

# Formação e Supervisão

técnicas, abordagens e experiências no Ensino a Distância



2017

**COORDENAÇÃO GERAL | EDIÇÃO**

Levi Leonido

**CAPA E CONTRACAPA**

Luís Canotilho e Filipe Canotilho

**PREFÁCIO**

Daniel Mill

**ORGANIZADORES**

Levi Leonido; Elsa Morgado; João Bartolomeu; Mário Cardoso e António Moreira

**AUTORES AA.VV.**

**Editora:** ERAS

**Revista** European Review of Artistic Studies

**Entidade:** PORTAS DA BILA – Associação Cívica e Cultural

**ISSN** 1647-3558

**ISBN** 978-989-54004-0-9

# ÍNDICE

PREFÁCIO *Daniel Mill*

1

INTRODUÇÃO *Levi Leonido, Mário Cardoso, Elsa Morgado, João Bartolomeu e António Moreira*

2

## [Parte 1] EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

OS DESAFIOS DOCENTES ENFRENTADOS PARA A CONSTRUÇÃO DE MATERIAL DE UMA DISCIPLINA OFERTADAS NA MODALIDADE EAD

*Alexandre Cavalcante, Lana Crivelaro Almeida, Andrea Almeida, Lia Barroso, Geisy Luna*

6-12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA VIA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD) NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

*Antonio Filho, Kaio Oliveira, Antonio Junior e José Junior*

13-21

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA - BRASIL

*Ivete Silva e Jefferson Silva*

22-36

“AUDIÇÃO INTELIGENTE”, INCLUSÃO AO UNIVERSO MUSICAL PELA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: UMA PROPOSTA EXEQUÍVEL”

*Marco Silva e Levi Leonido*

37-50

OFICINA DE QUALIFICAÇÃO TEÓRICA EM TIC COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO UTILIZANDO PLATAFORMA E-LEARNING

*Adão Xavier, Jefferson Santiago, Magnum Carvalho e Marlon Teixeira*

51-60

O ENSINO À DISTÂNCIA EM ANGOLA

*Daguberto Alfredo, Levi Silva e Elsa Morgado*

61-67

PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES: uma proposta de formação artística, cultural e patrimonial em regime B-Learning e M-Learning

*Levi Leonido, João Bartolomeu, Mário Cardoso, Ricardo Oliveira, Ricardo Almeida e Elsa Morgado*

68-75

PROJETO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO À DISTÂNCIA

*Marcos Tenório, Rui Lopes, Lourival Gois, Guataçara Junior*

76-91

## [Parte 2] REFLEXÕES E PRÁTICAS

### COMO AVALIAR NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA BRASILEIRA

*Maurício Filho*

93-105

### DO MESTRE PARA O DISCÍPULO: O ENSINO DO INSTRUMENTO MUSICAL NA 'IDADE DOS NOVOS MEDIA'

*Eduardo Lopes*

106-115

### CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL EM SAÚDE: UM DESAFIO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

*Chrystiane Porto, Alexandre Cavalcante, Andréa Almeida, Lana Almeida, Rafael Silva Oliveira e Geisy Luna*

116-122

### OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NA MODALIDADE DE ENSINO E APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

*Beatriz Licursi, Elsa Morgado, Mário Cardoso e Levi Leonido*

123-133

### OLHARES SOBRE A QUALIDADE DOS CONTEXTOS EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

*Cristina Mesquita*

134-153

### PSICOPATOLOGÍA INFANTO-JUVENIL EN LAS REDES: UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA

*María Piro, Nicolás Alessandroni, Cecilia Cristófolo e Esteba Callegari*

154-165

## **PREFÁCIO**

Esta coletânea “Formação e Supervisão: técnicas, abordagens e experiências no ensino a distância” – composta por 14 textos e organizada pelos parceiros de jornada Levi Leonido, Elsa Morgado, João Bartolomeu, Mário Cardoso e António Moreira – representa uma nova e boa contribuição para pensar e fazer Educação a Distância (EaD). Fruto do esforço de vários pesquisadores e educadores envolvidos com a formação no contexto da EaD, a obra agrega dois blocos de textos de riqueza ímpar à comunidade científica e educacional. A modalidade de Educação a Distância ainda carece de maior aprofundamento teórico em várias frentes de atuação e, com esta contribuição, os organizadores auxiliam-nos a entender um pouco mais aspectos lacunares do processo de fazer e pensar a EaD.

No conjunto de reflexões apresentado pela obra, são explorados diversos aspectos da educação em geral e da EaD em particular. Exploram a formação de professores, a atividade docente, a produção de materiais didáticos para a EaD, a incorporação de tecnologias no seio educacional, os ambientes virtuais de aprendizagem, o processo avaliativo do ensino-aprendizagem, as particularidades e a importância da qualidade da formação, os desafios da prática pedagógica tangente à Educação a Distância. São exploradas experiências e reflexões de diferentes países, tratando aspectos distintos da perspectiva dos campos da educação, da música, da educação física, da saúde, entre outras áreas. Percebe-se que este livro nos apresenta um conjunto de importantes discussões, com argumentos fundamentados em práticas/experiências e pesquisas/teorias conduzidas pelos autores.

Enfim, certamente algumas lacunas da área estão sendo supridas com esta coletânea. Assim, fica aqui o convite à leitura do livro, pois acredito que, nas linhas e entrelinhas dos textos, o leitor encontrará importantes elementos para pensar e fazer Educação a Distância. Desejo muito sucesso à obra.

Lisboa, 25 de fevereiro de 2018.

**Daniel Mill**

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)  
Grupo Horizonte (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inovação  
em Educação, Tecnologias e Linguagens).

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a *Educação à Distância* tem sido motivo de múltiplos debates, investigações, experiências e publicações. Nesta poética de fluidez, temos escutado e observado diversos tipos de argumento que a consideram como uma solução para muitas das problemáticas educacionais, nomeadamente nos domínios da formação e da investigação na procura de soluções para os múltiplos desafios que as sociedades contemporâneas colocam cada vez mais a todos os cidadãos. Neste sentido, podemos apontar como primeira intenção desta obra, suscitar no leitor um conhecimento e compreensão efetiva da natureza, objetivos, metodologias e resultados do trabalho de formação e investigação no domínio da *Educação à Distância* em diferentes áreas e contextos. Uma vez que a nossa proposta se dirige, muito em especial, à investigação no campo da *Educação à Distância*, quisemos partir, também, de uma visão ampla deste fenómeno, de forma a possibilitar que o leitor possa entender que será essa abrangência que suporta a compreensão dos processos educativos e suas diversas facetas no contexto em estudo. Com a sua publicação pretendemos não só refletir e dar visibilidade a alguns dos processos educativo desenvolvidos nos diferentes contextos de formação, como também, alargar os espaços de interlocução através das múltiplas narrativas que em todos os capítulos desta obra se configuram como experiências de construção individual e coletiva. Diríamos que o grande objetivo de todo este trabalho é o de desencadear uma consciência profunda que no contexto educativo atual, a *Educação à Distância* se assume como fator transformador das pessoas, instituições e sociedades.

Tendo por base o enquadramento e os propósitos assinalados anteriormente, esta obra encontra-se dividida em duas partes, a saber:

- 1.º parte - *Educação e Formação* - esta parte inclui um conjunto de estudos centrado na educação e formação à distância. No primeiro capítulo, o texto “*Os desafios docentes enfrentados para a construção de material de uma disciplina ofertadas na modalidade de Educação à Distância*”, da autoria de Alexandre Cavalcante, Lana Almeida, Andrea Almeida, Lia Barroso e Geisy Luna, apresenta os desafios enfrentados pelos professores do ensino superior durante a construção de materiais para uma unidade curricular na modalidade de *Educação à Distância*. No segundo capítulo, “*Formação de professores em Educação Física via Educação à Distância (EAD) no contexto educacional brasileiro*”, os autores António Filho, Kaio Oliveira, António Junior e José Junior, pretendem não só realizar um levantamento, via *revisão integrativa*, das produções científicas associadas à formação de professores em Educação Física na modalidade de *Educação à Distância* nos últimos cinco anos, como perceber quais as principais características dessas produções. Na

mesma linha, e também numa perspectiva da procura de uma melhoria da formação, se inscreve o terceiro capítulo da autoria de Ivete Silva e Jefferson Silva, “*Formação de professores e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na Universidade Federal de Roraima*”. No quarto capítulo, o texto “*Audição Inteligente, inclusão ao universo musical pela Educação à Distância: uma proposta exequível*” da autoria de Marco Silva e Levi Silva, pretende, através do conceito de *Audição Inteligente*, apresentar uma proposta de formação na modalidade de *e-learning* na área da Educação Sonora. O quinto capítulo “*Oficina de qualificação teórica em TIC com jovens do ensino médio utilizando plataforma e-learning*” da autoria de Adão Xavier, Jefferson Santiago, Magnum Carvalho e Marlon Teixeira, expõe os resultados de um estudo desenvolvido com alunos do ensino médio através de uma oficina realizada no laboratório NIEAD da Universidade Federal do Acre, Brasil. Este estudo pretende sensibilizar para a utilização das plataformas *Moodle* e *Microsoft Innovation Center* (MVA). O sexto capítulo “*O ensino à distância em Angola*”, da autoria de Daguberto Alfredo, Levi Leonido e Elsa Morgado, apresenta um olhar sobre o estado da arte do ensino à distância em Angola. O sétimo capítulo “*Pós-graduação em Artes – uma proposta assente num modelo de Educação à Distância b-learning com direto enfoque na preservação e promoção cultural e artística*”, da autoria de Levi Silva, Mário Cardoso, Elsa Morgado, João Bartolomeu, Ricardo Oliveira e Ricardo Almeida, revela uma proposta de formação pós-graduada, na modalidade de *b-learning*, para a área cultural e artística. O oitavo capítulo desta primeira parte, “*Projeto de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino à distância*” da autoria de Rui Lopes, Marcos Tenório, Lourival Gois e Guataçara Junior, descreve o projeto e desenvolvimento de um *Ambiente Virtual de Aprendizagem* gamificado.

