir que pode ter havido dispersão dos estudantes no acesso à *internet*, porém o trabalho colaborativo no 1º e 2º cenários de aprendizagem colaborativa garantiu o êxito da construção dos *slides* de apresentação de um seminário de qualidade, com domínio de todo o conteúdo por partes dos integrantes do grupo, em consonância com teoria de aprendizagem colaborativa *Distributed Cognition* (SALOMON, 1993 *apud* REIS, 2019).

Ainda analisando o Gráfico 10.2, nas notas entre 8,4 a 10, temos uma inversão entre as turmas, onde pode-se ver que as notas da turma do noturno são superiores, em média, 2 a 3 décimos em relação às notas da turma do vespertino (**grupo de controle**), o que sinaliza uma melhora nos resultados da aprendizagem da turma do noturno (**grupo experimental**) que utilizou o livro-texto e a consulta complementar na *internet*. Contudo, não é possível refutar 100% a hipótese H1, uma vez que, nas notas até 8,2, os estudantes do noturno aprenderam menos, portanto não é possível refutar 100% ou confirmar nenhuma das duas hipóteses, pois houve inversão das notas entre o grupo de controle e o grupo experimental. Até a nota 8,0, H1 é verdadeira e, a partir de 8,2, H1 é falsa, logo não foi possível refutar ou confirmar a afirmação desta hipótese.

H1 – Não existe diferença na aprendizagem de estudantes que trabalham em ambiente colaborativo on-line em grupo utilizando como apoio apenas o livro-texto ou livro-texto e a *internet* para consulta, sistematização e elaboração dos *slides* para seminário.

H2 – Existe diferença na aprendizagem de estudantes que trabalham em ambiente colaborativo on-line em grupo utilizando como apoio apenas o livro-texto ou livro-texto e a *internet* para consulta, sistematização e elaboração dos *slides* para seminário.

Ocorre o inverso em relação a H2, uma vez que, até a nota 8,2, os estudantes do grupo experimental não obtiveram nota maior que o grupo de controle, logo, não houve maior aprendizagem como o esperado. Entretanto, a partir de 8,2, a aprendizagem do grupo experimental apresenta um crescimento, logo não foi possível confirmar 100% H2.

4. Reflexões e encaminhamentos finais

Retomemos a pergunta de pesquisa: a aprendizagem dos estudantes que utilizam como fonte de pesquisa o livro-texto e a *internet* é maior em relação à aprendizagem dos estudantes que utilizam apenas o livro-texto, mesmo que estes dois grupos trabalhem de forma colaborativa on-line para elaboração dos *slides* dos seminários?

Dessa forma, considerando o objetivo do estudo – “elaborar de forma colaborativa *Slides* de apresentação de um Seminário sobre o conteúdo de oito capítulos do livro-texto da disciplina, por meio do ambiente colaborativo on-line *Google* Apresentação e saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalhado” –, podemos afirmar que houve êxito na elaboração dos *slides* do seminário, bem como na sua apresentação e domínio dos conteúdos por todos os integrantes do grupo. O trabalho colaborativo viabilizado pelos 1º e 2º cenários de aprendizagem colaborativa fomentou a preparação on-line mediada pela tecnologia *google* apresentação.

A confirmação da segunda parte do objetivo – “saber se o uso da *internet* para consulta complementar influenciou no aumento da aprendizagem dos estudantes sobre o conteúdo trabalho” – depende de avançarmos sobre as hipóteses H1 e H2.

Considerando que se utilizou a teoria da aprendizagem *Distributed Cognition*, com objetivo de aprendizagem definido, bem como o *Macro Script Jeigsaw II* para separação dos grupos e organização do cenário colaborativo, é necessária aplicação do experimento em outras turmas para que novos dados comparativos possam ser gerados.

Atividades de aprendizagem:

1. Planejar um estudo de caso que utilize o *script* de colaboração e a teoria de aprendizagem colaborativa apresentados neste estudo, em um contexto de aprendizagem colaborativa à sua escolha (presencial, remoto ou à distância).
2. Para organizar o estudo de caso, você deve se basear nas quatro etapas apresentadas neste estudo (planejamento, instrumentação, formulação das hipóteses e projeto experimental)
3. O estudo deve incluir pelo menos uma tecnologia para apoiar a interação dos alunos (ex.: comunicação, execução das tarefas etc.).
4. A metodologia a ser utilizada deve ser ativa, podendo ser diferente da aula invertida utilizada neste estudo. A aprendizagem colaborativa apoiada por computador tem sido utilizada em Aprendizagem baseada em problemas ou Aprendizagem Baseada em Projetos; portanto, escolha a que melhor se adaptar ao cenário de ensino-aprendizagem escolhido para o seu estudo e experimento.

Referências

- LYRA, Maurício Rocha. Governança da Segurança da Informação – Brasília/DF, 2015 160p. Disponível em: <<http://mauriciolyra.pro.br/site/wp-content/uploads/2016/02/Livro-Completo-v4-para-impres-s%C3%A3o-com-ISBN.pdf>>. Acesso em: <05 set 2020>.
- MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Penso, 2018.
- REIS, Raquel Carlos Duque. *Curso de Especialização Computação Aplicada a Educação ICMC/USP*. São Carlos – SP. Ambiente Virtual Avance. 2019. *Scripts* (2.1, 2.2 e 2.3) das Aulas da 2ª Semana.
- _____, Raquel Carlos Duque. *Curso de Especialização Computação Aplicada a Educação ICMC/USP*. São Carlos - SP. Ambiente Virtual Avance. 2019a. *Scripts* (3.1, 3.2 e 3.3) das Aulas da 3ª Semana.
- SALOMON, Gavriel. *Distributed Cognitions*. Cambridge University Press, 1993.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA FINS ESPECÍFICOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NÃO PRESENCIAL: DE ONDE VIEMOS E PARA ONDE VAMOS

Carolina Soares Mendes
Luciana Brandão Dourado

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Reconhecer o que caracteriza o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos e perceber possibilidades, objetivos e habilidades a serem considerados na organização de cursos de ELEF.
- ✓ Identificar as mudanças que os profissionais que utilizam as línguas estrangeiras modernas (LEM) viveram no cenário de migração para o trabalho remoto.
- ✓ Refletir como a experiência de profissionais e docentes com atividades não presenciais poderão incidir na organização de processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para fins específicos no contexto da Educação a Distância (EaD).

Línguas estrangeiras para fins específicos

O ensino de línguas estrangeiras para fins específicos (ELFE) passou a ser mais amplamente reconhecido no Brasil no final do século XX, a partir da destinação de seu uso para a leitura de textos e literatura especializada na universidade, sendo associado a um “ensino instrumental” (GUIMARÃES, 2014).

Na atualidade, o ELFE tem ganhado cada vez mais centralidade, em razão do processo de mundialização¹ e das alterações na organização do trabalho dele decorrentes.

1. “[...] a essência da mundialização não está contida, rigorosamente, nas cifras do comércio e do investimento, tampouco na taxa nacional da economia de cada país, mas em uma nova concepção do espaço e do tempo econômicos e sociais. As empresas, a população economicamente ativa, os estudantes e, até mesmo, as crianças que assistem à televisão ou consultam a internet na escola reconceituam seu “mundo”, independentemente de que este seja definido como um mercado, um lugar de produção ou de trabalho, uma fonte de informação, um espaço de lazer ou uma causa de problemas ambientais.” (CARNOY, 2002, p.28)

Assim, mesmo na ausência de unidade, seja no mercado globalizado do trabalho ou na mão-de-obra globalizada, existe uma interdependência do emprego globalizado na economia globalizada. Tal interdependência expressa-se por uma integração acentuada do emprego no mundo inteiro: as sociedades multinacionais consideram o mundo como seu mercado do trabalho e organizam-se em torno das estruturas do emprego e da inovação em escala planetária. (CARNOY, 2002, p. 38)

Como Carnoy aponta, este cenário de mundialização tem também reflexos para a área do conhecimento e “cria uma demanda globalizada que incide sobre determinados tipos de saberes – em particular, inglês, raciocínio matemático, lógica científica e programação computadorizada” (2002, p. 39), tendo consequências para a formação de profissionais e as perspectivas de ELFE dentro de variadas vocações.

Assim, mais recentemente, a compreensão de que o dito ensino instrumental se desenvolve em variadas vertentes permitiu o entendimento mais amplo de tratar-se do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. Robinson (2014) identifica este tipo de ensino dentro de três direcionamentos: acadêmico (geral ou específico para uma disciplina), profissional (negócios, social e tecnologia) e vocacional (formação para o trabalho e formação linguística) (ROBINSON *apud* GUIMARÃES, 2014). Desta maneira, verifica-se que esta variedade de vertentes é desenvolvida e reconhecida a partir de objetivos específicos para além da leitura e compreensão de textos. Guimarães pondera que “em um curso ELFE, os objetivos (necessidades e interesses) são bem específicos e localizados, já em um curso para fins gerais os objetivos costumam ser mais difusos” (2014, n.p).

Neste sentido, o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos será desenvolvido em tantas vertentes quanto necessidades e interesses identificados, sejam estes acadêmicos, profissionais ou vocacionais. O que define e diferencia estas vertentes, dentro do escopo do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos, são seus objetivos. Assim, se o ELFE para um curso para técnicos de suporte de informática trará como um de seus objetivos o conhecimento dos termos referentes a equipamento usados na área de computação, por sua vez o ELFE para um curso para equipes de hospitalidade considerará aspectos de atendimento telefônico e recepção de clientes.

A propósito da importância do domínio de línguas estrangeiras no mercado globalizado, especificamente para profissionais de secretariado executivo, Santos pondera que

Entretanto, essa proficiência em línguas estrangeiras, considerando-se de modo muito particular *o desenvolvimento de habilidades comunicacionais de leitura, escrita e oralidade, está diretamente relacionada a questões objetivas e práticas, uma vez que a heterogeneidade de necessidades do mundo moderno é algo bastante latente, discutível e complexo*; pois não se pode prever exatamente qual o modelo de gestão da empresa em que o profissional de Secretariado Executivo irá atuar, embora seja possível pontuar algumas características gerais básicas requeridas pelo mercado de trabalho em relação ao desempenho dos secretários executivos na atualidade. (SANTOS, 2012, p. 101, *grifo nosso*)

O autor ressalta, assim, que a formação do futuro profissional deve considerar não só objetivos de desenvolvimento das habilidades inerentes à proficiência linguística (leitura, escrita e oralidade), mas ainda em articulação com os desafios da impermanência, complexidade e heterogeneidade de um mundo mais globalizado e do que isto representa para as instituições e profissionais que nelas atuam.

Sobre este pano de fundo, apresenta-se então o desafio de organização das propostas pedagógicas de ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. Que tipo de habilidades linguísticas deverão ser desenvolvidas em alinhamento com o objetivo de formação? Que tipo de contato com a língua estudada permitirá o desenvolvimento destas habilidades? Como identificar as reais necessidades profissionais em um mundo do trabalho em constante interdependência e mudança? Em que medida o aprofundamento linguístico poderá considerar a multitudine de funções, instituições e demandas específicas da realidade dos futuros profissionais? Quais habilidades permitirão que os estudantes posteriormente aprofundem sua proficiência linguística em articulação com as demandas específicas de seu contexto de trabalho?

Todavia, para além dos desafios que já vinham sendo experimentados em função do processo de mundialização, a realidade vivida em nível mundial em 2020 - com a pandemia da Covid-19, a experiência coletiva do isolamento físico e a imposição do trabalho remoto e do ensino não presencial às instâncias possíveis - coloca em evidência novas questões para o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos. E embora não seja possível responder a todas elas, especialmente por estarmos ainda imersos nas mudanças em curso, acreditamos ser relevante refletir a seu respeito, em busca não só de respostas, mas dos novos desafios que se descortinam para o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos.

Línguas estrangeiras no cenário profissional do trabalho remoto e do ensino não presencial

Considerando a proximidade com o curso de secretariado², conduziu-se uma pesquisa inicial com um grupo de profissionais da área, em busca de compreender como está se configurando o uso das línguas estrangeiras nesta nova realidade de trabalho remoto³ e ensino não presencial.

Especialmente no tocante ao ensino não presencial, é importante ressaltar que embora apresente pontos de convergência com a Educação a Distância (EaD), ele não pode ser considerado sinônimo desta. Silva e Laiño, definindo-a de maneira mais básica, observam que “EaD é uma prática de ensino onde o aluno e o educador estão distanciados geograficamente e, onde ambas as partes, dependem de *artifícios tecnológicos como forma de interação* e de, precisamente, constituição do ensino e aprendizagem” (2010, p.155, *grifo nosso*). Em contraponto, “as atividades não presenciais são um conjunto de atividades pedagógicas, mediadas ou não pelas tecnologias, e que estão sendo utilizadas pelas instituições de ensino para substituir ou compensar a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia da Covid-19”⁴. No entanto, se há elementos da Educação a Distância que não encontramos no ensino não presencial, como tutores, designers instrucionais e infraestrutura

2. Ambas autoras têm atuado com o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos em cursos técnicos e tecnológicos em secretariado desde 2012 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília.

3. O trabalho remoto, também denominado teletrabalho, é definido na instrução normativa nº 65, de 30 de julho de 2020 da Secretaria de Gestão e Desempenho de Pessoal do Ministério da Economia como “modalidade de trabalho em que o cumprimento da jornada regular pelo participante pode ser realizado fora das dependências físicas do órgão, em regime de execução parcial ou integral, de forma remota e com a utilização de recursos tecnológicos, para a execução de atividades que sejam passíveis de controle e que possuam metas, prazos e entregas previamente definidos e, ainda, que não configurem trabalho externo, dispensado do controle de frequência”. (BRASIL, 2020)

4. Extraído de site: <http://palhoca.ifsc.edu.br/>

tecnológica de produção de materiais, por outro lado, há pontos de convergência, como a necessidade de maior autonomia e familiaridade dos estudantes com as ferramentas tecnológicas, bem como um maior controle e auto percepção de seu próprio aprendizado por parte dos estudantes.