- 2.º parte - *Reflexões e Práticas* - nesta parte procura-se dar relevo às práticas e reflexões sobre e na área da formação e educação à distância. A abrir esta segunda parte, o capítulo “*Como avaliar na Educação à Distância: reflexões sobre a experiência brasileira*” da autoria de Maurício Filho, mostra uma reflexão sobre as modalidades de avaliação utilizadas na *Educação à Distância* no Brasil. O segundo capítulo “*Do mestre para o discípulo: o ensino do instrumento musical na Idade dos Novos Media*” da autoria de Eduardo Lopes, apresenta um olhar reflexivo sobre a aprendizagem do instrumento musical na *Idade dos Novos Media*. O terceiro capítulo “*Conceções e práticas da educação interprofissional em saúde: um desafio no contexto da Educação à Distância*” da autoria de Alexandre Cavalcante, Chrystiane Porto, Andréa Almeida, Lana Almeida, Rafael Oliveira e Geisy Luna, descreve a implementação do módulo *Projetos Integrados em Saúde* na modalidade à distância com base em um processo de educação interprofissional e interdisciplinar

proposto para a formação de profissionais da saúde, a partir do currículo integrado ofertado pelo *Centro de Ciências da Saúde* da Unifor. O quarto capítulo “*Os desafios contemporâneos da Educação Musical na modalidade de ensino e aprendizagem à distância*” da autoria de Maria Conceição, Elsa Morgado, Levi Silva e Mário Cardoso, tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre os desafios da área da Educação Musical através da modalidade de ensino e aprendizagem à distância. O capítulo seguinte “*Olhares sobre a qualidade dos contextos em Educação de Infância*” da autoria de Cristina Mesquita pretende não só analisar as dimensões da qualidade, percebidas pelas educadoras de infância, como também perceber as conceções pedagógicas que suportam a ação das educadoras, identificando os aspetos pedagógicos e organizacionais, que potenciam e inibem o desenvolvimento da qualidade em contexto de jardim de infância. Para finalizar esta segunda parte, os autores Maria Piro, Nicolás Alessandroni, Cecilia Cristófolo e Esteban Callegari, apresentam o texto “*Psicopatología infanto-juvenil en las redes: una experiencia de enseñanza a distancia*”. Os autores mostram os resultados de uma experiência piloto realizada através da plataforma *Schoology - Learning Management System*.

Por fim, resta-nos fazer uma breve referência ao processo de elaboração deste trabalho e ao modo como nela se envolveram os diversos autores. Estamos perante uma produção coletiva que resultou de um desafio abraçado por todos com entusiasmo. A convergência e integração dos distintos pontos de vista trazidos pela colaboração dos vários autores colocam este trabalho como uma proposta coerente e relevantes para o contexto educativo actual.

Vila Real, Dezembro de 2017.

*Mário Cardoso* | Instituto Politécnico de Bragança

*Levi Leonido* | UTAD | CITAR Universidade Católica Portuguesa

*Elsa Morgado* | CEFH Universidade Católica Portuguesa

*João Bartolomeu* | UTAD CETCEM

*António Moreira* | Universidade Aberta



# **[Parte 1] EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO**

# Os desafios docentes enfrentados para a construção de material de uma disciplina ofertadas na modalidade de Educação à Distância

Alexandre Guimarães Bezerra Cavalcante  
Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida  
Andrea Chagas Alves de Almeida  
Lia Maria Brasil de Souza Barroso  
Geisy Lanne Muniz Luna

Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Brasil

*Corresponding author:* [cavalcantedocente74@gmail.com](mailto:cavalcantedocente74@gmail.com)

## ***Introdução***

Um dos fatores que tem contribuído para as críticas em relação às mudanças na educação universitária, é a falta de clareza do professor para a aplicação de diferentes concepções metodológicas que efetivamente buscam inovar uma aula considerando que ao mesmo tempo que existe a preocupação com a inovação metodológica especialmente no âmbito universitário, ainda é comum encontrar salas de aulas com estruturas e métodos utilizados com base na educação do século XIX, em que na maioria das vezes o professor ainda se posiciona como principal protagonista. Segundo Moran (2008), o processo de ensino-aprendizagem exige hoje muito mais flexibilidade no espaço-tempo, da equipe e da pessoa, e menos conteúdos fixos, solicitando processos mais abertos de pesquisa e comunicação. Pelo movimento da educação na contemporaneidade a respeito de um novo paradigma da era digital, é exigido do docente uma prática voltada para a construção individual e coletiva do conhecimento através das tecnologias que estão sendo usadas pela sociedade moderna. Apropriar-se das tecnologias pode melhorar a qualidade de ensino ou trazer diferenciais para a sala de aula pelo seu dinamismo do processo de ensino-aprendizagem desde que realmente se inove o modelo metodológico utilizado para aplicar tais ferramentas tecnológicas fornecendo, aos alunos, a oportunidade de rever as novas formas de pensar, sentir, agir e interagir com o mundo. Para Baccega e Guimarães (2006, p. 410): “O receptor-sujeito vai ressignificar o que ouve, vê ou lê, apropriar-se daquilo a partir de sua cultura, do universo de sua classe, para incorporar ou não a suas práticas”.

Ao mesmo tempo que alguns autores defendem que a tecnologia é responsável em proporcionar um aprendizado autônomo ao aluno, outros estudos apontam que se a informação não for trabalhada pelo professor, não há como identificar se o aluno aprendeu. Estes estudos que a priori parecem contraditórios, é o que causa o grande desafio docente, considerando que o professor deve comportar-se apenas como mediador de todo processo de construção do conhecimento quando se propõe a utilizar um novo modelo metodológico de ensino, o qual irá desviá-lo do papel de protagonista e inseri-lo no papel de mediador do conhecimento que o próprio aluno irá buscar. Sampaio e Leite (1999) defendem que a tecnologia serve como um instrumento de integração do sujeito com a sociedade, que irá proporcionar uma ampla visão e estímulos, transformando o interlocutor em um sujeito interativo, em busca de aprender autonomamente além dos espaços educacionais. Neste sentido, este artigo objetiva apresentar os desafios docentes enfrentados por professores do ensino superior durante a construção de materiais de uma disciplina ofertada na modalidade de Educação à Distância (EaD) tendo como base metodológica a utilização das metodologias ativas.

### ***Descrição da experiência***

Para Litto e Formiga (2009), o professor já percebe que os alunos são outros, que navegam na rede e acabam trazendo para a sala de aula muito mais informações e indagações do que antes, porém a formação de professores na educação superior para atuar na educação a distância, é um campo jovem e emergente da prática acadêmica. Segundo Mattar (2013, p. 30) “serão necessárias, novas estratégias pedagógicas para dar conta da interação, comunicação, produção e aprendizagem em projetos e cursos desenvolvidos em ambientes virtuais”.

Ao iniciarmos o processo desafiante de incluir disciplinas semi-presenciais ofertadas na área da saúde em uma Universidade do Estado do Ceará/ Brasil, com uma estrutura de aprendizagem focada nas metodologias ativas, foram necessários inúmeros encontros da equipe de desenvolvimento de projetos do *Núcleo de Educação a Distância* (NEaD) com os professores envolvidos, assim como foi fundamental a participação ativa da coordenação do curso durante todo processo de desenvolvimento de materiais para identificar as técnicas metodológicas imprescindíveis, qual seria o estilo da abordagem sobre a ótica do conteúdo a ser transmitido e os objetivos a serem alcançados na disciplina ofertada.

A necessidade mais urgente foi estabelecer um planejamento de trabalho entre todos os envolvidos, priorizando o respeito entre as modalidades e a partilha de conteúdos e, acima de tudo o cumprimento de metas quanto as entregas das etapas pré-estabelecidas para prosseguirmos com sucesso no projeto. Os passos deste projeto foram divididos em duas etapas, as quais explicaremos a seguir durante a apresentação de resultados:

- *Desenvolvimento de material e-learning*: por uma particularidade da Universidade, não se autoriza adquirir conteúdos externos, sendo que todos os materiais disponibilizados para as disciplinas devem ser inéditos e produzidos preferencialmente pelos professores contratados da Universidade;
- *Apoio ao professor para moderar uma disciplina EaD*: este apoio fez-se necessário, considerando que a maioria dos professores não tinham habilidade com esta modalidade de ensino.

Em relação ao primeira etapa referindo-se ao material *e-learning* construído, os tópicos do conteúdo envolveram textos, imagens, sons, movimentos, com apoio de ferramentas midiáticas como *Storytelling*, radio-novela, complemento de histórias em quadrinhos e fóruns como grupos de discussões, estabelecendo um diálogo efetivo do material com o aluno, de tal forma que para chegar aos encontros presenciais, ele sentisse a necessidade de interagir com o conteúdo teórico online, que tinha como objetivo proporcionar a base essencial para que uma discussão prática em encontros presenciais quinzenais, fossem mais efetivos e produtivos. A escolha pela utilização de um método que usa palavras ou recursos audiovisuais para transmitir uma história é muito usado no contexto da aprendizagem, sendo uma importante forma de transmissão de elementos culturais como regras e valores éticos acreditando que a história estabelece ligações interpessoais e que esta é uma característica que mesmo antes da linguagem escrita, atrai a atenção do ser humano, independente de sua área de atuação. Conforme afirma Filatro (2007) admite-se que interação social, colaboração e mediação simbólica são componentes essenciais para a aprendizagem. Segundo Souza (2000, p. 42), para que “se consiga a máxima efetividade no processo de aprendizagem, são necessários o engajamento e a participação ativa” dos autores envolvidos neste processo ensino-aprendizagem, sentindo-se estimulados a assumir a construção do conhecimento e assim responsabilizando-se por ela. Conjuntamente entre a equipe de desenvolvimento de projetos e os professores envolvidos, a proposta de se basear em história para construir o material para EaD, auxiliaria o professor a dialogar com seu aluno de forma interpretativa e crítica, considerando que a partir da criação de uma história que prendesse a atenção do

aluno, o processo se tornaria estrategicamente motivador. Xavier (2015, p. 16-17) contribui quando ressalta que “[...] tecnologia, entretenimento e informação, se reunidos em um mesmo pacote, podem favorecer a captação de atenção, a otimização do tempo, a capacidade de retenção e até mesmo a análise em profundidade”. Algumas técnicas interativas, visuais e estratégicas da história que envolveu as diferentes disciplinas do curso, tinham como desafio despertar emoções, despertar diálogo realista junto ao aluno, e algumas vezes precisavam ser apelativas causando curiosidade para levar o aluno a prática presencial, a fim de identificar respostas e solucionar problemas.

Em relação à segunda etapa deste projeto no que se refere ao envolvimento do professor com a docência em EaD, foi importante todo o empenho da equipe de supervisão pedagógica do NEaD para que os impactos da relação do professor com ambiente virtual e com os alunos ganhasse credibilidade e confiança, uma vez que as atividades propostas pelo professor no ambiente virtual deveriam apresentar-se como reflexão ao aluno, motivação pela busca de conhecimentos e modificação ou construção em seu aprendizado. Este movimento do professor e do aluno ao vivenciarem no ambiente virtual um processo inovador e diferente de aprendizagem, foi permitindo aos poucos que as resistências por uma oferta EaD fosse se flexibilizando e tornando mais aceitável.

Para analisarmos o perfil do aluno e seu envolvimento ao longo das disciplinas, foram disponibilizados enquetes trabalhadas pelo professor em relação ao conteúdo, sendo que as mesmas enquetes eram analisadas como avaliação do processo para que o professor e a equipe do NEaD pudesse referenciar o andamento da turma. Essas enquetes as vezes também eram discutidas presencialmente com base no percentual de respostas dos alunos, tirando dúvidas e/ou fomentando discussões acerca da área específica. Ao final do semestre, foi aplicado uma pesquisa de satisfação com os alunos de cada uma das disciplinas ofertadas a fim de entender seu aproveitamento, críticas e sugestões de melhorias em relação ao ambiente virtual de aprendizagem, a nova modalidade semi-presencial, a postura do professor, as dificuldades enfrentadas e o quanto puderam aprender na modalidade EaD. Para este último apontamento em relação ao aprendizado, também comparamos ao final do semestre a média de cada aluno em relação a média da turma, assim como o índice de evasão, aprovados e reprovados nas disciplinas.

## ***Resultados***

Foi alcançado neste projeto o desafio de envolver o professor no processo de construção de todo conteúdo da disciplina que iria ministrar, demonstrando que um material educacional *e-learning* torna-se possível e motivador quando se desmistifica a ideia de que criar um curso/disciplina EaD é totalmente diferente do que preparar uma aula presencial, não sendo possível transpor o material presencial para adequá-lo no método a distância. A maior dificuldade enfrentada nos primeiros contatos com o professor foi convencê-los quanto a qualidade de um curso ofertado na modalidade EaD e o melhor desafio foi demonstrar que os objetos de aprendizagem tradicionais utilizados como suporte às práticas da educação presencial não foram pensados para a produção de materiais em EaD. Desta forma, em conjunto com a equipe de desenvolvimento de projetos professores e coordenadores foram mergulhando e acreditando nas possibilidades de sucesso desta modalidade de ensino que ao final foi concluída com maestria e dedicação entre os envolvidos. Orientar o professor a elaborar e moderar uma disciplina EaD uma vez que trazem anos de experiências atuando na modalidade presencial, foi um grande desafio conquistado com sucesso. A resistência encontrada desde os primeiros encontros entre equipe de desenvolvimentos de projetos e professores, foi nitidamente sendo aceita quando alguns paradigmas eram quebrados e facilmente a comunicação entre eles foram acontecendo com melhor fluidez. Da mesma forma a comunicação entre professores e aluno, tanto pelo ambiente virtual, quanto em alguns encontros presenciais quinzenais ou mensais, foram se ajustando positivamente ao longo da oferta semi-presencial, levando a resultados de aprendizagem inesperados. No geral, em relação as dificuldades ou resistências observadas, recorremos a reflexão de Cortella (2014) quando diz que estas devem ser encaradas pelos educandos como incentivo na busca pelo conhecimento para crescer, aprender, recriar-se, reinventar-se e renovar-se. Neste contexto, entendemos que a descrição de Cortella (2014), teve fundamento, pois partiu da desruptura que os professores foram apresentando ao longo do processo.

Em relação a proposta de construir uma disciplina EaD com foco nas metodologias ativas, a equipe de desenvolvimento de projetos e a coordenação do *Centro de Ciências da Saúde* (CCS) da Universidade em estudo não ousaram desistir da proposta quando muitas resistências e dificuldades começaram a surgir, e juntos aos professores assumiram com coragem e credibilidade todas as etapas para mudança das estratégias didático-pedagógica diferenciadas e inovadoras que se propuseram a implementar.

A intervenção cuidadosa e ao mesmo tempo ousada em cada etapa do processo da aprendizagem tornou este projeto possível. Agregar metodologias ativas em um curso EaD revelou um grande potencial na proposta de ensino dos cursos pois a partir de alguns contratos de aprendizagem pautados nas concepções da Andragogia (Ausubel et al, 1980), a discussão em torno das soluções de problemas passou a gerar aprendizagem compartilhada, despertando o interesse no aluno pelos temas propostos e assim favorecendo sua aprendizagem significativa. As disciplinas, antes de serem construídas na modalidade EaD, já traziam suas histórias em todas as unidades do material presencial, apresentando personagem(ns) que dialogavam com os alunos e tinham como objetivo um envolvimento ao longo dos conteúdos, mas quando estes personagens ganharam vida na modalidade EaD, foi possível perceber que a qualidade das discussões e interações entre aluno/aluno e aluno professores, aumentaram.

É fato que ainda existem muitos ajustes a serem feitos, mas foi durante o desenvolvimento de todo processo que o próprio professor, fazendo sua autoavaliação, entendeu que muitas estratégias poderão ser alinhadas para motivar ainda mais o aluno no ambiente virtual proporcionando assim mais clareza na conexão entre as discussões *online* e as aulas presenciais que ocorrem nos encontros práticos previstos nos cronogramas da disciplina. Seria ousadia demasiada revelar que não se percebe mais nenhum preconceito vindo dos professores ou dos alunos em relação a modalidade EaD e/ou semi-presencial, porém é possível afirmar que muitas mudanças comportamentais foram notadas a partir do momento que ambos (professores e alunos) entenderam que para atuar na EaD é preciso mais autonomia e auto-estudo e que moderar um processo de ensino-aprendizagem não desmerece o papel do professor que está a frente do processo não mais como protagonista da situação.

### ***Conclusão***

Orientar o professor a distanciar-se do ato de transmissão de conhecimento, proporcionando um processo que o motivasse a pensar como moderador em um novo modelo metodológico de ensino, visando estratégias de interação com significados individuais e coletivos para a construção do processo de ensino-aprendizagem para oferta de uma curso/disciplina, foi o que impulsionou esta proposta como fator de maior motivação para que o professor se envolvesse com a modalidade EaD e buscasse um novo modelo de construção de conteúdo, baseado em soluções de problemas que impõem desafios e induzem o aluno à busca ativa e voluntária para contribuir em seu processo de formação.

## Referências Bibliográficas

- Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana.
- Baccega, M., & guimarães, M. (2006). Da comunicação à educação: a importância dos estudos de recepção. *Comunicacao e Educacao*, 11(3), 409-414.
- Cortella, M. (2014). *Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes*. São Paulo: Cortez.
- Filatro, A. (2007). *Desing Instrucional contextualizado: educação e tecnologia*. São Paulo: SENAC.
- Sampaio, M., & Leite, L. (1999). *Alfabetização tecnológica do professor*. Petrópolis: Vozes.
- Litto, F., & Formiga, M. (2009). *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Mattar, J. (2014). Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCs. *Teclogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, 7, 20-40.
- Moran, J. (2008). A educação a distância e os modelos educacionais na formação dos professores. In I. Bonin (Ed.), *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias* (pp. 245-259). Porto Alegre: Edipucrs.
- Xavier, A. (2015). *Storytelling: Histórias que deixam marcas*. Rio de Janeiro: BestSeller.



# Formação de professores em Educação Física via Educação à Distância (EAD) no contexto educacional brasileiro

José Airton de Freitas Pontes Junior

Antonio Evanildo Cardoso de Medeiros Filho

Kaio Breno Belizario de Oliveira

Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Corresponding author: [japontesjr@gmail.com](mailto:japontesjr@gmail.com)

## ***Introdução***

O contexto histórico da formação docente no Brasil se mostra por vezes controverso. Dada característica ascende, de certa maneira, por conflitos de interesses entre a labuta dos professores por reconhecimento profissional dentro de uma rede constituída de múltiplas e conflitantes relações de poder (Saviani, 2009). Diante desse aparato nos últimos anos se tem implementado políticas de fomento a formação inicial e da carreira docente. Destacando-se o *Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência* (PIBID), o *Plano Nacional de Formação de Professores* (PARFOR), *Prodocência* e o *Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores* (Anversa, Silva Júnior, Barbosa & Oliveira, 2017).

Na atualidade, o Brasil tem se debruçado em políticas educacionais na complacência do avanço tecnológico que este século propôs. Destacamos também a importância dos cursos de formação inicial de professores por meio da modalidade Educação a Distância (EaD), principalmente com a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a qual, de certo modo, proporcionou uma possível democratização do Ensino Superior no Brasil (Hernandes, 2017). De acordo com o último resumo técnico do Censo da Educação Superior (Brasil, 2017) foram oferecidas 60.868 novas vagas em cursos de graduação à distância pelas instituições públicas, sendo 44,047 oferecidas pelas instituições Federais, 8.971 pelas Estaduais e 7.850 por partes das instituições Municipais. Quantos as instituições privadas o número de novas vagas ofertadas foram 2.739.490. Experiências internacionais também têm mostrado resultados satisfatórios dessa modalidade de ensino (Mcandrew & Scanlon, 2013; Vargas, Solís, Espinosa & Olivares, 2016).