Assim, sem perder de vista as conexões e desconexões entre Educação a Distância, ensino não presencial e trabalho remoto, a pesquisa realizada foi organizada a partir de duas inquietações: Que mudanças os profissionais que utilizam as línguas estrangeiras viveram no cenário da migração para o trabalho remoto e para o ensino não presencial? Em que medida o trabalho remoto aproximou profissionais e demandou ou não o domínio de uma língua estrangeira? Assim, a investigação foi realizada por meio de formulário on-line, respondido por 35 profissionais da área de secretariado, entre mulheres (31) e homens (04) a partir de suas vivências de trabalho remoto e ensino não presencial.

Observou-se que cerca de 34% dos respondentes utilizam apenas a língua portuguesa em sua rotina de trabalho, e que apenas 8,6% utilizam com muita frequência alguma língua estrangeira.

A língua inglesa é apontada como a mais utilizada nas atividades de trabalho, seguida da língua espanhola, mas também há relatos de uso da língua francesa. O uso dessas línguas estrangeiras está diretamente ligado ao tipo de atividade que o profissional de secretariado exerce. Por exemplo, entre os respondentes que utilizam a língua francesa, este uso está associado à necessidade de contato diário com a matriz da instituição na França. Outro exemplo retirado da pesquisa é a secretária de um diretor estrangeiro, que utiliza a língua estrangeira para comunicação do dia a dia, relatórios e reuniões em função do contato direto com a chefia. Apesar desse uso direcionado, os respondentes declararam que no trabalho presencial faziam uso frequente da língua estrangeira, em menor ou maior quantidade, associado a atividades de leitura de textos, e-mails e documentos em geral, além de atendimentos telefônicos, marcação de reuniões e reservas, e também o uso para configuração de programas e aplicativos.

Os secretários também foram perguntados sobre a migração das suas atividades profissionais para o trabalho remoto. Cerca de 71% dos respondentes afirmaram que todo ou alguma parte do trabalho estava sendo desenvolvido de forma remota, enquanto cerca de 29% afirmaram não ter havido qualquer mudança em sua forma de trabalho durante a pandemia de Covid-19. Embora o questionário não tenha tocado nas minúcias do trabalho e das instituições às quais estes profissionais estão vinculados, o percentual de secretários que declararam que suas atividades não foram migradas para o trabalho remoto surpreende, não tanto pela imposição do distanciamento físico em função da pandemia, mas especialmente em vista do fato de que a natureza do trabalho secretarial teria ampla possibilidade de ser mediada por ferramentas que intermedeiam o trabalho virtual, o que não ocorreu nesta parcela significativa de casos.

De maneira geral, há um consenso de que

Com o advento da globalização, a comunicação oral e/ou escrita em mais de uma língua transformou-se num critério-chave dentro das organizações corporativas. Para o acompanhamento dessa modernização, muitos programas educacionais e aparelhos/recursos tecnológicos foram surgindo a fim de facilitar, ao máximo, a comunicação entre pessoas e países geograficamente distantes. (SANTOS, 2012, p. 98)

Entretanto, diante das respostas obtidas, pode-se inferir que a gama de recursos tecnológicos que permitem o trabalho remoto todavia não se encontra disponível a todas instituições e trabalhadores ou, ainda, uma segunda hipótese, que as ferramentas não provaram ser realmente necessárias

para o desenvolvimento das atividades secretariais dentro de todas as organizações. Esta última hipótese é ainda acentuada pela declaração de um único secretário da pesquisa, que escreve que “no decorrer da minha experiência, não tive necessidade de saber outra língua tendo em vista que *hoje tem recursos na internet que nos auxiliam, ajudam e orientam no uso de outras línguas*” (*grifo nosso*). Neste cenário, as demandas referentes ao uso de línguas, dada a natureza do trabalho desenvolvido pelo secretário em questão, foram atendidas pelo profissional a partir de recursos mais simples disponíveis na internet, tendo sido dispensados aparelhos/recursos tecnológicos mais complexos ou direcionados para o trabalho secretarial.

Quando questionados sobre o uso de línguas estrangeiras no trabalho remoto, houve uma diminuição na porcentagem de secretários que utilizam com frequência alguma língua. Apenas 5,7% afirmam utilizar com muita frequência nesta nova realidade, enquanto 51,4% não fazem qualquer uso. Entretanto, há um reconhecimento das possibilidades de ampliação do uso da língua, pois, segundo um respondente, “no trabalho remoto a *possibilidade* de contatos com pessoas, documentos em outra língua, aumentou.

Desse modo, saber entender um documento ou até mesmo como funciona uma plataforma de videoconferência, ajuda na otimização do trabalho” (*grifo nosso*). Portanto, essa diminuição no uso pode estar associada ao distanciamento imposto pela pandemia, que reduziu o contato com falantes de outros idiomas que ocorre presencialmente. Os usos mais recorrentes informados pelos respondentes são para leitura e escrita de e-mails, além da necessidade de conhecimento da língua inglesa para melhor utilização de ferramentas para dar suporte ao trabalho remoto.

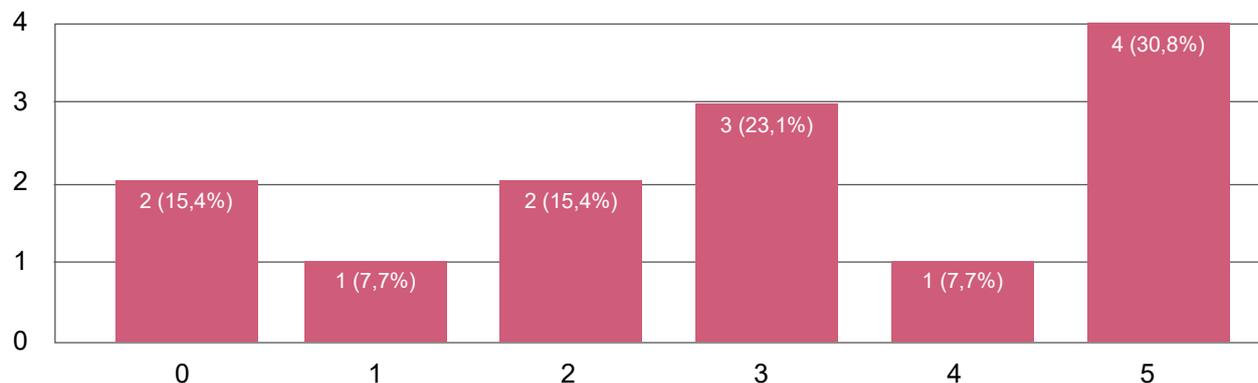
Em contraposição à diminuição de seu uso, verificou-se por parte dos secretários uma percepção do aumento da necessidade da língua estrangeira, visto que em uma escala de 0 (nada) a 5 (muito), cerca de 34% dos respondentes marcaram números entre 3 e 5. Esta percepção de necessidade está possivelmente associada ao já mencionado uso da língua estrangeira como meio de acesso a ferramentas de mediação do trabalho virtual, que certamente foi acentuado com a migração para o trabalho remoto. Como declara um respondente, “há uma certa necessidade em ter conhecimento do Inglês para interpretar documentos, *software* e instruções advindas da nova modalidade *home office* para desenvolver atividades com qualidade e atualizações.”

Aos respondentes da pesquisa também foi disponibilizado um segundo formulário (opcional) para opinarem sobre o ensino de línguas estrangeiras à distância no cenário da pandemia. Esse segundo formulário obteve 19 respostas, em que apenas cerca de 26% dos respondentes informou que realizava estudos de línguas estrangeiras antes da pandemia, seja em cursos de idiomas, em disciplinas da faculdade ou em ambos. Observou-se também, a partir das respostas, que cerca de 75% das aulas de idiomas cursadas pelos respondentes passou para a modalidade EaD ou não presencial.

Assim, diante da experiência de estudo das línguas estrangeiras, solicitou-se a apreciação do trabalho docente dentro desta modalidade para a qual se migrou. Das 14 respostas obtidas com relação ao desempenho dos professores na modalidade a distância ou não presencial, 42,9% o avaliaram como ótimo. No entanto, no momento de quantificar seu grau de satisfação com a própria aprendizagem de línguas na modalidade a distância ou não presencial, os respondentes apresentaram respostas bastante variadas em vista da avaliação que fizeram com relação ao desempenho docente, como pode ser verificado no Gráfico 11.1:

Gráfico 11.1 - Respostas à questão “O quanto você está satisfeito com a sua aprendizagem de línguas na modalidade a distância ou não presencial?” em que cuja escala 0 corresponde a pouco e 5 a muito

13 respostas



Fonte: As autoras

A dificuldade em avaliar sua satisfação com o desenvolvimento dos cursos pode estar associada a uma dificuldade de avaliar seu desenvolvimento linguístico no cenário remoto. Uma das declarações ressalta ainda a impressão de prejuízo no processo de aprendizado associado ao maior desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação em detrimento de outras habilidades desenvolvidas no estudo de uma língua - notadamente a oralidade, amplamente almejada por estudantes e profissionais em geral. “Considero que há um prejuízo para o meu aprendizado, no sentido de que não tenho um *feedback* imediato das pronúncias como na aula presencial. Pois aulas não presenciais exigem muito mais leitura e interpretação.”

Ademais, é válido retomar neste contexto avaliativo a necessidade de maior autonomia e familiaridade dos estudantes com as ferramentas tecnológicas, bem como um maior controle e auto percepção de seu próprio aprendizado por parte dos estudantes - pontos de convergência entre a Educação a Distância e o ensino não presencial já identificados.

Estes aspectos, que apontam para um maior protagonismo dos estudantes no processo formativo não presencial ou a distância, se articulam à dificuldade identificada junto a eles no sentido de uma maior satisfação com seu processo de aprendizagem; se estas habilidades ainda não estiverem bem desenvolvidas isto se refletirá também no processo de aprendizagem de línguas neste contexto, ainda que estes aspectos não estejam diretamente relacionados ao estudo da língua em si.

Além disso, é preciso destacar que o cenário atual de pandemia dificulta a organização do trabalho EaD ou não presencial, considerando que

Segundo Moore e Kearsley (2007), a correta aplicação dos recursos tecnológicos precisa de um planejamento mais amplo, recursos financeiros substanciais e tempo. Diferentemente do que é implementado no ensino presencial, para uma prática bem sucedida de EaD, o aluno precisa também desenvolver um conjunto de habilidades e familiaridade com um novo ambiente de ensino. (SILVA; LAIÑO, 2010, p.155)

Dessa forma, a mudança no processo de ensino aprendizagem no cenário decorrente da pandemia não é sentida apenas pelos estudantes, mas também pelos professores que precisaram, em um curto espaço de tempo, adaptar-se à nova realidade.

Perspectivas para o ELFE na modalidade EaD a partir da experiência do trabalho remoto e do ensino não presencial

Na compreensão do processo de aprendizagem, não se pode prescindir do papel do professor, ainda que em um contexto não presencial, onde o protagonismo e a autonomia dos estudantes são tão demandados. Silva e Laiño (2010), considerando o contexto da EaD, são categóricos:

Há interação sim na EaD, e não somente quando o professor viaja ao polo para ministrar sua aula presencial. Ainda que os alunos afirmem que sentem falta de um contato mais próximo com o professor e seus tutores, existem vários fatores ao longo do curso que se constituem como interação. Interação esta que é diferente do presencial, mas que está presente desde o modo como é feita sua apostila, com uma escrita bastante informal e acessível, de forma a assumir o papel daquela conversa que os professores têm com seus alunos dentro de sala de aula em um ensino na modalidade presencial, até o *feedback* que os alunos recebem de seus tutores ao fim de alguma atividade. (SILVA; LAIÑO, 2010, p.156)

Assim, se o isolamento físico imposto pela pandemia representou uma vivência não presencial para estudantes e profissionais das mais diversas áreas, para os docentes - em grande parte sem experiência prévia na educação a distância ou similar - ele certamente representou uma nova perspectiva de interação com estudantes e de apropriação de ferramentas tecnológicas de mediação desta interação. E neste aspecto, as experiências de professores e estudantes convergem, o que pode refletir em um maior entendimento, por parte de docentes, dos desafios enfrentados por estudantes no uso das ferramentas tecnológicas - visto que estes desafios têm sido de todos. Assim, infere-se que, a partir deste entendimento mais amplo dos desafios instrumentais, a organização do ELFE na modalidade EaD venha a considerar e abordar o aspecto tecnológico de outras perspectivas.

Considerando as especificidades referentes ao ELFE, a investigação aqui realizada aponta para a relevância de se identificar habilidades e atividades majoritariamente demandadas no cenário do trabalho remoto do grupo de estudantes ao qual o ensino em questão se dirige.

No caso específico do secretariado, a investigação inicial realizada indica a necessidade de o trabalho com línguas estrangeiras contemplar não só situações mais presentes nos cursos, como a leitura de e-mails e documentos em geral, atendimentos telefônicos, marcação de reuniões e reservas, mas ainda atividades como a configuração de programas e aplicativos de suporte ao trabalho remoto. A pesquisa também sugere que pode ser relevante para os profissionais em formação explorar recursos mais simples disponíveis na internet - que efetivamente permitem aos profissionais de secretariado em determinadas instituições responder às demandas que lhes são apresentadas em língua estrangeira. Estas estratégias direcionadas a partir da vivência com o trabalho remoto podem representar ganhos na formação e no uso das línguas estrangeiras para fins específicos, mesmo que

as habilidades desenvolvidas nestas perspectivas distanciem-se da expectativa de desenvolvimento de oralidade por parte dos estudantes.

A discussão realizada a partir da pesquisa também evidencia a importância do desenvolvimento de habilidades em prol da autonomia, controle e auto-percepção dos estudantes e profissionais. Visto que o contexto de isolamento e não presencialidade que nos foi imposto tem a perspectiva de refletir-se nos novos arranjos para o trabalho e a educação na realidade pós-pandemia, o desenvolvimento destas habilidades permitirá a estudantes e profissionais melhor avaliar seus processos de aprendizagem e o uso que fazem das línguas estrangeiras dentro de finalidades específicas nos novos cenários de interação que estão sendo gestados na mudança que ora vivemos e ainda desconhecemos em sua totalidade.

Fica o alerta de Vegas (2016), para quem a mudança no processo educativo não pode ser como uma revolução⁵, pois vai além da mudança de instrumento, ou seja, para além da introdução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Na visão de Leffa (2012) este movimento de mudança tem sido caracterizado pela gradual perda de visibilidade do professor e maior centralidade do papel dos estudantes, surgindo

a necessidade de investir mais no planejamento, preparação e avaliação do conteúdo a ser distribuído aos alunos, sem cair na tentação de transformar o ensino em uma linha de montagem da era fordiana, oferecendo a todos o mesmo produto” (LEFFA, 2012, p. 405).