A complacente discussão teve como peça-chave a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN - Lei n.º 9.394/96) instigando aumento do debate a respeito da formação docente no Brasil (Saviani, 2007; Santos, Magalhães Júnior & Silva Neta, 2015), permitindo assim diversas ações no pleito da formação docente, além do reconhecimento da modalidade de EaD como um mecanismo fundante na democratização e desenvolvimento dos processos educacionais do país. Outra contribuição que sobreveio da referida lei, foi tornar a Educação Física componente obrigatório na matriz curricular da Educação Básica (Brasil, 1996) em que, conseqüentemente cresce a necessidade de aprimorar a qualidade da formação inicial dos professores (Carvalho & Santos, 2017). É importante mencionar que os cursos de Educação Física eram direcionados tanto para os estudantes, que uma vez graduado, queriam exercer a profissão em academias, clubes ou outros espaços (considerado como não formal), bem como aos que pretendiam atuar no âmbito escolar (considerado espaço formal). No entanto, a partir da implementação da resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e resolução 7, de 31 de março de 2004 passa a ser considerada duas vertentes de formação, sendo elas licenciatura e bacharelado. Depois disso, em 2005, cria-se o primeiro curso de Educação Física ofertado pela modalidade de EaD (Lazzarotti Filho, Silva & Pires, 2013). Com isso, cresce o número de profissionais na área, surge no meio acadêmico e na literatura científica inquietações a respeito das diferentes temáticas acerca da formação de professores em Educação Física nessa modalidade (Silveira & Pires, 2017). No entanto, embora a EaD tenha possibilitado aumento no número de profissionais licenciados, ainda enfrenta desafios desde a sua criação. Isso faz com que esse modelo seja alvo de críticas. Desse modo, alguns questionamentos podem ser elencados quanto aos cursos de Licenciatura em Educação Física ofertados na EaD: Os tutores correspondem às necessidades do curso e dos alunos? As experiências que envolvem a práticas corporais estão sendo bem implementadas nos encontros presenciais? A relação universidade e escola têm sido priorizadas? Desse modo, a análise crítica de um apanhado de estudos na literatura pode contribuir ao se buscar respostas, não obstante adicionar mais questionamentos. Diante disso, o presente estudo teve como objetivo mapear via Revisão Integrativa às produções científicas acerca da formação de professores em Educação Física na modalidade de EaD nos últimos 5 (cinco) anos tendo a seguinte pergunta norteadora: quais as características das produções científicas acerca da formação de professores de Educação Física via EaD? Esse mapeamento nos possibilitou apresentar e caracterizar as principais considerações sobre essa temática. Com isso, esperamos contribuir com a literatura científica e, principalmente, possibilitar ao leitor uma melhor compreensão do que perpassa no contexto da formação inicial de professores de Educação Física na EaD.

### ***Procedimentos metodológicos***

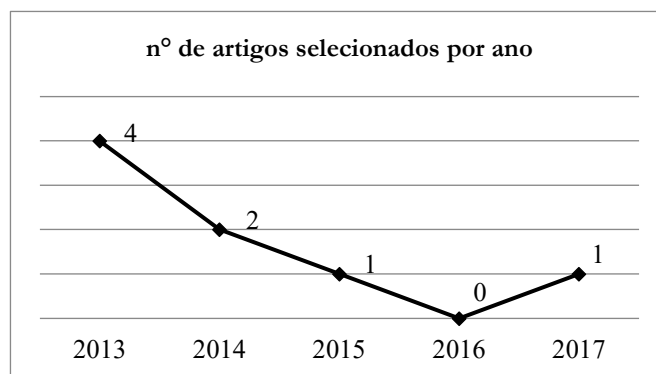
Esse estudo se caracteriza como descritivo e documental considerado Revisão Integrativa. Para tanto, foi delineado um recorte temporal dos últimos 05 anos (2013-2017). Adotou-se esse recorte seguindo orientações propostas por Galvan (2017) em que sugere um delineamento dos últimos 5 ou 7 anos. Para seleção dos estudos foram seguidas rigorosamente as seguintes etapas em pares: (i) análise por título; (ii) verificação do ano de publicação, leitura do resumo; (iii) leitura do texto na íntegra.

Para compor o banco de estudos para análise final, foram incluídas somente produções publicadas em periódicos avaliados pela Qualis/Capes. A busca dos trabalhos foi realizada nas seguintes bases de dados eletrônicas: *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS e Sistema Regional de *Información en Línea* para Revistas Científicas de América Latina – Latindex. Para tanto, foram utilizados os respectivos descritores com operadores booleanos “and” e “or”: Educação Física, Educação a Distância, EaD, Formação acadêmica, Formação de professores, modalidades de ensino e cursos superiores.

O estudo atendeu as normas éticas da *Resolução n.º 510*, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde referente à “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP”: “VI – Pesquisa realizada exclusivamente com textos científicos para revisão da literatura científica”.

### ***Resultados e discussão***

Foram identificados 21 artigos pelo título, 8 por não atenderem o recorte temporal, 4 após a leitura do resumo e 1 após a leitura na íntegra. O ano que mais foram selecionados estudos foi 2013 (quatro estudos) seguido de 2014 (dois estudos). Em relação a classificação da Qualis/Capes a “Revista Movimento” e a “Revista Brasileira de Ciências do Esporte” são as que apresentam classificação mais alta, respectivamente, A2 e B1.



**Figura 1.** Número de trabalhos selecionados por ano (2013-2017).

**Tabela 1.** Características dos estudos relacionadas à Formação de professores em Educação Física via EaD.

n.º	Autor (es)/ano	Título	Periódico/Revista	Qualis Capes
1	Anversa et al. (2017)	A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD	Revista Brasileira de Ciência e Movimento	B2
2	Lazzarotti Filho, Cruvinel, Silva, Silva e Almeida (2015)	A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade à distância.	Pensar a Prática	B2
3	Cruvinel e Martins (2014)	Reflexões sobre a proposta metodológica do curso de educação física à distância UAB/UnB	Educação Física em Revista - EFR	B4
4	Pimentel, Lazzarotti Filho, Hungaro e Mascarenhas (2014)	Formação de professores de educação física à distância: a experiência da Universidade de Brasília	Motrivivência	B2
5	Lisbôa e Pires (2013)	Tecnologias e a formação inicial do professor de educação física: reflexões sobre a educação à distância	Atos de Pesquisa em Educação (FURB)	B4
6	Pimentel, Lazzarotti Filho, Inácio e Hungaro (2013)	Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação à distância	Pensar a Prática	B2
7	Quaranta e Pires (2013)	Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciados em Educação Física - modalidade EAD	Movimento	A2
8	Lazzarotti Filho et al. (2013)	Saberes e práticas corporais na formação de professores de educação física na modalidade à distância.	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	B1

Estão dispostas na tabela 1 as características dos estudos selecionados quanto autor, título, nome do periódico e a classificação da Qualis/Capes na área de Educação Física.

Na tabela 2 podem ser observadas as principais considerações dos estudos selecionados em relação a formação de professores de Educação Física via EaD. A qualidade do corpo docente/tutores, a infraestrutura e a carência de aulas práticas são apresentadas por alguns estudos como uma das preocupação da formação de professores de Educação via EaD. Por outro lado, demonstram a importância dessa modalidade de ensino na autonomia e na capacidade de estimular práticas reflexivas aos seus estudantes.

**Tabela 2.** Principais considerações dos estudos selecionados em relação à formação de professores de Educação Física via EaD.

nº	Autor (es)/ano	Principais considerações dos estudos
1	Anversa et al. (2017)	A formação em Educação Física via EaD também oportuniza a prática reflexiva, principalmente a partir do estágio curricular supervisionado e pelos momentos presenciais.
2	Lazzarotti Filho et al. (2015)	Estimula a autonomia dos estudantes, além de possibilitar um reordenamento dos horários e dias de aulas. Por outro lado, os polos EaD ainda carecem de uma qualidade em sua estrutura.
3	Cruvinel e Martins (2014)	A carência de vivências práticas nos encontros presenciais e a ausência do tutor à distância são considerados fatores a serem aprimorados
4	Pimentel et al. (2014)	As instalações físicas e administrativa dos polos, bem como a qualidade do corpo docente e a produtividade dos encontros presenciais são algumas das prioridades na oferta dos cursos EaD.
5	Lisbôa e Pires (2013)	As críticas acerca da formação em Educação Física via EaD recaem sobre o prejuízo da possível ausência ou desvalorização das aulas prática.
6	Pimentel et al. (2013)	Um das preocupações estão relacionadas à avaliação dos cursos, tanto as IES públicas quanto privadas, não obstante com a qualidade dos tutores, infraestrutura e materiais presentes nos polos.
7	Quaranta e Pires (2013)	As experiências docentes junto às culturas escolares (relação universidade escola), ao longo da formação inicial, tendem a ser mais escassas e fragmentadas do que em cursos presenciais.
8	Lazzarotti Filho et al. (2013)	O processo pedagógico parece estar direcionado para o saber sobre as práticas corporais desenvolvidas via mídias digitais.

A formação de professores em Educação Física por meio da modalidade de EaD tem sido alvo de discussão entre pesquisadores da área, contemplando diferentes fatores que podem ser considerados fundamentais para a qualificação da formação inicial de professores. Assim como foi caracterizado nas buscas realizadas pelo presente estudo. Ante esse aspecto, se elucidou as principais ideias que os estudos trazem, nesse sentido, apresentam como preocupações a busca da qualidade dos processos avaliativos, além da qualidade dos tutores, infraestrutura e materiais nos polos (Pimentel et al., 2013). No entanto, ao relacionar essa realidade com outras áreas de conhecimento que também possuem cursos na EaD (Silva & Feitosa, 2016; Tanaka, Sartori, Ferreira & Bermejo, 2017) percebe-se que não há muitas distinções em relação as dificuldades, apesar das peculiaridades de cada área, como a Educação Física no que tange a sua infraestrutura esportiva como elemento importante para a vivência de práticas corporais. Ainda Pimentel et al. (2013), a respeito da qualidade dos cursos de formação de professores de Educação Física por meio da EaD, especificamente de 24 cursos pertencentes a instituições públicas pelo Sistema UAB e 4 por outras instituições verificou-se condições adequadas em sua estrutura, ressaltando a qualidade do *Projeto Pedagógico do Curso* (PPC).

Silveira e Pires (2017) em semelhança com nossas inquietudes, porém buscando mapear as produções científicas no âmbito das Ciências do Esporte, nos principais periódicos da área e Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e em teses e dissertações a partir do ano de 2005, evidenciaram que as temáticas mais abordadas pelas produções selecionadas estão relacionadas à qualidade dos cursos, estágio supervisionado, produção de material para o curso, oferta de cursos de Educação Física na modalidade EaD e desenvolvimento dos conteúdos específicos de Educação Física.

A partir do estudo supracitado se pode inferir que as discussões a respeito da formação inicial de professores na modalidade de EaD, além de vir sendo abordada por periódicos considerados de alta classificação pela Qualis/Capes, também vem sendo discutida em grandes eventos nacionais como o CONBRACE, e na pós-graduação ao identificarem dissertações e teses acerca da temática.

A respeito das práticas corporais na formação inicial de professores de Educação Física na modalidade EaD, vale mencionar que, em 2005, surge o primeiro curso de formação de professores de Educação Física na modalidade à distância influenciando em suposto novo modelo de formação, no qual direciona para uma transição de *Saber das Práticas Corporais* (SDPC) para *Saber sobre as Práticas Corporais* (SSPC) (Lazzarotti Filho et al., 2013). Dessa forma, estes autores fazem algumas recomendações no sentido de aumentar os investimentos na infraestrutura física destinados ao cumprimento das exigências referentes às disciplinas que necessitam de práticas corporais e no número de investigações de como vem sendo trabalhadas na formação inicial de professores. Cruvinel e Martins (2014) ao investigar a respeito da proposta metodológica do curso de Licenciatura em Educação Física a distância da Universidade de Brasília (UnB) evidenciaram insuficiência de vivências práticas nos encontros presenciais. Ao identificarem essa realidade, ressaltam a importância de um olhar mais atencioso para o planejamento teórico-prático dos encontros presenciais. Diante do exposto, é oportuno salientar a importância de todos os envolvidos direto ou indiretamente com a EaD, principalmente, aos tomadores de decisões na implantação de ações que possam resultar em melhorias do ensino ofertado. Pois as lacunas ainda vivenciadas por alguns cursos não podem obscurecer sua importância na formação inicial de professores.

## ***Conclusão***

A análise dos artigos selecionados nessa *revisão integrativa* possibilita a conclusão de que existe pouca produção científica em torno da formação inicial de professores de Educação Física via EaD, uma vez que em 2013 foram encontrados/selecionados apenas quatro estudos e em 2016 e 2017 apenas 1. Além disso, a qualidade dos tutores, da infraestrutura e a carência de aulas práticas são pautas de discussões dos artigos selecionados. Com as evidências resultantes do mapeamento aqui exposto das produções científicas, espera-se que possa contribuir no debate a respeito do fomento da formação inicial de professores de Educação Física na modalidade de EaD e possibilite ao leitor um panorama das principais discussões versadas na literatura científica brasileira sobre essa temática. Contudo, se sugere para as produções de futuros estudos de qualidade predominantemente empírica os seguintes objetivos: (i) analisar a percepção dos estudantes do curso de licenciatura na modalidade de EaD acerca da qualidade das práticas corporais oferecida pelos cursos, (ii) diagnosticar quais as possíveis dificuldades vivenciadas pelos estudantes da modalidade de EaD no curso de Educação Física e (iii) verificar a perspectiva profissional desses estudantes.

## Referências Bibliográficas

- Anversa, A., Silva Júnior, A., Barbosa, I., & Oliveira, A. (2017). A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. *Revista Brasileira de Ciência e Movimento*, 25(2), 122-136.
- Carvalho, M., & Santos, C. (2017). Formação de professores de educação física nas universidades estaduais baianas: memória e perspectivas contemporâneas. *Nuances: estudos sobre Educação*, 28(1), 167-185.
- Cruvinel, F., & Martins, U. (2014). Reflexões sobre a proposta metodológica do curso de educação física à distância UAB/UnB. *Educação Física em Revista – EFR*, 8(3), 49-61.
- Galvan, J. (2017). *Writing Literature Reviews: A Guide for Students of the Social and Behavioral Sciences*. Kindle Edition.
- Hernandes, P. (2017). A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do Ensino Superior público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(95), 283-307.
- Lazzarotti Filho, A., Cruvinel, F., Silva, A., Silva, M., & Almeida, G. (2015). A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na Modalidade a distância. *Pensar a Prática*, 18(3), 636-650.
- Lazzarotti Filho, A., Silva, A., & Pires, G. (2013). Saberes e práticas corporais na modalidade a distância. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(3), 701-715.
- Lisbôa, M., & Pires, G. (2013). Tecnologias e a formação inicial do professor de educação. *Atos de Pesquisa em Educação - PPGE/ME FURB*, 8(1), 60-81.
- McAndrew, P., & Scanlon, E. (2013). Open learning at a distance: lessons for struggling MOOCs. *Science*, 342(6165), 1450-1451.
- Pimentel, F., Lazzarotti Filho, A., Hungaro, E., & Mascarenhas, F. (2014). Formação de professores de educação física a distância: a experiência da universidade de Brasília. *Motrivivência*, 26(43), 55-69.
- Pimentel, F., Lazzarotti Filho, A., Inácio, H., Húngaro, E., & Mascarenhas, F. (2013). Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação a distância. *Pensar a Prática*, 16(4), 9561270.



- Quaranta, A., & Pires, G. (2013). Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EaD. *Movimento*, 19(2), 185-205.
- Santos, M., Magalhães Júnior, A., & Silva Neta, M. (2015). Formação continuada no contexto cearense: uma perspectiva acerca do pacto nacional pelo ensino médio. *Anais... Curitiba: XII EDUCERE*.
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Silva, V., & Feitosa, M. (2016). *Percepções quanto a graduação na ead: uma visão do projeto pioneiro pnap/administração pública/ unimontes/polo urucua/mg (2011 a 2015)*. In Simpósio Internacional de Educação a Distância. <http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1916/893>.
- Silveira, J., & Pires, G. (2017). Educação física, formação de professores e educação. *Pensar a Prática*, 20(1), 61-75.
- Tanaka, E., Sartori, D., Ferreira, L., & Bermejo, L. (2017). A educação à distância nos cursos de graduação em enfermagem: aplicação e efetividade. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 21(1), 831-841.
- Vargas, Y., Solís, I., Espinosa, J., & Olivares, F. (2016). Distance Learning vs on Site Learning “A Comparative Study in a Public University in Mexico”. *Education*, 6(3), 69-74.

### **Legislação Consultada**

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.
- Resumos técnicos, Censo da Educação Superior de 21 de Fevereiro de 2017.
- Resolução CNE/CP n.º 1 de 18 de Fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução n.º 7, de 31 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.

# Formação de professores e o uso das tecnologias da informação e da comunicação na Universidade Federal de Roraima

Ivete Souza da Silva

Jefferson Tiago de Souza Mendes da Silva

Universidade Federal de Roraima, brasil

Corresponding author: [jtamancio@gmail.com](mailto:jtamancio@gmail.com)

## ***Introdução***

O presente artigo aborda a formação de professores e os usos das tecnologias da informação, resulta de uma recorte e atualização do texto publicado na Revista Visão Global<sup>1</sup>, das experiências e reflexões que viemos realizando sobre a modalidade de Educação a Distância, suas interfaces com a formação de professores no Brasil de maneira geral e em especial na Universidade Federal de Roraima, estado localizado no extremo Norte do país.

O texto publicado em 2011 apresentava resultados das pesquisas desenvolvidas durante a formação acadêmica da primeira autora, que vinha tecendo ideias sobre as possíveis contribuições dos pressupostos de *Devoração Criativa* e *Devoração Intercultural* da *Antropofagia Cultural Brasileira* para a Formação de professores em uma perspectiva intercultural de educação. Inicialmente estes estudos fizeram parte de pesquisas desenvolvidas na iniciação científica, financiadas pelo PIBIC-CNPq, e, posteriormente, como pesquisa de Conclusão de Curso, da Dissertação de Mestrado e, de tua tese de Doutorado em Educação, todas cursadas na Universidade Federal de Santa Maria.

Temos como objetivo buscar contribuir com a construção de práticas educativas teórica e epistemologicamente com a formação de professores de maneira geral e, em especial no que se refere ao uso das *Tecnologias da Informação e da Comunicação* (TICs), por meio dos pressupostos filosóficos contidos na *Antropofagia Cultural Brasileira* (ACB), das reflexões de Paulo Freire e de documentos sobre a formação de professores no Brasil.

---

1 “A formação de professores (as) e o uso das tecnologias da informação e da comunicação: um olhar antropofágico e intercultural”, de autoria de Ivete Souza da Silva, publicado na Revista Visão Global, Joaçaba, 14(1), 103-120, jan./jun. 2011.

O uso das TICs na educação constitui-se em um desafio para a formação de professores, sendo estas, muitas vezes, entendida como concorrentes da prática pedagógica, e não como um instrumento enriquecedor para a construção da mesma. As tecnologias, em especial as TICs fazem parte de forma mais frequente na vida das pessoas. As TICs são utilizadas em diversas maneiras e em vários ramos de atividades, podendo se destacar nas indústrias no processo de automação, no comércio em gerenciamentos e publicidades, no setor de investimentos com informações simultâneas e comunicação imediata, e na educação no processo de ensino aprendizagem e Educação a Distância (Oliveira et al., 2015, p. 78).

A educação de maneira geral, e a formação de professores em particular, não podem ficar alheias a essas mudanças, sendo as TICs um recurso para mediar à construção do processo de ensino/aprendizagem. A ACB, propõe à formação de professores de forma a pensar a construção de suas práticas educativas de forma contextualizada e articulada com seu tempo, buscando a construção de uma educação intercultural (Fleuri, 2005). Uma educação que considere a diversidade presente no espaço educativo, valorizando as diferentes culturas saberes e fazeres para a construção de suas práticas. Tal proposta está em acordo com o que sugere o educador Paulo Freire (1983), ao defender uma educação dialógica em que, tanto educador quanto educando se reconheçam como parte do processo educativo, sujeitos transformadores da sociedade.

O uso das tecnologias na educação é um tema que, a cada dia, tem recebido uma atenção maior por parte dos educadores. Esta questão tem dividido opiniões entre os profissionais da educação e também de outros profissionais. Mas o fato é que, por mais diversas que sejam essas opiniões, três delas podem-se considerar unânimes:

1. escola deve apropriar das tecnologias para pensar a educação;
2. os professores devem fazer uso das tecnologias para construir suas aulas e torná-las mais dinâmicas e atrativas, principalmente em mundo altamente globalizado e com acesso fácil da tecnologia digital;
3. ampliar o uso das TICs nos cursos de formação de professores, como apoio a formação presencial.

Ao pensarmos a formação de professores, acreditamos ser de grande importância refletirmos sobre o uso das TICs em todos os níveis da educação escolar – da educação básica a pós-graduação. As tecnologias são construções humanas e fazem parte da nossa educação.