É um processo lento e gradual em que são necessárias mudanças no planejamento pedagógico, no domínio dessas mudanças e na transformação dos hábitos de transmissão que permitam o *feedback* dos atores da educação para uma efetiva aprendizagem.

Por uma inconclusão

Considerando que a realidade presente segue determinada pela pandemia, pela relevância da manutenção de formas de isolamento e por incertezas tanto no trabalho remoto quanto no ensino não presencial, a reorganização destas atividades no retorno à dita normalidade está neste momento marcada por indefinições.

São muitas as questões: a experiência não presencial permitirá uma maior familiaridade dos estudantes migrantes digitais com as ferramentas e, assim, uma maior facilidade na consecução de cursos a distância? O que a experiência dos docentes no ensino não presencial acrescentará à preparação para o trabalho a distância com as línguas estrangeiras? Houve impactos positivos ou negativos no uso das línguas no cenário do ensino e do trabalho remoto?

Neste cenário, embora a pesquisa inicial tenha apontado questões relevantes, faz-se necessário um maior aprofundamento e distanciamento desta turbulenta realidade para a sistematização de informações mais precisas e que consigam contribuir para o aprimoramento do ensino de línguas estrangeiras para fins específicos.

5. “El DRAE define la palabra *revolución* como un ‘cambio rápido y profundo en cualquier cosa.’” (Vegas, 2016, p. 253)

Atividades de aprendizagem

1. O que caracteriza o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos? Liste algumas habilidades que poderiam ser desenvolvidas em LEM dentro da sua formação profissional ou da formação profissional que você pretenda seguir.
2. Cite algumas mudanças ou permanências que os profissionais de secretariado que utilizam as línguas estrangeiras modernas (LEM) experimentaram na migração para o trabalho remoto.
3. A partir da sua própria vivência, imagine e descreva como a experiência com atividades não presenciais poderá contribuir para a Educação a Distância (EaD).

Referências

BRASIL. Ministério da Economia. Instrução Normativa nº 65, de 30 de julho de 2020. Estabelece orientações, critérios e procedimentos gerais a serem observados pelos órgãos e entidades integrantes do Sistema de Pessoal Civil da Administração Federal - SIPEC relativos à implementação de Programa de Gestão. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-65-de-30-de-julho-de-2020-269669395>> Acesso em: 20 de set. de 2020

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília : UNESCO, 2002.

GUIMARÃES, Renata Mourão. O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no Mundo: Ontem e Hoje. **HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**. Ano 8 - Nº 8 - 1/2014. Disponível em <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>> Acesso em: 17 de set. de 2020.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

SANTOS, Marcos Pereira dos. Importância do domínio de línguas estrangeiras pelos profissionais de secretariado executivo para atuação no mercado de trabalho em tempos de globalização: uma abordagem crítico-reflexiva. **Revista de Gestão e Secretariado - GeSec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 94-108, jan./jun. 2012.

SILVA, Fernando; LAIÑO, Maria José. O ensino de língua estrangeira em EaD: planejamento, gerenciamento e prática. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 35, n. especial, p. 154-164, jul./dez. 2010.

PORTAL IFSC. Disponível em: <http://palhoca.ifsc.edu.br/index.php/1040-atividades-nao-presenciais-x-educacao-a-distancia-e-tudo-a-mesma-coisa> Acesso em: 20 set. 2020.

VEGAS, Rosa Ana Martín. El reto de la educación digital: más allá de la transformación metodológica. In: SOUZA, F. M., and ARANHA, S. D. G., orgs. **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 251-272. Ensino e aprendizagem collection, vol. 2. ISBN 978-85-7879-347-0.

CAPÍTULO 12

AUDIOVISUAL E EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE (PÓS)PANDEMIA

Patrícia Barcelos

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Refletir como o audiovisual impacta na educação a distância;
- ✓ Desenvolver propostas de atividades audiovisuais na prática pedagógica; e
- ✓ Potencializar a articulação entre audiovisual e educação.

A geração e transmissão de imagens em movimento e sonoridades é uma constante no mundo contemporâneo, pese que a exclusão digital é uma realidade para 4,8 milhões de brasileiros entre 9 e 17 anos¹, estudantes que estão apartados, entre outras possibilidades, de ampliar as suas relações de aprendizagem com o audiovisual.

Aprendizagens com o audiovisual no sentido em que as imagens e sonoridades podem ser utilizadas com um princípio educativo nas instituições de ensino, com uma intencionalidade e que especialmente na educação a distância podem ser uma experiência educativa potencializada.

Iniciamos a reflexão com a estrutura base da “aula”, do encontro entre docentes e estudantes. Nesta mediação, que pode utilizar a linguagem audiovisual, o encontro pode ser síncrono ou assíncrono. A videoconferência cria um espaço virtual, mas também relaciona um tempo determinado e quando gravada pode gerar uma dupla situação: síncrono e com participação interativa dos estudantes ou como um registro audiovisual que o educando e o professor podem revisitar em outros momentos e, deste modo, assistir a mesma aula quantas vezes forem necessárias.

Em uma outra situação, o estudante pode receber uma aula gravada, uma videoaula e em outro momento síncrono com o professor perguntar sobre eventuais dúvidas. O audiovisual entra na educação à distância como uma linguagem múltipla de tempos e espaços, mas pode recriar a mesma relação de visualidade que estamos acostumados na sala de aula tradicional.

Um professor fala em uma tela principal, faz uma apresentação de slides ou utiliza um quadro em branco para escrever e anotar pontos de sua fala aos estudantes, da mesma forma que fazia antes com um retroprojetor. O ensino por meio do audiovisual pode acontecer de forma semelhante à memória educativa da tradicional arquitetura da sala de aula presencial.

A impossibilidade do contato presencial gerou fenômenos recentes na educação, em destaque os processos de disseminação científica que ganharam novas projeções com as transmissões pela internet, com webinários, palestras e entrevistas com pesquisadores. O Instituto Federal de Brasília registrou no primeiro semestre de 2020 eventos online como o I Simpósio de Estudantes de Letras do DF², em dois dias com mais de 4.700 visualizações ou a I Jornada de Física do IFB, que com atividades como a Roda de Conversa: “Mulheres na Física”, Palestra: “No mundo das Partículas” - Dra. Gabriela Bailas, entre muitas outras disponíveis no Canal do IFB totalizou mais de 12 mil visualizações. O Fórum Livre de Arte, Ciência e Cultura (FLAC²), promovido pelo Campus Recanto das Emas, reuniu desde atividades cineclubistas como o Cine Quarentena, entrevistas e debates com programas como o Ema Pesquisa, Audiovisual e Educação, Arte na Rede, Círculo de Leitura, Diálogos em Rede, Rede de Saberes, Meditação, Casulo e registrou mais de 22 mil visualizações³.

Encontros que, se fossem presenciais, provavelmente não favoreceriam a possibilidade de tantas interações e contato com as produções da academia, mas que, no decurso do tempo, deverão ser estudadas sobre seus impactos e efetividade. Mediações agora possíveis pela utilização de canais e softwares específicos de transmissão de vídeo, de operação ainda desconhecida para muitos dos profissionais da educação, antes da pandemia.

Se o ensino presencial tem as suas exigências em relação ao deslocamento de estudantes para um mesmo espaço-tempo e de que estes mesmo estudantes tenham condições de estarem neste espaço simultaneamente, a educação síncrona online também apresenta as suas necessidades de acesso e inclusão tecnológica.

No entanto, além de uma sala de aula virtual, a potência do audiovisual na educação a distância permite uma série de reflexões sobre os sentidos de uma linguagem tão vista em multitelas contemporâneas e tão pouco incluída como componente de formação de nossos estudantes. O audiovisual é uma linguagem que oferece possibilidades de tessitura, de criação e de construção de narrativas e até mesmo de obras não-narrativas, de experimentação, como fruição e construção do conhecimento.

Essa linguagem, nos contextos educativos da EAD, apresenta muitas possibilidades que perpassam tanto o espectador audiovisual, quanto o produtor de narrativas, nos processos de análise da imagem. O audiovisual como uma forma de expressão da cultura, de construção de histórias, da conexão e comunicação, da memória artificial que registra e guarda as referências de um momento histórico, um registro, um olhar.

A experiência primordial de espectador está carregada de conhecimentos fragmentados que são constituídos ao longo da vida pelas imagens que assistimos. “Um filme está repleto de diferentes sentidos, uma determinada imagem, um local, uma música. Para cada espectador, as nuances de

2. I Simpósio de Estudantes de Letras do DF: https://www.youtube.com/watch?v=R_DhsH_oIC0 e <https://www.youtube.com/watch?v=n-8NjteLwXWY>

3. Os números de visualizações dos programas se refere até o dia 20/09/2020 e os vídeos estão disponíveis no canal do IFB no YouTube em: https://www.youtube.com/channel/UC23eWxl4L_Uzx9w8tFDfoEw/videos

cores, cortes, sons terão, possivelmente, efeitos distintos.” (BARCELOS, 2010, p.60). Quando oferecemos aos estudantes imagens, estas são confrontadas com as experiências e visualidades que já assistimos antes, com outras experiências visuais e estéticas com a linguagem.

Segundo Martin: “A imagem constitui o elemento base da linguagem cinematográfica” (MARTIN, 2007, p.21). Um elemento base que apresenta a possibilidade de criar e registrar imagens em movimento, imagens brutas, captadas de forma exponencial no mundo contemporâneo. Mas a linguagem apresenta uma importante associação de sentidos entre o áudio e o visual. As sonoridades como os ruídos, músicas, falas, silêncios, junto às imagens na composição de planos, angulações, cores, iluminação e atuação, encontram na montagem ou edição um novo espaço de significação.

Ao analisar criticamente os diferentes elementos da linguagem audiovisual sob o ponto de vista estético e ético é possível compreender a diversidade de formas que as sonoridades e as imagens em movimento nos impactam, seja no cinema, na televisão e na internet. O fenômeno das multitelas e da possibilidade de acesso a diferentes plataformas de conteúdo audiovisual nos colocam nessa reflexão enquanto educadores. Como na educação refletimos de forma crítica aos diferentes produtos audiovisuais que são consumidos pela população? Como acontece a representação da imagem das crianças e adolescentes, dos gêneros, etnias, dos costumes, das diferentes culturas que compõem a identidade brasileira? Como as imagens são escolhidas e editadas? Como acontece a recepção de tais imagens e como estas funcionam na construção de um imaginário social?

A própria imagem dos docentes e estudantes na educação a distância e suas aulas síncronas e assíncronas, imagens que são criadas e transformadas em memória artificial. Questionamentos possíveis para muitos professores e educandos em tempos de pandemia, mas uma problematização que se encaminha para a necessidade do conhecimento da linguagem, dos usos éticos e dos direitos de imagem de docentes e estudantes. Conhecer e debater sobre os sentidos e narrativas audiovisuais é um desafio do presente e que vai impactar a educação e fundamentar os caminhos da visualidade da educação a distância no futuro.

Visionamento de filmes

Vamos editar este momento e fazer um corte para os usos do audiovisual além da criação das videoaulas e refletir sobre a vasta produção de filmes documentais e de ficção brasileiros, com destaque para a produção cinematográfica. Esta chave é fundamental para aprofundar a reflexão da potência do audiovisual na educação. O cinema nacional representa a criação de narrativas que nos identificam culturalmente, com a representação de cenários, personagens, temáticas, texturas e relevos brasileiros, dos nossos Estados e Municípios, e em muitos casos até dos nossos bairros e ruas. Das questões do campo e das cidades, das desigualdades, das tradições populares, das culinárias e dos diferentes sotaques e gírias, dos grandes momentos históricos, dos povos tradicionais, dos sentidos que nos fazem ser brasileiros, estas imagens estão lá, nos nossos filmes independentes que documentam e criam ficções e documentários com personagens que nós entendemos, porque também fazem parte daquilo que nos identifica culturalmente.

Esta produção vasta e independente poderia fazer parte do nosso dia a dia da sala de aula? Com as nossas aulas de 50 minutos ou de encontros síncronos com muitos estudantes simultâneos para tirar as dúvidas do material assíncrono? Estas perguntas são inquietantes, mas então voltamos ao cinema como uma linguagem, e por quê? Porque, para entrar nesse universo, é preciso fazer algo

que tradicionalmente as licenciaturas não fazem, incluir componentes de estudo da linguagem audiovisual na formação de professores. Docentes chegam para adentrar as salas de aula sem conhecer os meandros dessa linguagem e por isso é necessário aqui defender o cinema nacional. Então, como o professor ou mediador poderia resolver esta difícil questão: De que modo a produção vasta e independente de cinema brasileiro poderia fazer parte do nosso dia a dia da sala de aula?

Professor é aquele que organiza seu tempo em períodos, distribuídos em diferentes turmas, muitas vezes em diferentes instituições de ensino, como em um grande quebra-cabeças temporal, cada peça é importante para encaixar a sua grande lista de conteúdos, as avaliações obrigatórias, a relação de tempo entre conteúdo e aprendizagem, reuniões pedagógicas, preparação de aulas, correção de provas e trabalhos. Nessa rotina, que pode incluir projetos de pesquisa e extensão, está o professor e o seu tempo fragmentado e a questão do cinema brasileiro na salas de aulas presenciais ou virtuais.

Para aqueles que se veem nesta realidade uma alternativa são os filmes de curta-metragem, filmes curtos em média de até 15 minutos e bem mais acessíveis que os longos. No Brasil, a Ancine registra todos os anos os Certificados de Produto Brasileiro (CPB)⁴ de curtas-metragens e foram emitidos, entre 2015 e 2019, 2.568 registros de filmes. Existem iniciativas de promoção dos filmes de curta-metragem na educação como os portais Curta na Escola⁵ e Curta o curta⁶, alguns festivais, como o Festival de Taguatinga⁷ em Brasília, disponibilizam um acervo de curtas-metragens de várias edições.