Nesse processo de nos humanizarmos intervindo no meio, fomos criando e recriando técnicas com o intuito de facilitar nossa ação no mundo. Assim, o que denominamos de “tecnologias”, transformou-se, aprimorou-se e aperfeiçoou-se. Com isso viemos reconfigurando a maneira de nos comunicarmos, encurtando distâncias e estabelecendo outras formas de nos relacionarmos. Mudamos nossa forma de produzir arte, criamos novos ofícios e proporcionamos a eles diferentes significados. Nesse contexto, a educação, em seus diferentes espaços de atuação – escolar e não escolar, presencial e à distância – também se modificou. Muitas foram as teorias e metodologias criadas para pensar a educação e a relação ensino/aprendizagem. Nesse processo, as tecnologias sempre acompanharam as educadoras e os educadores, sendo utilizada como recurso para mediar o processo de ensino/aprendizagem. No entanto, quando falamos do uso das tecnologias, em especial das novas tecnologias na educação, muitos educadores sentem-se desafiados. Talvez por medo do novo ou despreparo, alguns professores, veem as tecnologias como concorrentes de suas propostas pedagógicas e não como um instrumento possível de ser utilizado para a mediação do processo de ensino/aprendizagem. Mas por que inter-relacionar as TICs com o termo Antropofagia?

A Antropofagia Cultural Brasileira teve como principal objetivo, romper com padrões artísticos e culturais instituídos na época. Estes padrões originários da Europa eram importados pelas elites brasileiras de então sem nenhum tipo de contextualização. Os antropófagos culturais que participaram da Semana de Arte Moderna de 1922 se caracterizaram por produzirem uma aguda e pertinente crítica ao que vinha sendo feito até então pelos intelectuais brasileiros. O pensamento antropofágico e seu pressuposto criativo e inventivo foram muito mais que uma ideia difundida apenas no campo da arte. A antropofagia é vida. Acontece no cotidiano das pessoas e dos povos que a todo instante criam e recriam sua cultura. Ocorre na vida das pessoas que buscam alternativas para viver a vida de modo diferente, de acordo com a realidade que o espaço em que vive lhe oferece. A prática antropofágica, não é algo distante das nossas relações cotidianas escolares, desta forma há que se trazer tal discussão para o espaço da educação e da formação de professores, principalmente no que se refere ao uso das TICs. Esse é o exercício que se faz por meio das devorações tecidas a respeito dos pressupostos antropofágicos. A escola é um bom lugar para “erupções de criatividade” (Ribeiro, 2010), basta, para tanto, criar oportunidades para que a capacidade inventiva de cada um possam se manifestar.

### ***TICs na vivência escolar: da educação básica à pós-graduação***

Muitos são os desafios postos a educação atualmente. Vivemos um tempo de grandes e intensas transformações políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e também culturais. Um tempo em que os encontros e desencontros entre os diferentes, estranhos e estrangeiros se intensificam, pondo para dialogar diferente saberes, culturas e estruturas sociais. Muitos dos valores e conceitos que tínhamos como legítimos e inquestionáveis estão sendo postos à prova. A sociedade se reconfigura e coloca em evidência alguns aspectos antes não considerados ou reprimidos como, por exemplo: as diferentes estruturas de família, de gênero, étnicas, religiosas, culturais e de saberes e fazeres dentro de cada uma delas. Todas essas mudanças e transformações repercutem na educação, pois a sala de aula é constituída pelas mesmas pessoas que vivem e constroem o mundo fora dela. Dessa forma, educadores e educandos ao adentrarem o espaço escolar, levam consigo seus saberes, fazeres e experiências, provindos de sua cultura. E a cultura, como bem coloca Freire (2003) é o jeito de o povo falar, andar, dançar, sorrir é a forma como o povo cultiva a terra, cria e recria seu mundo, transforma-o e deixa-se transformar. Nesse sentido, ao pensarmos a relação entre educação e tecnologia não podemos deixar de considerar e valorizar os saberes e fazeres das pessoas envolvidas no espaço educativo para a construção das nossas práticas pedagógicas. E, em tempos em que as experiências culturais de vários países de forma geral e, as TICs se tornam cada vez mais presentes em nossa vida, é de grande relevância pensarmos a formação de professores e considerarmos o uso desses recursos para a construção da prática pedagógica.

Conforme nota da *Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura no Brasil*, o país “precisa melhorar a competência dos professores em utilizar as tecnologias de comunicação e informação na educação. A forma como o sistema educacional incorpora as TIC afeta diretamente a diminuição da exclusão digital existente no país” (Unesco, s/ data). Neste quesito a *Resolução 02/2015 do Conselho Nacional de Educação* prevê que os curso de formação inicial e continuada no Brasil assegure a oferta consciente das TICs nos espaços de formação dos professores, “aprimorando a prática pedagógica e ampliando a formação cultural dos professores(as) e estudantes” (p. 6).

O uso das TICs pode ser entendido como um veículo de conhecimento e aproximação das diferentes pessoas e culturas, também no espaço da educação escolar, pois, como diria Touraine (2003), para o bem ou para o mal já estamos todos juntos.

E as tecnologias, em especial as de informação e de comunicação, são grandes responsáveis por esse “encurtamento de distâncias”. Se antes demorávamos dias, semanas, ou meses para sabermos notícias de outros lugares, hoje basta ligarmos a TV, acessarmos a internet, lermos o jornal, ou usarmos o telefone e, em segundos, estaremos informados sobre os acontecimentos do mundo inteiro. Quando estivermos com muita saudade de alguém, não precisamos esperar por um encontro presencial, podemos amenizá-la com um telefonema ou uma conversa nas redes sociais. Na internacionalização do ensino e das práticas de aprendizagem através de orientações por meios de chats e trocas de correios eletrônicos, disponibilização de textos nas diversas “nuvens eletrônicas”, vídeo no *YouTube*, sites de vídeo-chamada e páginas pessoais. É certo que educadores e educandos possuem saberes, fazeres e experiências diferentes, provindo de vivências e tempos históricos, também diferentes. As tecnologias que estão à nossa disposição não são as mesmas que tínhamos na nossa infância ou juventude, por exemplo, em alguns casos o próprio educando auxilia o educador a dominar as novas ferramentas. Tudo muda de forma muito rápida e há sempre algo novo a nos desafiar e nos surpreender. É preciso vencer o medo e se propor a conhecer o novo, olhando-o com o olhar livre como diria Oswald de Andrade ou Nietzsche, devorando, o que de bom esse novo pode nos oferecer. Essa é uma das grandes contribuições do pensamento antropofágico para a formação de professores(as).

As tecnologias podem contribuir para a construção de nossas práticas educativas no que se refere à mediação pedagógica, promovendo outras formas de interação e integração. O pesquisador Moran (2011), na obra que organiza, intitulada “*Novas tecnologias e mediação pedagógica*”, nos instiga a pensar sobre a relação tecnologia e educação, em especial a educação escolar e/ou formal. O autor inicia por nos fazer pensar sobre a diferença entre o ensinar e o educar. Segundo o autor, o educar está relacionado com a vida em todas as suas dimensões, enquanto o ensino é a organização de atividades didáticas para a compreensão de determinadas áreas do conhecimento. Dessa forma, o grande desafio pedagógico que se tem é o de integrar o ensino à vida e, assim, realizar, de fato, a educação. Uma educação que ajuda a encontrar o caminho emocional e profissional e que contribui para a transformação no mundo. As tecnologias, nesse sentido, podem contribuir para esse relacionar, sendo utilizada como instrumento mediador para a integração das diferentes dimensões do humano. A educação escolar “precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações” (Moran, 2011).

As tecnologias e seus avanços possibilitaram com que os povos ibéricos dessem continuidade ao processo de mercantilismo se expandindo para outros continentes. Por meio de seus projetos de colonização sejam civilizatórios e/ou exploratórios os povos europeus trouxeram não só os seus artefatos, mas também suas culturas, dando continuidade a miscigenação que constitui hoje os povos das Américas, conforme afirma Darcy Ribeiro em sua obra “O Povo Brasileiro” (2010).

Para tanto, há que se recriar e reinventar algumas práticas pedagógicas, como, por exemplo, aquelas já *cansadas e tristes*, que teimam em tratar todas as pessoas e espaços como iguais, sem considerar suas particularidades e singularidades. Precisamos aceitar a novidade, pois como afirma Freire (2001b, p. 56), é “[...] na medida em que, despercebidamente, recusamos a *novidade* como argumento de que ‘no meu tempo era melhor, que vamos nos tornando velhos.’” Um bom lugar para se começar a mudança é por nós mesmos. E o melhor tempo para isso é o hoje, o agora. O melhor tempo “é o tempo que se vive, tanto para um jovem de 22 anos como para um de 70”, já dizia o educador Paulo Freire (2001b, p. 56). É em nosso corpo e na forma como o movimentamos no mundo que nos torna jovens ou velhos. Capazes ou não de refazermos nossas práticas e de com elas repensarmos e (re)(des)construirmos o espaço em que vivemos. A educação faz parte da vida e, por isso, o ensino deve considerar os saberes, vivências e experiências de cada pessoa envolvida no processo educativo, seja ele presencial ou à distância.

A UNESCO aponta que as TICs na educação é parte do desenvolvimento das tecnologias, do giz e os livros ao uso de smartphones e computadores como ferramenta para apoiar e enriquecer a aprendizagem de uma geração cada vez “mais conectada”. Os recursos tecnológicos usados na educação devem caminhar buscando um objetivo único: a otimização do processo de ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias possibilita a transformação dos velhos paradigmas de educação, propiciando atividades pedagógicas inovadoras. Os aparatos tecnológicos devem ser vistos como uma ferramenta de ensino e devem ser facilitadores da aprendizagem, buscando fascinar o aluno para as novas descobertas. A aprendizagem é movimentada pelo desejo, pela vontade. Aprendemos mais quando desejamos aprender. Quando estabelecemos pontes entre os conceitos estudados e a vida vivida (Moran, 2011). Assim, quanto mais relações estabelecermos entre o vivido e o pensado (Moran, 2011) entre ação e reflexão (Freire, 1983) melhor e mais aprenderemos.