Este pode ser um ponto de partida para aprofundar o trabalho com o audiovisual na educação, entre filmes de ficção, documentários e animações conforme cada especificidade da área do conhecimento o professor encontrará na vasta produção de curtas-metragens brasileiros, temáticas e obras de todas as regiões do Brasil. Isto posto, ultrapassar a barreira do acesso é o primeiro passo, pois, sem o conhecimento de filmes e produções brasileiras, não há como tecer a reflexão do fazer pedagógico. Logo, tornar-se um espectador de cinema brasileiro é preciso.

Entre as práticas com filmes destacam-se as ações cineclubistas, espaços que promovem acesso a filmes associados com debates que acontecem após a exibição. Neste tipo de prática de visionamento, o assistir encontra o espaço reflexivo e é justamente nesta conexão que o fazer pedagógico ganha potência. As metodologias de análise podem variar conforme a intencionalidade do professor e as conexões possíveis com o conhecimento, por meio de análises temáticas, de texturas, de espaços, de comportamentos, de narrativas, de experimentos.

A questão é que, ao se tornar um espectador crítico, o docente que parte da reflexão do fazer pedagógico poderá encontrar metodologias de análise, comparação, hipóteses, problematizações. Para refletir sobre a ação educativa, não basta um guia de análise fílmico, é necessário integrar a obra audiovisual ao processo de ensino-aprendizagem.

4. Dados Gerais do Mercado Audiovisual Brasileiro. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/mercado-audiovisual-brasileiro>. Último acesso em 14/09/2020.

5. <http://www.curtanaescola.org.br/Default.aspx>

6. http://curtaocurta.com.br/canal_do_curta.html

7. <https://festivaltaguatinga.com.br/>

Nesta perspectiva, as obras audiovisuais são selecionadas a partir desta intencionalidade e norteiam a escolha dos filmes, seja por questões estéticas, temáticas, provocadoras. O visionamento de filmes deve compor o planejamento de ensino e as múltiplas formas de análise dos filmes em conexão com os componentes trabalhados. Analisar filmes exige prática, além de conhecer a obra e estabelecer relação entre os temas que estão sendo trabalhados e o filme, as técnicas e os tempos de reflexão são variados conforme o grupo e a experiência que o docente e estudantes possuem de tais processos.

A experiência com filmes também é uma experiência de sensibilidade, de memórias afetivas, de rememorar questões delicadas e com potencial de colocar o grupo em posições antagônicas, tudo isso faz parte de um processo reflexivo e crítico da imagem e dos imaginários que construímos ao longo da vida, movimentos de aproximação e afastamento, de identificação e de contrariedade. Os espaços educativos têm a possibilidade de realizar a ligação entre tais sentimentos e sensações com a ciência e com o conhecimento.

Para mim, o cinema que “educa” é o cinema que faz pensar, não só o cinema, mas as mais variadas experiências e questões que coloca em foco. Ou seja, a questão não é ‘passar conteúdos’, mas provocar a reflexão, questionar o que, sendo um constructo que tem história, é tomado como natureza, dado inquestionável (XAVIER, 2008, p. 15).

O audiovisual é uma arte tecnológica, existe a partir da consolidação de equipamentos que permitem a ilusão de ótica com a exposição de quadros por segundo e o registro de ondas acústicas, com uma grande variedade de equipamentos de captação, de edição e de exibição. Registrar sonoridades, imagens estáticas e em movimento se torna a cada dia uma possibilidade mais próxima. O advento das redes sociais criou espaços de exibição da imensa produção de sonoridades e imagens do nosso cotidiano. Álbuns audiovisuais digitais e online que criam identidades e informações algorítmicas sobre nosso cotidiano, produções que falam muito mais de nós do que apenas a mensagem inicial, que nos identificam como consumidores, nossos hábitos, nossas conexões de vida.

Estamos em um momento histórico de uma visibilidade ao extremo. “Vivemos em um mundo em que a visibilidade chegou à exaustão. Não há mais o que não se veja. A visibilidade é condição para a existência de quase todas as coisas em tempos pós-modernos” (COUTINHO, 2009, p. 84). E em uma educação que acontece, em grande parte, por meio da interação tecnológica e permeada por imagens e sonoridades, a leitura, reflexão e percepção dos sentidos que são produzidos por estas se torna cada dia mais urgente.

O isolamento social, medida sanitária tomada por autoridades frente ao enfrentamento da pandemia do Covid-19, ao mesmo tempo em que colocou em evidência o fosso de desigualdade social e tecnológica dos estudantes brasileiros, desafiou os educadores a assumirem a educação a distância como única forma de contato possível. A pandemia estará superada, a experiência com o trabalho remoto permanecerá por muito tempo nas memórias de educandos e educadores.

Fazedores de audiovisual

A pesquisadora Alice Fátima Martins fala sobre os “fazedores de cinema”, pessoas dos interiores do Brasil que criam obras audiovisuais populares e conectadas aos grupos sociais às quais pertencem.

Os exercícios narrativos fílmicos produzidos fora dos eixos dominantes abrem espaços de experimentação nos modelos de representação de si e dos outros, nos referenciais estéticos, éticos e políticos, além de estabelecer, de diferentes maneiras espaços de resistência e estratégicos em busca de algum diálogo entre diferentes vozes, num esforço por equalizar minimamente assimetrias, entre diversidades e adversidades. (MARTINS, 2019, p. 185)

Se a prática do visionamento crítico nos auxilia na reflexão de vários elementos da representação e da construção do conhecimento, a criação de narrativas audiovisuais nos aproxima da possibilidade de nos tornarmos os autores de narrativas próprias, de utilizarmos a linguagem audiovisual para a reflexão das questões do nosso cotidiano, das texturas e experiências das comunidades e de transformar e ressignificar as práticas educativas.

As experiências com produção audiovisual na educação podem ser exercícios bem simples como os desenvolvidos no Projeto Inventar com a Diferença da UFF⁸, o qual o professor não precisa ter conhecimentos profundos sobre o fazer audiovisual e trabalha como mediador do processo.

Como um exemplo de tais práticas, o dispositivo de “fotografias narradas”, onde o educando, por meio de imagens já anteriormente produzidas, pode narrar histórias familiares, de suas comunidades, como uma prática que pode ser adaptada para a realidade e intencionalidade do fazer pedagógico. A educação a distância e seus ambientes virtuais de aprendizagem podem operar como espaços de troca de tais experiências com o audiovisual.

As produções audiovisuais podem estar presentes em registros de projetos, em análises de documentos imagéticos de arquivo, na organização de simpósios, webinários, na criação de obras ficcionais e documentais, cada uma destas com as suas especificidades e potencialidades.

Mas os caminhos de produções audiovisuais mais elaboradas recaem em novos desafios aos profissionais da educação, conhecimentos sobre o fazer audiovisual que são necessários ao desenvolvimento de tais propostas.

Muitos trabalhadores, no período das aulas remotas, enfrentaram esta questão. No Distrito Federal, a Secretaria de Educação do DF desenvolve práticas de cinema na escola com uma política pública específica por meio da Portaria N° 307, de 02 De Outubro De 2018, que Institui a Política de Educação Audiovisual da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal⁹, dos Festivais de curta-metragens das escola públicas do DF e também com formação específica por meio da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE.

8. Projeto Inventar com a diferença da Universidade Federal Fluminense, no site encontramos os Cadernos Pedagógicos do Inventar com a descrição dos dispositivos: <http://www.inventarcomadiferenca.com.br/> Último acesso em 14/09/2020.

9. http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/cc27c071d53f48c094a0ef59e1b6408d/Portaria_307_02_10_2018.html Último acesso em 14/09/2020.

Muitos profissionais da educação do Distrito Federal já desenvolveram projetos e pesquisas específicas como Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel apresenta na tese: CINE COM CIÊNCIA Luz, Câmera... Educação!, na qual é possível acompanhar a implementação em detalhes de processos de produção e visionamento de filmes na escola.

Entretanto, a necessidade de formação em tais práticas deve partir dos trabalhadores em educação. Os processos de construção de peças audiovisuais passam pelas pesquisas específicas de pré-roteiro, técnicas de roteirização, organização da pré-produção, captação de imagens e sons, edição, finalização e distribuição. Além dos conhecimentos específicos em transmissão e publicação em plataformas de compartilhamento de vídeos como a Video@RNP, uma plataforma de conteúdos que são produzidos por universidades, institutos federais, comunidade acadêmica brasileira, e em ambientes virtuais de aprendizagem, como o Moodle.

Há também plataformas de conteúdo livre como a Libreflix¹⁰, uma plataforma de *streaming* livre e colaborativa. O quanto é necessário entrar nesse universo está associado aos sentidos do fazer pedagógico na prática docente.

Submergir é preciso

O pesquisador Zaldo Cavalcanti¹¹, em uma *live* sobre educação e audiovisual promovida pelo Canal E da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal (SEEDF), falou que os professores foram jogados na educação remota e no audiovisual como alguém que é jogado em uma piscina. Submergir é preciso, depois desse mergulho forçado pela pandemia na educação remota, para se entender como as práticas do audiovisual podem adentrar o universo da educação com sentido e com potência de gerar novas narrativas e conhecimentos.

O audiovisual na educação a distância se faz como forma de contato, análise de obras, registros, construção de memórias e narrativas, como disseminação de conhecimentos científicos e saberes tradicionais. Mas também está no ensino híbrido, no presencial e conhecer as potencialidades do audiovisual na educação se constitui como um início de caminhada.

Muitos pesquisadores como Laura Maria Coutinho (UnB), Alice Fátima Martins (UFG), Marcelo Costa (UEG), Adriana Fresquet (UFRJ), Josias Pereira (UFPEL), Felipe Leal Barquete (Semente Cinematográfica), Thiago Faria (IFB), Cezar Migliorin (UFF), João Rafael Teixeira Barbosa (SEDF/ Canal E), Gabriel de Andrade Junqueira Filho (UFRGS) entre muitos outros desenvolveram projetos e pesquisas sobre variadas experiências com audiovisual e educação que estão disponíveis nas plataformas das instituições em que atuam. As pesquisas em audiovisual e educação, nas suas diversas aplicações, representam estudos importantes, muitos com análises de aplicações metodológicas da linguagem audiovisual em ambientes educativos.

10 <https://libreflix.org/>

11. Erizaldo Cavalcanti Borges Pimentel Em: 2ª live: Audiovisual e educação/ Canal E: https://www.youtube.com/watch?v=_oG264SST7Q&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1VIEqa11EMvJB9-sCL0ZNZtHH90V2GAzm64N2WdeQr-JDgasJK4kC4aA Último acesso em: 20/09/2020.

Ao submergir desta experiência, os profissionais da educação serão outros, com novos conhecimentos, potencialidades e desafios, deixo aqui alguns caminhos de reflexão para que estas vivências possam se transformar em novas pesquisas e projetos educativos, e que a linguagem audiovisual, que no isolamento nos aproximou, possa adentrar nossas práticas educativas com intencionalidade, crítica e com a potência da narrativa fílmica, com cuidado, ética e representatividade.

Atividades de aprendizagem

1. Você já participou de alguma experiência de aula síncrona ou assíncrona? Reflita sobre as possibilidades de experiências mediadas pelas salas virtuais em relação ao ensino tradicional.
2. Como a atividade de ver filmes poderia fazer parte da experiência da sala de aula?
3. Dentre as possibilidades apresentadas de produção audiovisual na escola reflita sobre as potencialidades de produzir audiovisual na escola como uma prática educativa.
4. Elabore uma proposta de produção audiovisual na sua prática educativa, você pode utilizar as referências apresentadas no capítulo como as atividades cineclubistas, produção de filmes com os estudantes, produção de videoaulas, entre outras.

Referências

BARCELOS, Patrícia. **Cinema, educação e narrativa**: esboço para um voo de aeroplano. 140 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/7329?mode=full>>. Acesso em: 20 set. 2020.

BARCELOS, Patrícia. **IMAGEM-APRENDIZAGEM**: experiências da narrativa imagética na educação. 201 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19515?mode=full> Acesso em: 20 set. 2020.

COUTINHO, Laura Maria. O olhar cinematográfico: reflexões sobre uma educação da sensibilidade. In: CUNHA, Renato. **O cinema e seus outros**. Brasília: LGE, 2009.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTINS, Alice Fátima. **Outros fazedores de cinema**: narrativas para uma poética da solidariedade. Porto Alegre: Editora Zouk, 2019.

PIMENTEL, Erizaldo Cavalcanti Borges. **Cine com Ciência**: Luz, Câmera... Educação! 262 f., il. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/14589> Acesso em: 20 set. 2020.

XAVIER, Ismail. Um cinema que educa é um cinema que (nos) faz pensar. Entrevista com Ismail Xavier. **Educação & Realidade**, v.33, n.1, p. 15, jan/jun. 2008.

SEÇÃO 3

TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PARA UMA EAD INCLUSIVA



TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E SUAS INTERFACES COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Simone Uler Lavorato

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Analisar a interface entre tecnologias assistiva e educação a distância - ead inventariando as ferramentas que podem contribuir com o desenvolvimento da ead como agente inclusivo.

Introdução

A Educação a Distância (EaD) promove uma grande expansão educacional, mas a construção de uma sociedade equânime requer a adoção de tecnologias assistivas objetivando a efetivação da educação a distância inclusiva, propiciando assim, o acesso ao conhecimento pelas pessoas com deficiência – PcD ou necessidades específicas.

A maioria dos indivíduos que não consegue desenvolver a aprendizagem de forma adequada, fato que pode ocorrer por não terem sido proporcionadas as condições individualizadas que necessitam. Todos são capazes de aprender desde que dadas condições e estratégias específicas e na educação a distância não é diferente.

Dentro deste contexto, é essencial entender o que é Tecnologia Assistiva – TA e como pode ser aplicada na educação a distância. A TA é um termo relativamente novo, mas muito utilizado no contexto da inclusão.

Bersch e Tonolli (2006), afirmam que a TA é um termo “utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de PcDs e consequentemente promover vida independente e inclusão”.

Num sentido amplo percebemos que a evolução tecnológica caminha na direção de tornar a vida mais fácil. Sem nos apercebermos utilizamos constantemente ferramentas que foram especialmente desenvolvidas para favorecer e simplificar as atividades do cotidiano, como os talheres, canetas, computadores, controle remoto, automóveis, telefones celulares, relógio, enfim, uma interminável lista de recursos, que já estão assimilados à nossa rotina e, num senso geral, “são instrumentos que facilitam nosso desempenho em funções pretendidas” (BERSCH, 2008, p.2).