### ***Algumas práticas vivenciadas na Universidade Federal de Roraima***

A Universidade Federal de Roraima (UFRR) foi criada em 1989, oferta atualmente 47 (quarenta e sete) cursos de nível superior, sendo 18 (dezoito) cursos de formação de professores nas mais diversas áreas do conhecimento. Das 18 (dezoito) licenciaturas, duas são exclusivamente de ensino a distância: *Licenciatura em Informática* e *Licenciatura em Matemática*, as demais de alguma forma utilizam no processo de ensino-aprendizagem as TIC's, uma vez que é previsto na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei 9394/96) que

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Brasil, 2015).

Muitas são as possibilidades de trabalho utilizando as TIC's na educação. Moran (2011) cita exemplos de trabalho pedagógicos utilizando a internet, o vídeo, a televisão. Masetto (2011) ao dissertar sobre a “Mediação pedagógica e o uso das tecnologias” também traz algumas propostas. São elas: *o chat ou bate-papo; lista de discussão on-line; correio eletrônico;* entre outros. As tecnologias, como bem coloca Masetto (2011) devem ser utilizadas para valorizar a autoaprendizagem, incentivar a formação permanente, a pesquisa, o debate, as discussões, as reflexões e trocas de informações. Ela possibilita uma continuidade da relação pedagógica para além da sala de aula, entre todos os sujeitos do processo – educandos e educador. Uma possibilidade de continuidade do processo pedagógico via novas tecnologias, é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que hoje já é utilizado em algumas universidades como apoio às aulas ministradas na modalidade presencial.

A UFRR para atender a *Portaria 4.059/2004 do Ministério da Educação* (MEC) no que tange atender a *Lei 9394/96* sobre o ensino a distância nas suas diversas modalidades aprova a *Resolução 04/2014 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão*, que regulamenta a “inclusão de disciplinas, módulos e temas contextuais semipresenciais em cursos superiores de graduação presenciais”, a “oferta de cursos na modalidade de educação a distância”, a “carga horária máxima que os cursos presenciais podem ofertar de práticas a distâncias”, além dos “procedimentos didáticos para o desenvolvimento da disciplina a distância ou de forma duo-modal”. Para isso é disponibilizado uma plataforma de gestão do ambiente virtual por meio do *Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas* (SIGAA).



A plataforma SIGAA faz parte de um *Sistema Integrado de Gestão* (SIG) elaborado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que reuni segmentos de diversos campos, como:

<i>Seguementos</i>				
Acadêmico	Administrativo	Recursos humanos	Gestão de Eventos	Processos Eleitorais

Até 2017 as plataformas operantes na UFRR do SIG são o *Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos* (SIPAC), o *Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos* (SIGRH) e o SIGAA.

A plataforma de atividades acadêmicas permite com que os professores possam cadastras suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, compartilhar suas produções, armazenar arquivos e desenvolver atividades no ambiente virtual.

Abaixo apresentamos algumas possibilidades disponíveis:

The screenshot shows the SIGAA UFRR interface for a professor. The top navigation bar includes links for 'Ensino', 'Pesquisa', 'Extensão', 'Convênios', 'Produção Intelectual', 'Ambientes Virtuais', and 'Outros'. The main content area is titled 'Menu de Ensino' and displays a table of teaching activities. The table has columns for 'R/CHD\*', 'Horário', 'Alunos\*\*', and 'Chat'. The right sidebar contains personal information, messages, and links to various university resources.

R/CHD*	Horário	Alunos**	Chat
0 / 20	4N312 (04/09/2017 - 03/02/2018)	7 / 30	
3 / 45	3M1234 4M1 6N12 (04/09/2017 - 03/02/2018)	13 / 35	
0 / 100		9 / 30	
0 / 12	7M34 4N1234	35 / 35	

**PÓS-GRADUAÇÃO**  
 2017.2 Local: CEDUC  
 PGL011M - MEMÓRIA, ORALIDADE E NARRATIVA - T01 (ABERTA)  
 2017.2 Local: sala PPGL - 133  
 4 / 60 6M1234 9 / 20

\* Total de Créditos da Disciplina / Sua carga horária dedicada na turma ou subturma  
 \*\* Total de alunos matriculados / Capacidade da turma  
 \*\*\* A turma possui horário flexível e o horário exibido é da semana atual.

Figura 1: Menu de Ensino no SIGAA da UFRR

https://sigaa.ufr.br/sigaa/portais/docente/docente.jsf

**UFR - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas** A+ A- Tempo de Sessão: 00:27 SAIR

IVETE SOUZA DA SILVA Semestre atual: 2017.2 Módulos Caixa Postal Abrir Chamado Menu Docente  
COORD. DO CURSO DE ARTES VISUAIS (11.02.03) Alterar senha Ajuda

Ensino Pesquisa Extensão Convênios Produção Intelectual Ambientes Virtuais Outros

**Não há notícias cadastradas.**

Turmas Virtuais Turmas Virtuais Abertas  
Comunidades Virtuais Listar Turmas Virtuais  
Publicar/Remover Turma Virtual para comunidade externa

Editar Dados do Site Pessoal do Docente  
Ver Agenda das Turmas

Sua página pessoal do SIGAA:  
<http://docente.ufr.br/iveteessilva>

Acesso Externo Periódicos CAPES Memorandos Eletrônicos Fórum Docente

Regulamento dos Cursos de Graduação  
Calendário Universitário

**Dados Pessoais**  
Siape: 1924349  
Categoria: Docente  
Titulação: DOUTORADO  
Regime Trabalho: Dedicção Exclusiva  
E-mail: ivete.silva@ufr.br

Professora Adjunta na Universidade Federal de Roraima (UFR), e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura.

Componente Curricular	CR/CHD*	Horário	Alunos**	Chat
<b>GRADUAÇÃO</b>				
AV060 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES - T01 (ABERTA)				
2015.2 Local: Não definida	0 / 20		7 / 30	
AV026A - ARTE E FORMAÇÃO DA CRIANÇA - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: Complexo das Artes	3 / 45	4N312 (04/09/2017 - 03/02/2018)	13 / 35	
AV063 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: Laboratório de Programação Visual	0 / 100	3M1234 4M1 6N12 (04/09/2017 - 03/02/2018)	9 / 30	
<b>LATO SENSU</b>				
CPP0008 - ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: CEDUC	0 / 12	7M34 4N1234	35 / 35	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>				
PGL011M - MEMÓRIA, ORALIDADE E NARRATIVA - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: sala PPGL - 133	4 / 60	6M1234	9 / 20	

Ver Agenda das Turmas | Grade de Horários | Ver turmas anteriores

\* Total de Créditos da Disciplina / Sua carga horária dedicada na turma ou subturma  
\*\* Total de alunos matriculados / Capacidade da turma  
\*\*\* A turma possui horário flexível e o horário exibido é da semana atual.

Figura 2: Menu da Pesquisa no SIGAA da UFR

https://sigaa.ufr.br/sigaa/portais/docente/docente.jsf

**UFR - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas** A+ A- Tempo de Sessão: 00:27 SAIR

IVETE SOUZA DA SILVA Semestre atual: 2017.2 Módulos Caixa Postal Abrir Chamado Menu Docente  
COORD. DO CURSO DE ARTES VISUAIS (11.02.03) Alterar senha Ajuda

Ensino Pesquisa Extensão Convênios Produção Intelectual Ambientes Virtuais Outros

**Não há notícias cadastradas.**

Ações de Extensão  
Planos de Trabalho  
Relatórios  
Comissão de Avaliadores Membro do Comitê  
Certificados e Declarações  
Editais de Extensão

Minhas Mensagens  
Trocar Foto  
Editar Dados do Site Pessoal do Docente  
Ver Agenda das Turmas

Sua página pessoal do SIGAA:  
<http://docente.ufr.br/iveteessilva>

Acesso Externo Periódicos CAPES Memorandos Eletrônicos Fórum Docente

Regulamento dos Cursos de Graduação  
Calendário Universitário

**Dados Pessoais**  
Siape: 1924349  
Categoria: Docente  
Titulação: DOUTORADO  
Regime Trabalho: Dedicção Exclusiva  
E-mail: ivete.silva@ufr.br

Professora Adjunta na Universidade Federal de Roraima (UFR), e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. Líder do Grupo de Pesquisa CRUVIANA: Educação, Arte e Intercultura.

Componente Curricular	CR/CHD*	Horário	Alunos**	Chat
<b>GRADUAÇÃO</b>				
AV060 - ATIVIDADES COMPLEMENTARES - T01 (ABERTA)				
2015.2 Local: Não definida	0 / 20		7 / 30	
AV026A - ARTE E FORMAÇÃO DA CRIANÇA - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: Complexo das Artes	3 / 45	4N312 (04/09/2017 - 03/02/2018)	13 / 35	
AV063 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: Laboratório de Programação Visual	0 / 100	3M1234 4M1 6N12 (04/09/2017 - 03/02/2018)	9 / 30	
<b>LATO SENSU</b>				
CPP0008 - ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: CEDUC	0 / 12	7M34 4N1234	35 / 35	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>				
PGL011M - MEMÓRIA, ORALIDADE E NARRATIVA - T01 (ABERTA)				
2017.2 Local: sala PPGL - 133	4 / 60	6M1234	9 / 20	

Ver Agenda das Turmas | Grade de Horários | Ver turmas anteriores

\* Total de Créditos da Disciplina / Sua carga horária dedicada na turma ou subturma  
\*\* Total de alunos matriculados / Capacidade da turma  
\*\*\* A turma possui horário flexível e o horário exibido é da semana atual.

Figura 3: Menu da Extensão no SIGAA da UFR

The screenshot shows the SIGAA UFRR interface. At the top, the URL is <https://sigaa.ufr.br/sigaa/portais/docente/docente.jsf>. The header includes the UFRR logo, the title 'UFRR - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas', and the user 'IVETE SOUZA DA SILVA'. The current semester is '2017.2'. A navigation bar contains icons for 'Ensino', 'Pesquisa', 'Extensão', 'Convênios', 'Produção Intelectual', 'Ambientes Virtuais', and 'Outros'. The 'Ambientes Virtuais' menu is open, showing options like 'Grupo de Pesquisa/Projetos de Apoio', 'Projetos de Pesquisa', 'Planos de Trabalho', 'Relatórios de Iniciação Científica', 'Relatórios Anuais de Projeto', 'Congresso de Iniciação Científica', 'Certificados e Declarações', 'Consultar Áreas de Conhecimento', and 'Acessar Portal do Consultor'. Below the menu is a table of virtual environments.

	CR/CHD*	Horário	Alunos**	Chat
<b>AV060 - A</b>	0 / 20		7 / 30	
2015.2 Local: Não tem turma				
<b>AV026A - ARTE E FORMAÇÃO DA CRIANÇA - T01 (ABERTA)</b>				
2017.2 Local: Complexo das Artes	3 / 45	4N312 6N12 (04/09/2017 - 03/02/2018)	13 / 35	
<b>AV063 - ESTÁGIO SUPERVISIONADO III - T01 (ABERTA)</b>				
2017.2 Local: Laboratório de Programação Visual	0 / 100	3M1234 4M1 (04/09/2017 - 03/02/2018)	9 / 30	
<b>LATO SENSU</b>				
<b>CP0008 - ARTE E EDUCAÇÃO ESPECIAL - T01 (ABERTA)</b>				
2017.2 Local: CEDUC	0 / 12	7M34 4N1234	35 / 35	
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>				

On the right side of the interface, there are sections for 'Minhas Mensagens', 'Trocar Foto', 'Editar Dados do Site Pessoal do Docente', 'Ver Agenda das Turmas', 'Acesso Externo Periódicos CAPES', 'Memorandos Eletrônicos', 'Fórum Docente', 'Regulamento dos Cursos de Graduação', 'Calendário Universitário', and 'Dados Pessoais'.

Figura 4: Menu para Ambientes Virtuais no SIGAA da UFRR.

Dentre as possibilidades apresentadas a mais utilizada é a dimensão do ensino, onde o professor registra no ambiente virtual o Plano de Ensino da disciplina, cadastra os materiais de apoio que serão utilizados e as avaliações a serem desenvolvidas. Também é possível criar “banco de questões” referente a disciplina ministrada e questionários onde o estudante tem a oportunidade de testar os conhecimentos já construídos, bem como identificar suas fragilidades. Aos alunos é possível acessar as notas, acompanhar o Plano de Ensino da disciplina, sua frequência nas disciplinas e até indicar falta de algum professor em determinada disciplina.

O SIGAA possibilita que o professor permita ao aluno fazer a postagem de suas produções textuais e audiovisuais sobre os conteúdos trabalhados em aula, participe de fóruns e enquetes. Todas essas ferramentas são editadas pelo professor que pode dar ou não ao aluno acesso para realizá-las. Diferente dos SIG que possui licença de uso, a UFRR está em processo de desenvolvimento e implementação do *software* livre *LimeSurvey*, que tem o objetivo de preparar, publicar e coletar respostas para questionários, um sistema que poderá facilitar os processos de avaliações institucionais abrangendo as dimensões administrativas, de infraestrutura, pedagógicas da UFRR e de seus cursos. Incluindo a possibilidade de mecanismos metodológicos para o desenvolvimento de ações no campo da pesquisa em todos os seus níveis, com levantamento de dados em diferentes formatos e escalas de medidas, sendo possível ao pesquisador deixar de utilizar plataformas e formulário online de questões como os disponíveis pelo *Google*. Abaixo apresentamos um exemplo de aplicabilidade do *software* na pesquisa de doutorado do segundo autor.

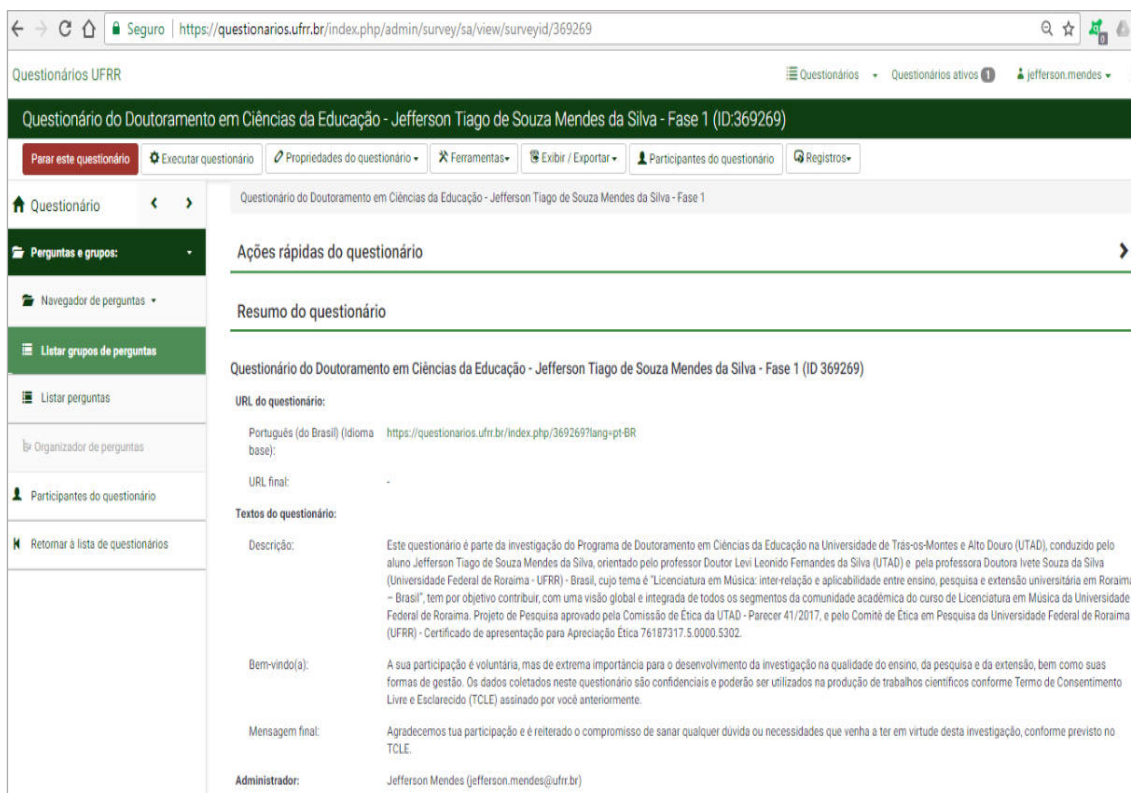


Figura 5: Tela inicial de questionário utilizando o *LimeSurvey*.

Cabe salientar que o exemplo acima é pioneiro na utilização do *software* por professores para aplicação na Instituição. Até o momento o Software está sendo testado pela *Equipe de Diretoria de Tecnologia* da UFRR, não possuindo um manual de utilização para implementação das suas ferramentas, sendo seu uso e aplicabilidades desconhecidas pelo corpo docente.

Para o desenvolvimento deste questionário que trazemos como exemplo, foram gastos 2 (dias) para compreender o sistema, suas ferramentas e maneiras de sistematização das perguntas pelos usuários, ainda assim não temos total compreensão do seu funcionamento e das possibilidades que este permite para os campos pedagógicos e investigativos.

Mais que pensar a Formação de Professores e o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação é prudente refletirmos sobre nossa própria formação e, conseqüentemente, a maneira como conduzimos nossas práticas educativas.

Esse exercício foi muito bem apresentado nas ideias e na corporificação das palavras do educador Paulo Freire. Este autor, no decorrer de sua prática de educador e cidadão do mundo, insistiu na ideia de que somos seres inacabados, e que é, justamente, a consciência desse inacabado que nos torna seres aprendentes e educáveis durante toda a vida (Freire, 2001a). Cabe a nós definirmos a forma com que iremos nos apropriar dos recursos e possibilidades que as TICs possibilitam, tanto na dimensão individual (a prática do professor em sala de aula) quanto a dimensão coletiva e institucional (as instituições de ensino e o sistema educacional).

### ***Reflexões***

O uso das TICs para a construção da prática docente oferece um espaço de estímulo para a criação e a invenção, aguçando a curiosidade do educando e tornando o aprendizado mais prazeroso e alegre. E aqui, lembramos as palavras do educador Paulo Freire (2000, p. 37), quando este nos diz que a escola deve ser um espaço gerador de alegria e, a “alegria de ensinar-aprender, deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes”. No entanto, para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais fácil, prazerosa e alegre é preciso que os estímulos oferecidos pelo educador possibilitem aos estudantes fazerem relações com o que já sabem e com o seu mundo vivido. Entende-se que estas relações devam ser o fio condutor da prática educativa, e, para tal, é importante que se construa um espaço cooperativo, baseado no respeito e na confiança em que os diferentes, estranhos e estrangeiros possam dialogar. Somente um lugar construído a partir desses princípios pode ser gerador de alegria e abrir espaço para a curiosidade e a criação. É a curiosidade que Freire (2001) mantém a atividade gnosiológica, expressão concreta da nossa capacidade de aprender. É a curiosidade “[...] esse desejo sempre vivo de sentir, viver, perceber o que se acha no campo de suas ‘visões de fundo’” (Freire, 2001b. p. 76) que nos motiva a aprender e a criar.

A inserção das TIC's no cotidiano escolar anima o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e a aprendizagem cooperativa, uma vez que torna possível a realização de atividades interativas. Sem esquecer que também pode contribuir com o estudante a desafiar regras, descobrir novos padrões de relações, improvisar e até adicionar novos detalhes a outros trabalhos tornando-os assim inovados e diferenciados (Oliveira, 2015, p. 80).

No entanto, os recursos tecnológicos também podem ser usados para a construção de uma prática educativa fundamentada em concepções tradicionais onde o educando é alguém que aprende e o educador alguém que ensina.



O fato de termos ao nosso alcance os mais variados e sofisticados aparatos e programas tecnológicos, não nos garante uma educação de qualidade. Essa questão dependerá da forma como o educador se apropriará deste material e fará uso dele. Podemos escolher entre copiar e criar. E para criar é preciso estarmos atentos ao que acontece ao nosso entorno. É preciso estarmos atentos ao desejo de nossos educandos, e ao que pode ou não ter significado para ele.

Tão importante quanto, ou talvez de uma importância maior do que a adequada apropriação destas ferramentas pelo professor em sala de aula, são as legislações e orientações educacionais que norteiam a oferta do ensino público e privado no Brasil. A modalidade de educação a distância e o uso das TICs no ensino presencial foram *atores* importantes para o processo de democratização e interiorização do ensino superior ocorridos no país entre os anos de 2002-2014.

Uma das apostas, principalmente do governo [Federal do Brasil], na educação a