Os recursos tecnológicos facilitadores, utilizados pelas pessoas com deficiência ou necessidades específicas, também são conhecidos como tecnologias assistivas, como por exemplo, língua de sinais, textos de áudio, simuladores de teclado, sistema Braille e vocalizadores, tradutores da língua de sinais, material em relevo, adaptação de equipamentos para PcDs físicas ou sensoriais, *softwares* leitores de tela dentre outros.

Evidencia-se que as tecnologias assistivas estão presentes em diversos recursos e serviços, que vão desde uma simples bengala rústica para proporcionar conforto, até sofisticados sistemas informatizados, pois os recursos de tecnologia assistiva também se apresentam em forma de modernos dispositivos e *softwares* de informática.

Segundo Lavorato (2014), a expressão *Assistive Technology* surgiu em 1988 como elemento jurídico da legislação americana e seu objetivo era “garantir uma regulamentação legal dos recursos utilizados pelas PcDs que garantisse a promoção de uma vida mais independente, produtiva e incluída no contexto social”.

Lavorato (2014) destaca que, no Brasil, “o termo foi traduzido para o português como tecnologia assistiva, mas encontram-se terminologias que são utilizadas como sinônimos: ajudas técnicas, tecnologias de apoio, tecnologia adaptativa e adaptações”.

As ajudas técnicas foram introduzidas no ordenamento jurídico brasileiro por meio do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil 1999) e foi definido pelo Decreto 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil 2004), em seu art. 61, da seguinte forma:

Para os fins deste Decreto, consideram-se ajudas técnicas os produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados para melhorar a funcionalidade da pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal, total ou assistida (BRASIL, 2004, p.1).

Em 2006, foi instituído o Comitê de Ajudas Técnicas – CAT no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, por determinação do Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004), em seu artigo 66, indica o CAT como responsável pela realização de estudos no intuito de subsidiar a elaboração de normas a respeito de ajudas técnicas. O comitê estabeleceu a seguinte definição:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil, 2004, p.1).

Segundo Bersch e Tonolli (2006), “a tecnologia assistiva também é definida como uma ampla variedade de equipamentos, serviços, estratégias e práticas, concebidas e aplicadas para minimizar os problemas encontrados pelos indivíduos com deficiências”.

Para Bersch (2008), as tecnologias assistivas são categorizadas de acordo com sua usabilidade. Essa categorização contempla: auxílios para a vida diária e vida prática; comunicação aumentativa e alternativa; recursos de acessibilidade ao computador; sistemas de controle de ambiente; projetos arquitetônicos para acessibilidade; órteses e próteses; adequação postural; auxílios de mo-

bilidade; auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas; auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo. O Quadro 13.1 a seguir exemplifica essa categorização.

Quadro 13.1 – Categorização da Tecnologia Assistiva

Categoria	Usabilidade
Auxílios para a vida diária e vida prática	Nessa categoria encontram-se os materiais e produtos que favorecem desempenho autônomo e independente em tarefas rotineiras. Auxiliam no dia a dia e permitem maior autonomia nas atividades como se alimentar, cozinhar, vestir-se, tomar banho e executar necessidades pessoais. Como exemplo, identificam-se os talheres modificados, suportes para utensílios domésticos, roupas desenhadas para facilitar o vestir e despir, abotoadores, velcro, recursos para transferência, barras de apoio, dentre outros. Especificamente em relação as pessoas com deficiência visual, essa categoria contempla equipamentos que promovem a independência na realização de tarefas como, consultar o relógio, usar calculadora, verificar a temperatura do corpo, identificar se as luzes estão acesas ou apagadas, cozinhar, identificar cores e peças do vestuário, verificar pressão arterial, identificar chamadas telefônicas, escrever e uma infinidade de ações que não seriam possíveis de serem executadas de forma independente sem o uso da tecnologia assistiva.
Comunicação Aumentativa e Alternativa	Nessa categoria encontram-se materiais destinados a atender pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade em falar e/ou escrever. São recursos como as pranchas de comunicação, construídas com simbologia gráfica, letras ou palavras escritas, para expressar seus desejos, sentimentos e entendimentos. Existe uma ampla gama de produtos nessa categoria, que vão desde alta tecnologia dos vocalizadores até as práticas mais simples de estabelecimento de comunicação.
Recursos de acessibilidade ao computador	Nessa categoria estão inseridos o conjunto de <i>hardware</i> e <i>software</i> especialmente idealizado para tornar o computador acessível a pessoas com privações sensoriais, visuais, auditivas, intelectuais e motoras. São considerados recursos de acessibilidade ao computador os dispositivos de entrada como mouses, teclados e acionadores diferenciados, teclados modificados, os teclados virtuais com varredura, mouses especiais e acionadores diversos, <i>software</i> de reconhecimento de voz, dispositivos apontadores que valorizam movimento de cabeça, movimento de olhos, ondas cerebrais, órteses e ponteiras para digitação, entre outros. E dispositivos de saída como sons, imagens e informações táteis, <i>softwares</i> leitores de tela, <i>software</i> para ajustes de cores e tamanhos das informações com efeito lupa, os <i>softwares</i> leitores de texto impresso com tecnologia <i>Optical Character Recognition</i> - OCR, impressoras braille e linha braille, impressão em relevo, entre outros.
Sistemas de controle de ambiente	Por meio dessa categoria é possível a utilização de controle remoto. Ou seja, pessoas com limitações motoras, podem ligar, desligar e ajustar aparelhos eletroeletrônicos como a luz, o som, televisores, ventiladores, executar a abertura e fechamento de portas e janelas, receber e fazer chamadas telefônicas, acionar sistemas de segurança, entre outros. Com isso, as pessoas com diferentes deficiências podem controlar diversos ambientes como seu quarto, sala, escritório, casa e arredores.

<p>Projetos arquitetônicos para acessibilidade</p>	<p>Nessa categoria estão os projetos de edificação e urbanismo que garantem acesso, independentes de sua condição física e sensorial a funcionalidade e mobilidade. Ela ocorre por meio de adaptações estruturais e reformas na casa e/ou ambiente de trabalho, utilizando rampas, elevadores, adaptações em banheiros, mobiliário entre outras, que retiram ou reduzem as barreiras físicas.</p>
<p>Órteses e Próteses</p>	<p>Categoria destinada a peças artificiais que substituem partes ausentes do corpo. Enquanto as próteses são utilizadas como substitutas de membros e articulações do corpo, as órteses, são aparelhos que servem para alinhar ou regular determinadas partes do corpo, auxiliando as funções de um membro, órgão ou tecido, evitando deformidades e/ou compensando insuficiências funcionais. Como exemplos de próteses aponta-se as válvulas cardíacas, um implante dentário, uma prótese ocular ou mamária, etc. Como exemplo de órtese o marca-passo, os colares cervicais, aparelhos auditivos, dentre outros.</p>
<p>Adequação Postural</p>	<p>Nessa categoria encontram-se tecnologias assistivas que proporcionam uma postura estável e confortável para o desempenho da vida diária. São projetos de adequação postural que selecionam recursos que garantam posturas alinhadas, estáveis, confortáveis e com boa distribuição do peso corporal. Como exemplos, as cadeiras de rodas, sistemas especiais de assentos e encostos, as almofadas no leito, etc.</p>
<p>Auxílios de mobilidade</p>	<p>Categoria destinada a mobilidade que pode ser auxiliada por bengalas, muletas, andadores, carrinhos, cadeiras de rodas manuais ou elétricas, <i>scooters</i> ou qualquer outro equipamento utilizado na melhoria da mobilidade.</p>
<p>Auxílios para qualificação da habilidade visual e recursos que ampliam a informação a pessoas com baixa visão ou cegas</p>	<p>Nessa categoria estão inseridos todos os recursos e auxílios ópticos, lentes, lupas manuais e lupas eletrônicas, os <i>softwares</i> ampliadores de tela. Também constituem essa categoria, material gráfico com texturas e relevos, mapas e gráficos táteis, o braille, <i>software</i> com tecnologia OCR que é um acrônimo para o inglês <i>Optical Character Recognition</i> e constitui uma tecnologia para reconhecer caracteres a partir de um arquivo de imagem seja escaneado e transformado em texto editável e mantendo a integridade visual do documento original, criando uma camada separada com o reconhecimento do texto, o que possibilita a pesquisa dentro do arquivo e a sua leitura por pessoas com deficiência visuais, entre outros.</p>
<p>Auxílios para pessoas com surdez ou com déficit auditivo</p>	<p>Nessa categoria encontram-se auxílios que incluem vários equipamentos e aparelhos para surdez. Bersch (2008) aponta como exemplos “sistemas com alerta tátil-visual, celular com mensagens escritas e chamadas por vibração, <i>software</i> que favorece a comunicação ao telefone celular transformando em voz o texto digitado no celular e em texto a mensagem falada”. Além desses citados existem outros recursos, como a LIBRAS, livros, textos e dicionários digitais em língua de sinais que são considerados tecnologia assistiva.</p>

Fonte: Bersch (2008) adaptado pela autora

Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual

Vamos agora estabelecer a interface das tecnologias assistivas com a educação à distância, pois o suporte das tecnologias assistivas é essencial para o desempenho em igualdade de oportunidades da PcD ou necessidades específicas. A tecnologia assistiva pode promover a inclusão e a acessibilidade na medida em que as necessidades específicas das PcDs são reconhecidas e encontradas alternativas para sanarem os obstáculos.

Vamos aprofundar neste capítulo nas tecnologias assistivas utilizadas para pessoas com deficiência visual, ou seja, baixa visão ou cegueira total. No entanto, destaca-se que a tecnologia assistiva atende a uma ampla gama de pessoas, não apenas PcDs, mas a todos com algum tipo de necessidade específica.

Para promover a acessibilidade nos ambientes virtuais de aprendizagem uma tecnologia bastante utilizada e eficaz são os *softwares* leitores de telas, ampliadores de tela, displays braille, lupas, dentre outros recursos pedagógicos.

Gasparetto (2008), aponta que os recursos de informática também são utilizados para a produção de desenhos e são fundamentais para o estudo, lazer, pesquisa e trabalho, favorecendo a independência e autonomia das pessoas com deficiência visual.

Os ambientes virtuais de aprendizagem e as plataformas precisam se adequar às regras de acessibilidade para que possa se tornar acessível. Entender sobre os *softwares* leitores de tela é essencial, uma vez que, as pessoas com deficiência visual acessam as informações nos computadores por meio de *softwares* específicos chamados de leitores de tela para ter acesso a distância.

O papel principal dos *softwares* leitores de tela é interagir com o sistema operacional do computador, capturando toda e qualquer informação em formato de texto, possibilitando a sua leitura por pessoas com deficiência visual, por meio dos sintetizadores de voz que transformam tais informações em sons.

Sem a utilização desses *softwares* especializados não seria possível a interação entre a pessoa com deficiência visual e a informação. Esses *softwares* são chamados de sintetizadores de voz ou leitores de telas e estão presentes até mesmo nos *smartphones* e tablets. Os leitores de tela constituem hoje um instrumento que permite a pessoa com deficiência visual sua inclusão social no mundo digital.

Nestes casos a navegação é feita através de um teclado comum, dispensando o uso do *mouse* na maior parte do tempo, possibilitando a navegação por menus, janelas e textos presentes em praticamente qualquer aplicativo. Existe, no mercado atual, uma grande diversidade de *softwares* leitores de tela com diferentes recursos, assim como também diferentes preços. Mas, existem também as opções gratuitas e utilizadas em grande escala.

Tecnologias assistivas para pessoas com deficiência visual

Agora vamos inventariar algumas destas tecnologias assistivas mais utilizadas na *internet* que permitem que a pessoa com deficiência visual ou necessidades específicas possa utilizar a modalidade de educação a distância como meio educacional.

Jaws

O *Job Access With Speech - Jaws* é sintetizador de voz que pode ser usado em diferentes sistemas operacionais. Com esse *software*, o usuário com deficiência visual pode utilizar o computador por meio de teclas de atalho, permitindo que a velocidade da leitura seja alterada de acordo com a preferência do usuário. Foi desenvolvido pela *Freedom Scientific* e permite aos usuários cegos ou com baixa visão acesso quase que total as principais funcionalidades do sistema, desde manipulação de documentos, pastas, arquivos, configurações, personalização do sistema, criação e edição de documentos, navegação em sites, entre outras funcionalidades.

Atualmente, o *Jaws* é considerado um software que apresenta o estágio mais avançado de desenvolvimento o que proporciona maior autonomia ao usuário. É um software pago, é o mais caro do mercado, mas oferece mais funcionalidades aos seus usuários.

Virtual Vision

O *Virtual Vision* também é um sintetizador de voz que permite ao usuário a interação com todos os aplicativos do Windows que rastreia informações que podem ser lidas para a pessoa com deficiência visual, possibilitando assim a navegação por menus, telas e textos. O *Virtual Vision* foi desenvolvido em 1998 pela empresa brasileira Micropower e é o único leitor de tela totalmente desenvolvido no Brasil. Seu desenvolvedor oferece capacitação presencial e a distância para que seus usuários possam tirar o máximo proveito de todas as funcionalidades. *Virtual Vision* é um software pago e interage muito bem com o sistema operacional *Windows*, reconhecendo o *Word*, *Excel*, *Internet Explorer*, *Outlook*, *Skype*, entre outros.

DOSVOX

O *DOSVOX* é um leitor de tela associado a um sistema operacional. Foi desenvolvido pelo Núcleo de Computação Eletrônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro - NCE UFRJ sob a coordenação do professor José Antônio Borges. Foi lançado em 1993 e está disponível gratuitamente na internet.

O *DOSVOX* é um sistema completo com diversas funcionalidades que interage com o ambiente *Windows* e contempla editor de texto, jogos didáticos e lúdicos, programas educativos para crianças com deficiência visual, entre outras funcionalidades. E seu som vem de voz humana gravada.

É o mais indicado para crianças, jovens ou para um usuário que esteja começando a utilizar um computador devido a sua facilidade de utilização. Ou seja, é um programa simples para usuários iniciantes, de fácil instalação e utilização.

NVDA

O *Non Visual Desktop Access - NVDA* é um *software* leitor de tela bastante utilizado por ser totalmente gratuito e de código aberto. Seu desenvolvimento foi iniciado em 2006, pelo australiano Michael Curran.

Um diferencial do *NVDA* é o fato de não precisar ser instalado no sistema e poder ser transportado em um *pendrive*, CD ou qualquer outro disco removível, para utilização em qualquer computador. Além deste fato, por ser gratuito é amplamente utilizado.

ORCA

Outro *software* gratuito e de código aberto é o Orca. No entanto, ele interage apenas com o sistema operacional Linux. O Orca além de leitor de tela é também um ampliador de tela. Quanto à acessibilidade é um sistema que permite que a pessoa com deficiência visual instale facilmente o sistema sem o auxílio de um vidente.

VoiceOver

O *VoiceOver* é um leitor de tela também muito utilizado. É o leitor de tela presente nos produtos da *Apple*, como o *Iphone*, *Ipad*, *Apple TV* e outros. É um recurso nativo e totalmente integrado ao sistema e por este motivo não requer configurações iniciais. Foi desenvolvido para ser utilizado com o sistema IOS.

Além de ser de fácil utilização, o *VoiceOver* é um leitor com a voz mais natural. Ele descreve em áudio cada elemento da tela e oferece dicas úteis. Funciona com gestos, teclado ou monitor em braile e está disponível em mais de 30 idiomas, com várias opções de voz. O *VoiceOver* tem desenvolvido constantemente novos recursos de acessibilidade que contemplam pessoas com deficiência visual, auditiva, motora, física e até com dificuldades de aprendizagem.

Ampliadores de recursos ópticos

Destaca-se que outra tecnologia assistiva bastante utilizada na promoção da educação a distância são os ampliadores de recursos ópticos que são equipamentos utilizados para ampliação de imagens, que auxiliam a leitura por pessoas com baixa visão, por proporcionar a nitidez ou ampliação necessária para a sua compreensão. São exemplos de recursos ópticos as lupas de apoio iluminada, lupas manuais tipo régua, lupas eletrônicas, circuito fechado de televisão etc.

Os ampliadores facilitam o uso do computador e a leitura de diversos materiais por pessoas com baixa visão, já que toda a tela ou material podem ser ampliadas. Essa ampliação pode ser de todo o conteúdo ou apenas determinada área selecionada. Nesse contexto os ampliadores são considerados recursos ópticos que podem ser utilizados nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, este recurso é apenas um facilitador do processo que deve estar associado ao professor, aos sistemas simbólicos, entre outros que favorecerão o desenvolvimento.

Haddad (2001) aponta que os recursos ópticos são recursos que, pelas suas propriedades ópticas, levam a uma resolução maior da imagem, devido a sua capacidade de ampliação. Podem ser usados para atividades de curta distância como óculos com lentes convexas, lupas manuais, lupas de apoio e sistemas telescópicos. Destaca que, para melhorar a visão para longe são usados os sistemas telescópicos, telulupas que podem ser monoculares e binoculares.

Dentre os principais ampliadores de tela destacam-se:

Zoom Text

O programa *ZoomText*, é desenvolvido e comercializado para ser utilizado pelo sistema operacional *Windows* e funciona como um leitor de telas. Essa tecnologia apresenta diferentes e criativas maneiras disponíveis para ampliação da imagem da tela no monitor, permitindo uma melhor acessibilidade às pessoas com baixa visão. O *ZoomText* tem seu funcionamento controlado pelo

mouse, que funciona como uma lupa eletrônica. De acordo com a necessidade pode ser ajustado e selecionado o tamanho da região a ser ampliada.

Dentre outras funcionalidades do *ZoomText* encontram-se recursos para inversão de polaridade, ou seja, a disposição das cores preto no branco ou branco no preto e ajuste de contraste. Essa funcionalidade pode ser facilmente acessada pelas teclas de atalho.

Magic

O *Magic* é um ampliador de tela com capacidade de ampliação entre duas e dezesseis vezes. Ele interage com o sistema operacional *Windows* e com todos os aplicativos compatíveis. O *Magic* possui um sintetizador de voz, o mesmo do leitor de tela *JAWS*. No entanto, ele consome muitos recursos do sistema operacional, deixando o computador lento.

O *Magic* permite alterar as cores e contrastes, rastrear o cursor ou o mouse, localizar o foco dentro do documento e personalizar a área da tela antes ou depois da ampliação.

Recursos de acessibilidade do *Windows*

Os recursos de acessibilidade do *Windows* são acessados pelo painel de controle, nas opções de acessibilidade é possível ajustar as configurações do mouse, teclado, vídeo e som de acordo com a necessidade individual. Também é possível aumentar o tamanho da fonte, aumentar o tamanho da barra de rolagem, da borda da janela, escolher o tamanho dos ícones na área de trabalho, escolher cores em alto contraste para facilitar a leitura de textos, escolher o tamanho e a cor do cursor do mouse e alterar a taxa de intermitência e a largura do cursor.

Lupa do *Windows*

A Lupa do *Windows* é um ampliador de tela acessível aos usuários, já que o recurso é nativo no *Windows*. Possui poucas opções de configuração, mas é um recurso leve e de fácil de utilização com um zoom alto.

Virtual Magnifying Glass

Outro ampliador é o *Virtual Magnifying Glass* ou lupa digital que oferece recursos de ampliação de tela. Interage com o sistema operacional *Windows* e *Linux*. É um recurso gratuito e simples de utilizar.

Orca

O Orca, além de ampliador, também é leitor de tela como especificado no tópico anterior. Assim como o leitor de tela, ele permite que a pessoa com deficiência visual instale o sistema sem o auxílio de um vidente.

Como evidenciou-se, há uma diversidade de produtos e serviços, assim também como no investimento e custo para o acesso a esses recursos. Portanto, a escolha será determinada por fatores não só de afinidade, mas também econômicos.

Aponta-se que não existe subsídio para indicar que um leitor de tela ou ampliador é melhor que o outro, pois depende da necessidade e do estilo de cada usuário. As funcionalidades são diversas e cada um irá se sentir mais confortável com a utilização de um ou de outro.

Sendo assim, a tecnologia assistiva aponta grandes possibilidades de interface com a educação a distância, pois busca suprir essas necessidades específicas e ampliar a autonomia desses usuários possibilitando a oferta da educação a distância para este público.

Considerações finais

Neste capítulo foi inventariada uma lista de recursos, mas não temos a pretensão de apresentar um rol taxativo de tecnologias assistiva, pois elas são dinâmicas e desenvolvidas diariamente nos diferentes contextos com a finalidade de adaptar ou adequar os instrumentos de maneira individualizada, buscando atingir sua máxima potencialidade. Ou seja, a cada dia são desenvolvidas novas tecnologias assistivas e essa categoria de instrumentos deve ser pesquisada e revista em um curto espaço de tempo, pois existem sempre tecnologias que se tornam obsoletas rapidamente, devido ao desenvolvimento constante de novas tecnologias.

Estabelecer a interface entre tecnologias assistivas e a educação a distância, contribui com a democratização da educação a distância e sua consolidação como modalidade inclusiva capaz de promover a tão sonhada e desejada transformação social.

Atividades de aprendizagem

1. Refletindo acerca do texto apresentado o que são tecnologias assistivas?
2. Segundo Bersch (2008) as tecnologias assistivas são categorizadas de acordo com sua usabilidade. Exemplifique estas categorias?
3. Qual seria a vantagem da utilização de tecnologias assistivas nos ambientes virtuais de aprendizagem?

Referências

- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI, 2008.
- BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência**. Bengala Legal. 2006.
- BORGES, J. A. Dosvox-um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho. **Revista Benjamin Constant**, v. 3, p. 24-29, 1996.
- BRASIL. Decreto 5.296 de 2 de dezembro de 2004. 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em dezembro de 2016.
- BRASIL. Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. 1999. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em <dezembro de 2016>.
- GASPARETTO, M. E. R. F. **Família e Escola: Atenção à Baixa Visão**. Itinerários da inclusão escolar: múltiplos olhares, saberes e práticas, 2008.
- HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, p. 1-113, 2001.
- LAVORATO, S. U. **Acessibilidade nas ações educacionais a distância: um caminho para inclusão da pessoa com deficiência visual no contexto organizacional**. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
- Software leitor de telas Jaws. Disponível em <<http://www.freedomscientific.com>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- Software leitor de telas NVDA. Disponível em <<http://www.nvda-project.org/>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- Software leitor de telas Virtual Vision. Disponível em <<http://www.micropower.com.br>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- Software leitor de telas Orca. Disponível em <https://help.gnome.org/users/orca/stable/index.html.pt_BR>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- Software leitor de telas DOSVOX. Disponível em <intervox.nce.ufrj.br/~brailu/leitores.html>. Acesso em 20 de agosto de 2020.
- Software leitor de telas VoiceOver. Disponível em <<https://www.apple.com/br/accessibility/iphone/vision/>>. Acesso em 20 de agosto de 2020.

TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DE COVID -19

Núbia Flávia de Oliveira Mendes
Queila Pahim da Silva
Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos

Ao final do capítulo, esperamos que você possa:

- ✓ Conceituar e relacionar Tecnologia Assistiva na educação;
- ✓ Compreender os diferentes estilos de aprendizagem;
- ✓ Identificar atividades que contemplem o contexto de estudantes de cursos da educação profissional e tecnológica do IFB.

Introdução

Desde a declaração da Organização Mundial da Saúde (OMS) com o surgimento do novo coronavírus (Covid-19) como uma pandemia, o mundo inteiro vem aprendendo a lidar com as medidas não farmacológicas, estabelecidas pela Organização, para evitar a propagação e o contágio da doença, tais como a utilização de máscara, limpeza das mãos com água e sabão ou álcool gel várias vezes ao dia e isolamento e distanciamento social (OMS, 2020).

Tais medidas trouxeram uma série de impactos no funcionamento social, dentre eles alterações e reinvenções nos modos de ensinar e nos processos de trabalho dentro das instituições de ensino que, em alguns casos, passaram a utilizar exclusivamente a tecnologia como alternativa para continuar o ano letivo, adotando o ensino remoto ou a educação a distância. Conforme aponta a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a crise causada pela Covid-19 resultou na suspensão das aulas presenciais em escolas e em universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

No Brasil, a tentativa de reestruturação e migração do ensino presencial para o remoto, evidenciou uma triste realidade do país: falta de acesso às tecnologias em algumas localidades, pouco estudo dos pais, que por isso não conseguem ajudar na escolarização em casa e a inexistência de equipamentos com acesso às plataformas digitais ou em quantidade inferior ao total de filhos em uma mesma moradia (TOKARNIA, 2020).

Acrescenta-se, ainda, a saúde física e mental, que é afetada pelo medo de ser contaminado, duração prolongada do confinamento, falta de contato pessoal e pouco espaço dentro das residências, que, juntos, aumentam os níveis de ansiedade, depressão e estresse (UNIFESP, 2020). Ainda assim, as redes e instituições de ensino, públicas e privadas precisaram adotar algumas plataformas digitais como forma de dar continuidade aos conteúdos, a exemplo do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Apesar de todos os estudantes estarem vivendo a mesma realidade de distanciamento social, cada indivíduo possui um estilo próprio para aprender e devido à grande diversidade desses estilos, iremos descrever brevemente a seguir, o modelo de Kolb (1984). O objetivo desta contextualização teórica é refletir sobre a importância do conhecimento sobre os diferentes estilos de aprendizagem como fator para auxiliar no aprimoramento do ensino durante e pós pandemia, com a utilização de ferramentas tecnológicas e digitais.

Para isso, será apresentado o relato de experiência de duas das autoras deste capítulo, ambas professoras do campus Brasília, que encontraram nas tecnologias digitais formas para atender e incluir seus estudantes com e sem necessidades específicas. Ao final, são propostas duas atividades de aprendizagem com o objetivo de atender os estudantes em seus diferentes estilos de aprendizagem em cursos da educação profissional e tecnológica do IFB.

Assim, este trabalho constitui-se desta introdução e nos tópicos: Tecnologia Assistiva, estilos de aprendizagem, relato de experiência, considerações finais e referências consultadas.

Tecnologia assistiva

O termo “Tecnologia Assistiva” teve origem em 2009 sendo, inicialmente, denominado “Ajudas Técnicas” e corresponde a:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (BRASIL, 2009).

Rocha e Duarte (2012) destacam que a Tecnologia Assistiva tem como função primordial facilitar a interação entre o usuário e o conteúdo apresentado na tela do dispositivo, seja um computador ou um *smartphone*. No entanto, as autoras apontam que isso somente será possível se os ambientes informacionais digitais estiverem preparados, seguindo padronizações de acordo com diretrizes de acessibilidade para que os usuários alcancem a informação de forma correta (ROCHA; DUARTE, 2012).

A Tecnologia Assistiva permite “ampliar a comunicação, a mobilidade, o controle do ambiente, as possibilidades de aprendizado, trabalho e integração na vida familiar, com os amigos e na sociedade” (SONZA et al., 2013, p. 199). Ferramentas como leitores de tela e ampliadores de fonte (lupas manuais e eletrônicas) são consideradas Tecnologia Assistiva e podem atender às necessidades de um público específico, como as Pessoas com Deficiência Visual, mas também possibilitam o acesso à informação em um formato opcional para quem assim desejar. De modo semelhante, o uso de legendas em vídeos promove acessibilidade à informação para Pessoas com Deficiência Auditiva e a janela de Libras¹ permite o acesso à informação aos usuários da língua de sinais (SANTOS, 2019).

Dessa forma, percebe-se que o uso da Tecnologia Assistiva amplia a oferta do conteúdo a públicos com necessidades diferentes e oportuniza uma alternativa de acesso à informação, contribuindo para a redução de barreiras.

Estilos de aprendizagem

Com o advento do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, o IFB - Campus Brasília, assim como os demais *campi* e escolas do Distrito Federal, passaram a adotar o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para promover a interação com os sujeitos da comunidade acadêmica e dar continuidade às atividades escolares (IFB, 2020).

Sabendo que todos nós possuímos diferentes maneiras e preferências de aprender, o que produz um estilo próprio para entender fatos novos, é mister conhecer as diferenças individuais de aprendizagem para que as tecnologias amplamente utilizadas neste período cumpram seu papel de aliadas no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o estilo de aprendizagem diz respeito à predileção do indivíduo em aprender e não ao seu nível cognitivo (NATEL; TARCIA; SIGULEM, 2013).

Pesquisadores de todo o mundo têm se dedicado a investigar sobre a aprendizagem humana e seus diferentes estilos com o objetivo de orientar professores, instituições de ensino e os próprios estudantes sobre a escolha de melhores estratégias de ensino para tornar o processo educacional mais eficiente e proporcionar autoconhecimento por parte dos alunos, para escolha do melhor método de estudo (SCHMITT; DOMINGUES, 2016).

Como mostram Roza (2017) e Natel; Tarcia; Sigulem (2013), ao longo dos anos, diferentes autores elaboraram definições sobre o conceito de estilos de aprendizagem, o que proporcionou a formulação de várias teorias e tipologias de aprendizagem que são classificadas em modelos, de acordo com o pesquisador que nelas se aprofundou. As teorias de estilos de aprendizagem os consideram como resultados das sete inteligências: linguística, lógica-matemática, espacial, musical, cinestésica, interpessoal e intrapessoal, além da hereditariedade (NATEL, TARCIA, SIGULEM, 2013).

De acordo com Gomes (2006), os estilos de aprendizagem são também compostos da combinação de fatores ambientais, emocionais, físicos, sociológicos e psicológicos, que correspondem

1. A Libras, assim como as demais Línguas de Sinais, possuem uma estrutura gramatical particular, diferentemente das línguas orais. Se denominam de visuoespaciais, por suas composições necessitarem de até cinco parâmetros para formação básica de um sinal (nas línguas orais, chama-se de palavras), que são: configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma, expressões facial e corporal (BRITO, 1990; KARNOPP, 1994).

ao silêncio, som, nível de luminosidade, sensação térmica de frio e calor; motivação, persistência, responsabilidade; período do dia, alimentação; estudo individual ou em grupo, acompanhamento de adultos e atitudes impulsivas ou reflexivas, por exemplo.

A partir desses conceitos, destacam-se os estudos do professor e teórico educacional norte americano, David Kolb, no início dos anos de 1970, que desenvolveu o *Learning Style Inventory - LSI*, ou inventário dos estilos de aprendizagem que, por sua vez, foi criado a partir da *Experiential Learning Theory* (Teoria de Aprendizagem Experiencial), também proposta por Kolb. De acordo com esta teoria, o processo de aprendizagem é cíclico e envolve a experiência concreta (sentir), a observação reflexiva (observar), a conceituação abstrata (pensar) e a experimentação ativa (fazer) (ROZA, 2017).

O autor caracteriza cada um desses elementos, sendo que: a experiência concreta corresponde ao envolvimento em novas experiências, de maneira aberta e sem propensões; a observação reflexiva diz respeito à habilidade de refletir e observar as experiências a partir de várias perspectivas. A conceituação abstrata relaciona-se à criação de conceitos fundamentados em teorias logicamente sólidas e a experimentação ativa representa o uso dessas teorias para a tomada de decisões e resolução de problemas.

Através do inventário, é possível detectar como as pessoas gostam de aprender, por meio de perguntas respondidas por alternativas, que equivalem a pesos. Cada alternativa recebe um peso de acordo com o que o estudante acredita que melhor descreva suas atitudes e sentimentos no momento em que ele está aprendendo. Assim, a partir dos pesos que o estudante atribui para as alternativas e com base nos elementos da Teoria de Aprendizagem Experiencial, são calculados quatro índices, que classificam os diferentes tipos de aprendizagem em divergente, convergente, assimilador e acomodativo (PENA; CAVALCANTI; MINIO, 2015; SCHMITT, DOMINGUES, 2016).

Conforme destacado por Kolb e Kolb (2005), para cada estilo de aprendizagem, há diferentes habilidades de aprendizagem dominantes. Assim, destacam-se nos indivíduos divergentes a experiência concreta (EC) e a observação reflexiva (OR). Nos assimiladores, a conceituação abstrata (CA) e a observação reflexiva (OR), para os convergentes, ressalta-se a conceituação abstrata (CA) e a experimentação ativa (EA) e para uma pessoa com estilo acomodador, as habilidades dominantes são a experiência concreta (EC) e a experimentação ativa (EA).

Como mostram Schmitt e Domingues (2016), o estilo divergente, apresentado por Kolb, representa indivíduos que visualizam situações concretas a partir de muitos pontos de vista, de modo que o aprendizado se fundamenta em ponderações baseadas em sentimentos. São pessoas que aprendem melhor por meio de exemplos específicos nos quais se sintam envolvidas, são empáticas, emocionais, preferem trabalhar em grupo e ter *feedbacks* pessoais.

No estilo assimilador, estão aqueles que aprendem melhor combinando observação e pensamento e são mais interessados em ideias e conceitos abstratos, dando menos destaque às pessoas. É um modo de aprendizagem analítico e conceitual, que se baseia principalmente em raciocínio lógico e organiza as informações de forma ampla.

Os indivíduos convergentes aprendem pensando e fazendo. Têm habilidades em encontrar aplicações práticas para ideias e teorias, preferem lidar com tarefas e problemas técnicos e não com questões sociais e interpessoais. Não apresentam dificuldades ao experimentar inovações para solucionar problemas práticos.

O estilo acomodador caracteriza-se pelo aprendizado através da experimentação ativa na experiência concreta, utilizando mais a intuição que a lógica. São pessoas que aprendem melhor através das atividades práticas e debates.

Tais estilos estão presentes em todas as pessoas, com e sem necessidades específicas e independentemente das condições físicas, sociais, de gênero e idade. A compreensão das características de aprendizagem de cada indivíduo pelos professores é capaz de proporcionar uma melhoria do processo de ensino-aprendizagem (SCHMITT; DOMINGUES, 2016), capaz também de proporcionar inclusão aos estudantes. Porém, como incluir as pessoas diversas, de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem, no contexto da pandemia e utilização das tecnologias digitais?

No intuito de refletir sobre as possíveis respostas a esta questão, será apresentada, a seguir, a experiência de duas das autoras deste trabalho, que são docentes do campus Brasília do IFB e que têm utilizado diferentes ferramentas digitais para proporcionar acessibilidade, inclusão e integração entre estudantes de suas turmas.

Relato de experiência

A pandemia revelou um cenário de desigualdade no acesso às tecnologias e mostrou números que confirmam que muitos educandos não possuem as mesmas condições de acesso à internet, evidenciando a exclusão digital (TV BRASIL, 2020). Para esses casos, a gestão do IFB manifestou preocupação em antecipar o planejamento e a oferta de equipamentos e *chips* com internet para que todos pudessem ter o mesmo acesso às aulas remotas. Anterior a esse contexto, a direção, juntamente com as coordenações, servidores docentes e técnicos, realizou um levantamento por meio de questionários direcionados aos docentes de forma individual e aos discentes, através dos e-mails das turmas, para saber de qual apoio tecnológico necessitavam.

Durante os meses de março, abril, maio e junho, os professores se reuniram virtualmente, para discutir sobre o presente e o futuro, elencando ao semestre que por ora já virava um passado não tão distante e que se adiou para um semestre futuro. Encontros virtuais semanais foram realizados entre direções, coordenações, docentes e discentes, que partilhavam de suas angústias e incertezas, mas com uma única convicção: a necessidade de volta da “normalidade” às atividades acadêmicas, com formações rápidas, estando ou não todos preparados.

Após meses sem aulas presenciais, os estudantes tiveram que voltar às aulas na forma não presencial. Foi necessário, portanto, a adoção de rápidas estratégias para que o ensino e a aprendizagem alcançassem a todos. Os docentes também estavam nessa mesma direção de aprendizado, pois fazem parte intrinsecamente do processo de ensino e compartilham do mesmo percurso que os estudantes, principalmente em relação ao estado psíquico, social e emocional.

Observando a realidade de cada indivíduo, o que prevaleceu nesse momento foi a certeza da volta às aulas. Mesmo que houvesse planejamento, formações rápidas e ambientação, a volta remota em conjunto tornou-se um desafio para ambas as partes e docentes e discentes tiveram que enfrentar todas as adversidades já esperadas. Nesse sentido, com as decisões por aulas síncronas e assíncronas, a adoção de ambientes virtuais ficou por conta de cada representante curricular. Contudo, a realidade de muitos docentes e discentes demandou o uso de diferentes ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle* e o *Google Classroom*, além de canais alternativos de comunicação para transpor a barreira digital.

As atividades síncronas, a partir de encontros agendados em tempo real, foram realizadas por meio de um aplicativo de videoconferência denominado de *Google Meet*, uma ferramenta que permite o acesso através de celulares, *tablets* e computadores. Esse tipo de interação permitiu um espaço para a exposição de conteúdos pelos docentes e serviu como um momento para sanar dúvidas dos estudantes. Dessa forma, permitiu que as aulas fossem acessíveis somente para aqueles que possuíam as ferramentas citadas. Por outro lado, havia também as atividades assíncronas, planejadas na mesma plataforma, mas realizadas em tempo diversos, com o propósito de disponibilizar o conteúdo das aulas gravadas em vídeos, além de outros tipos de materiais, como textos, imagens e áudios utilizando as plataformas adotadas, que foram *Moodle* e o *Google Classroom*. Esse tipo de interação permitia que os alunos pudessem ter acesso às aulas mesmo que não possuíam o acesso e as ferramentas necessárias, pois o IFB disponibilizou laboratórios de informática para que esses estudantes pudessem ter acesso aos computadores e *internet*, mediante todos os cuidados necessários: máscaras, sabão e álcool gel. Contudo, nem todos os computadores possuíam câmeras, dificultando o processo de ensino especificamente das aulas de Libras.

Além das atividades síncronas e assíncronas, outras medidas foram tomadas para que o ensino pudesse alcançar a todos os estudantes. Houve casos em que alguns estudantes pertenciam a algum grupo de risco, não podendo comparecer ao campus para o uso dos computadores e *internet*, nem tampouco buscar os materiais impressos que foram pensados para os que não possuíam desses meios. Nesses casos, foram empregadas algumas ferramentas de comunicação como canais alternativos para transpor a barreira digital, como a troca de mensagens pelo *Whatsapp*, e-mail e telefone, e o envio de versão impressa de materiais, retomando o contexto da educação tradicional.

Ensinar a Libras, uma língua de modalidade visuoespacial^[1], demandou demasiadamente grande desgaste, pelo motivo de alguns estudantes ouvintes ainda não se ambientarem com as ferramentas, não conhecerem sobre a Cultura Surda e, principalmente, por alguns ainda não alcançarem maturidade suficiente para relacionar a “nova normalidade” com a língua e a Cultura Surda. Nesse contexto, utilizar o aplicativo *Google Meet* e o *Whatsapp* foram um desafio imenso para a maioria desses estudantes, enquanto que para os Surdos essas ferramentas já faziam parte da sua rotina e não os assustavam, pois a tecnologia auxiliou no processo de desenvolvimento cultural da Comunidade Surda (SILVA; MENDES; SANTOS, 2020).

Todavia, a escassez de profissionais e professores que dominam a Libras fez com que novamente os Surdos ficassem a mercê da falta de acessibilidade nas aulas ministradas em língua portuguesa, pois a contratação de profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras ainda estava por vir, evidenciando uma demanda existente desde antes da pandemia.

Nas aulas de Libras, os estudantes Surdos utilizavam as ferramentas para prestar seus serviços de monitoria àqueles alunos ouvintes que tivessem dificuldade com a língua. Já para aqueles que tivessem dificuldade com as ferramentas e tecnologias, o IFB contou com um Mediador de Turmas na figura de um estudante que pudesse intermediar as dificuldades dos demais com as ferramentas e outras necessidades.

Todos os esforços foram válidos, contudo, a heterogeneidade de professores e estudantes permanece no quadro acadêmico, a diversidade transcende a educação remota, que por ora está além do ensino em casa. Planejar aulas estratégicas requer predeterminar o que está distante dos roteiros: filhos chorando, perda de sinal, barulhos de vizinhança, relacionamentos abusivos, aulas sendo assistidas em consultórios, em ônibus, em carros, em supermercados, deitados e dirigindo,

todos buscando se adequar no atual cenário “normalizado”. Contudo, predeterminar perpassa toda e qualquer ação planejada.

Além de todos os contextos fora da esfera educacional, precisou-se replanejar o que antes deveria ser comum para o acesso de todos os alunos, ou seja, que todos os ensinamentos e informações fossem adequadas às suas devidas necessidades, sejam às pessoas Surdas, com deficiência visual e com transtornos diversos, como autismo, déficit de atenção, dislalia, dislexia, hiperatividade e Distúrbio no Processamento Auditivo Central - DPAC.

Segundo dados do NAPNE - Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas, tem sido registrado um crescente número de estudantes diagnosticados com algum transtorno, o que demanda cuidados inerentes para o atendimento a esse público. É importante ressaltar que, semestralmente, o NAPNE envia aos docentes orientações de como proceder para o acompanhamento dos estudantes que requerem uma atenção especial. Como exemplo, para o atendimento a um estudante com Déficit de Atenção é indicada a adoção de materiais mais visuais, como vídeos curtos e com objetividade, utilizando linguagem clara para evitar duplo entendimento, e em quantidade suficiente para o aproveitamento e a compreensão do conteúdo.

No caso de estudantes com deficiência visual, antes de adotar qualquer estratégia, é importante perguntar ao estudante como ele deseja ser atendido em termos de adaptação de materiais, pois há estudantes que já ingressam no ambiente escolar com um histórico de experiências anteriores que podem servir de orientação ao próprio docente. Aos estudantes que têm resíduo de visão, consideradas Pessoas com Deficiência Visual, e que se sentem atendidos pelo uso de materiais com fonte ampliada no computador, é possível o uso de Tecnologias Assistivas específicas ou a orientação para uso de atalhos do teclado que ampliam ou reduzem o tamanho da fonte no computador. No caso de estudantes cegos, é comum que estes já conheçam e/ou utilizem leitores de tela no computador e no *smartphone* em sua rotina diária.

Para esse público, há algumas práticas possíveis e simples de serem implementadas, pelo uso de Tecnologias Assistivas, como *softwares* comerciais disponibilizados em computadores do próprio IFB, como o NVDA e *Jaws for Windows*. Mais recentemente, percebeu-se o crescente surgimento de plataformas que permitem a hospedagem de arquivos de áudio, como o *Spotify* e o *SoundCloud*, e que facilitam a distribuição e o acesso a esse formato de mídia, além de aplicativos indicados para a gravação de áudio como *Anchor*, ou mesmo o próprio aplicativo original do *smartphone*. Essas soluções permitem a criação de materiais que podem ser usados como alternativa à leitura de materiais no formato escrito e promovem a acessibilidade ao estudante cujo estilo de aprendizagem é mais auditivo do que visual.

Há ainda os estudantes que não têm qualquer acesso à internet, embora façam uso de *smartphone*, ou que não se adaptaram ao uso da iluminação artificial do computador e preferem materiais impressos, seja com fonte ampliada ou mesmo em Braille. Nestes casos, os docentes devem buscar o apoio do Núcleo Pedagógico da instituição, que é uma equipe formada por pedagogas, assistentes de aluno e psicóloga, para auxiliá-los no acompanhamento e progressão desses estudantes.

Diante desse contexto, são propostas duas atividades de aprendizagem a partir de um roteiro didático que indica, sequencialmente, o cumprimento de atividades a serem realizadas pelo estudante. Para diferenciar os estilos de aprendizagem, o roteiro didático considera dois estudantes com necessidades específicas, sendo: (1) um estudante Surdo, usuário da Libras como língua natural e da língua portuguesa escrita como segunda língua, matriculado em um curso de nível superior; e (2) um estudante diagnosticado com Déficit de Atenção, matriculado no primeiro ano de um curso téc-

nico integrado ao nível médio.

A elaboração do roteiro de cada atividade considera os diferentes estilos de aprendizagem para cada público em diferentes níveis de curso, tendo como premissa promover o acesso a diferentes tipos de materiais. Estes materiais podem ser disponibilizados em formato escrito (impresso ou digital) como um arquivo em PDF ou o docente pode indicar a complementação pelo acesso a *links* de páginas na web. Após a leitura do material escrito, o estudante deverá assistir a um vídeo indicado pelo docente, a partir de uma curadoria previamente realizada. O uso do vídeo tem o propósito de complementar as informações textuais fornecidas anteriormente, além de servir como um formato diferenciado para abordar o mesmo conteúdo. O último passo do roteiro serve para verificar a aprendizagem do estudante, com a entrega de uma atividade que pode ser um fórum de discussão com questões que abordam o conteúdo ministrado, ou um questionário com perguntas objetivas e correção automática.

Percebe-se que o roteiro didático, por ser uma sequência de ações contínuas e assíncronas, visa promover a autonomia do estudante na medida em que este pode escolher o tempo do seu dia para realizar cada uma das etapas propostas. No entanto, aconselha-se a verificação de alguns pontos de controle para validar a aplicação e a eficiência do roteiro. Dessa forma, alguns questionamentos são apontados para serem avaliados na implementação do roteiro didático, conforme o Quadro 14.1:

Quadro 14.1 - Perguntas para reflexão na elaboração do roteiro didático

Tipo de Material	Considerações na elaboração do material
Material em formato escrito	O material em formato escrito, seja impresso ou digital, consegue promover o acesso à informação e à aprendizagem para ambos os estudantes? Caso haja imagens (figuras, tabelas, infográficos) no material escrito, qual a relevância da descrição das imagens no material?
Material audiovisual	A escolha de um vídeo é suficiente para atender os estudantes em seus diferentes níveis acadêmicos? Qual a relevância de avaliar o tempo de duração de vídeo para este público? Qual a importância de escolher um vídeo com legenda e janela de Libras? Na ausência de um material com essas características, como avaliar o esforço para a produção do material pelo docente?
Atividade avaliativa	A resposta às questões será feita no próprio ambiente virtual de aprendizagem? Serão fornecidas formas alternativas para o envio das respostas, como áudio, vídeo, mensagens de texto pelo <i>whatsapp</i> , escrita? Como será realizada a correção da atividade pelo professor e o retorno para o estudante?

Esses são apenas alguns questionamentos que podem levar à reflexão sobre os diferentes estilos de aprendizagem, considerando as necessidades específicas dos estudantes, os cursos que frequentam, e as possibilidades de atuação em diferentes eixos tecnológicos, além da idade de cada estudante e o seu nível de maturidade em relação ao período/semestre do curso em que se encontram.

A seguir, sugerimos algumas atividades de aprendizagem no intuito de auxiliar na elaboração de materiais textuais e audiovisuais para o público específico.

Atividades de Aprendizagem

1. Você pode começar selecionando um tópico do Plano de Ensino do curso em que atua como docente com a proposta de elaboração de material textual. Avalie se o formato textual se adequa aos estudantes que são mais visuais a partir da seguinte reflexão:

- a) Há imagens no material (figuras, tabelas, infográficos)?
- b) Se sim, as imagens possuem legenda ou descrição?
- c) Se não, é possível incluir imagens que complementem ou exemplifiquem o assunto abordado?

2. Vamos pensar agora nos estudantes que são mais auditivos. Para estes, podemos selecionar um material audiovisual que possa complementar o conteúdo textual, elencado anteriormente. Neste caso, observe se:

- a) O vídeo tem até 5 minutos?
- b) O conteúdo do vídeo pode ser considerado essencial para complementar os conceitos abordados no material escrito?
- c) O vídeo possui legenda ou janela de Libras?
- d) O vídeo possui audiodescrição?

Considerações finais

A escolha e a produção de materiais didáticos aliados à tecnologia assistiva são atribuições que vem merecendo cada vez mais atenção de docentes e técnicos do IFB, pois, embora estejamos distantes fisicamente, precisamos continuar a nos capacitar e buscar as melhores formas de contribuir com o ensino e para promover a aprendizagem dos estudantes. É fundamental perceber, para além do contexto do isolamento, as facilidades e as dificuldades no acesso às tecnologias e à internet, mas não podemos perder de vista o fator motivação que mantém os estudantes atentos ao objetivo final, que é a sua permanência no curso e a sua conclusão com êxito.

Embora tenhamos buscado promover a inclusão, seja com a mudança de metodologias ou com o fornecimento de tecnologias, é inegável que haverá perdas educacionais, emocionais e afetivas ao longo do processo de retorno com atividades não presenciais. A presença das tecnologias, na medida em que favorece o acesso a muitos, também evidencia a exclusão de alguns e a tentativa de equiparar o atendimento, pois é imprescindível que cada estudante, em sua diversidade e estilo de aprendizagem, possa se sentir atendido. Ao docente, em especial, cabe buscar alternativas didáticas para alcançar efetivamente a aprendizagem do estudante e oportunizar o retorno esperado, o que visa a sua inclusão social e no mercado de trabalho, e possibilitar, individual e coletivamente, o atendimento aos demais estudantes de uma mesma turma.

Referências

- BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009. 138 p.
- GOMES, C. Estilos de aprendizagem e inclusão escolar: uma proposta de qualificação educacional. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 71, p. 134-144, 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000200007&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em: 17 set. 2020.
- IFB. Instituto Federal de Brasília. Covid-19 – Fique ligado: Informativos do IFB. Disponível em: < <https://www.ifb.edu.br/reitori/23605> >. Acesso em 19 set. 2020.
- KOLB, D. **Experiential learning**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1984.
- KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. **The Kolb learning style inventory** – version 3.1. Boston: Hay Resource Direct, 2005.
- NATEL, M. C.; TARCIA, R. M. L. de; SIGULEM, D. A aprendizagem humana: cada pessoa com seu estilo. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 30, n. 92, p. 142-148, 2013. Disponível em < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862013000200008&lng=pt&nrm=iso >. Acesso em 16 set. 2020.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. **Q&As on COVID-19 and related health topics**. 2020. Disponível em: < <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub> >. Acesso em: 13 set. 2020.
- PENA, A. F. R.; CAVALCANTE, B.; MIONI, C. D. A teoria de Kolb: análise dos estilos de aprendizagem no curso de Administração da Fecap. **Revista Liceu online**. v. 5, n. 1, p. 64-84, 2015.
- ROCHA, Janicy Aparecida Pereira; DUARTE, Adriana Bogliolo Sirihal. Diretrizes de acessibilidade web: um estudo comparativo entre as WCAG 2.0 e o e-MAG 3.0. **Inclusão Social**, Brasília, v. 5, n. 2, p. 73-86, jan./jun. 2012.
- ROZA, R. H. **Estilos de aprendizagem e o uso das tecnologias da informação e comunicação**. 157f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Centro de Ciências da Vida, Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/972/2/RODRIGO%20HIP%C3%93LITO%20ROZA.pdf>. Acesso em: 15 set. 2020.
- SANTOS, S. K. S. L. **Usuários surdos e acessibilidade à informação em sites web do governo brasileiro**. 2019. 233 f., il. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.
- SCHMITT, C. da S.; DOMINGUES, M. J. C. de S. Estilos de aprendizagem: um estudo comparativo. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 361-386, July 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200361&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 13 Sept. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000200004>.

SILVA, Q. P.; MENDES, N. F. O.; SANTOS, S. K. S. L. Tecnologia Assistiva no processo de ensino-aprendizagem de Surdos. **Revista Principia**, João Pessoa, v. 50, p. 23-33, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3360>>. Acesso em: 19 set. 2020.

SONZA, Andréa Poletto; FAÇANHA, Agebson; FÉO, Fabíola; PAGANI, Josiane; GATTO, Juliano; MACHADO, Marco André Santos; MAIA, Nádia; CAINELLI, Rodrigo; FERNANDES, Woquilon Lima. Tecnologia Assistiva e Software Educativo. In: SONZA, A. P. et al. (Org.). **Acessibilidade e tecnologia assistiva: pensando a inclusão sociodigital de PNEs**. Bento Gonçalves, RS: Instituto Federal do Rio Grande do Sul Campus Bento Gonçalves, 2013. cap. 4, p. 199-311. (Série Novos Autores da Educação Profissional e Tecnológica). Disponível em: <<https://cta.ifrs.edu.br/livro-acessibilidade-e-tecnologia-assistiva-pensando-a-inclusao-sociodigital-de-pessoas-com-necessidades-especiais/>>. Acesso em: 20 set. 2020.

TOKARNIA, M. **Agência Brasil**. Educação. Estrutura da rede pública para o ensino remoto preocupa autoridades [26/03/2020]. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-03/estrutura-de-rede-publica-para-ensino-online-preocupa-dirigentes>>. Acesso em: 13 set. 2020.

TV BRASIL. Impressões. Pandemia evidencia exclusão digital, diz CEO do Google no Brasil. [21 jun 2020]. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/impressoes/2020/06/pandemia-evidencia-exclusao-digital-avalia-presidente-do-google-no-br>>. Acesso em: 19 set. 2020.

UNESCO. A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>>. Acesso em: 13 set. 2020.

UNIFESP. Universidade Federal de São Paulo. Quais os principais efeitos da pandemia na saúde mental? [07 abr. 2020] Disponível em: <<https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-anteriores-dci/item/4395-quais-os-principais-efeitos-da-pandemia-na-saude-mental>>. Acesso em: 13 set. 2020.

Dados biográficos dos autores

Ana Roberta Crisóstomo de Moraes - Mestra em Educação Social e Intervenção Comunitária e técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Brasília

Cândida Beatriz Alves - Doutora em Psicologia e docente do Instituto Federal de Brasília

Carolina Soares Mendes - Mestra em Educação e docente do Instituto Federal de Brasília

Cecília Cândida Frasão Vieira - Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e técnica em assuntos educacionais do Instituto Federal de Brasília

Cristiane Jorge de Lima Bonfim - Mestra em Educação e docente do Instituto Federal de Brasília

Danilo Nogueira Prata - Doutor em Psicologia e Técnico em Assuntos Educacionais na Universidade de Brasília

Eilane Sindericy Lima dos Santos - Especialista em Gestão Integrada - Supervisão, Gestão e Orientação. Docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Eliziane Rodrigues de Queiroz - Pedagoga, mestra, servidora do Instituto Federal de Brasília

Flávia Furtado Rainha Silveira - Doutora em Psicologia Social, do Trabalho e das Organizações e docente do Instituto Federal de Brasília

Fernando Santos Sousa - Mestre em Educação e docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Jennifer de Carvalho Medeiros - Doutora em Educação e docente do Instituto Federal de Brasília

Josué de Sousa Mendes - Doutor em Teoria da Literatura e docente do Instituto Federal de Brasília

Kadidja Valéria Reginaldo de Oliveira - Mestra em Ciência da Informação e docente do Instituto Federal de Brasília

Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva - Doutora em Educação e docente da Universidade de Brasília

Leonardo Pessoa - Especialista em Administração Pública e em Gestão da Controladoria Governamental. Docente do Instituto Federal de Brasília

Luciana Brandão Dourado - Mestra em Linguística Aplicada e docente do Instituto Federal de Brasília

Maria Eneida Matos da Rosa - Doutora em Teoria da Literatura e docente do Instituto Federal de Brasília

Mônica Padilha Fonseca - Mestra em Educação e docente do Instituto Federal de Brasília

Núbia Flávia Oliveira Mendes - Mestra em Estudos da Tradução e docente do Instituto Federal de Brasília

Patrícia Barcelos - Doutora em Educação e docente do Instituto Federal de Brasília

Patrícia Silva Sousa - Mestra em Educação pela Universidade de Brasília e docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Queila Pahim da Silva - Mestra em Turismo e docente do Instituto Federal de Brasília

Rute Nogueira de Moraes Bicalho - Psicóloga, doutoranda em Psicologia, servidora do Instituto Federal de Brasília.

Simone Lavorato – Pedagoga e doutora em Educação.

Sylvana Karla da Silva de Lemos Santos - Doutora em Ciências da Informação e docente do Instituto Federal de Brasília.

Valtemir dos Santos Rodrigues - Mestre em Educação e servidor técnico administrativo da Universidade de Brasília.

Wynne Nagrath Sousa Oliveira - Bacharel em Ciência Política e estudante do Instituto Federal de Brasília.

Diálogos Contemporâneos sobre Educação a Distância:
desafios e perspectivas

ISBN: 978-85-64124-84-4

TC



9 788564 124844



INSTITUTO FEDERAL
Brasília

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO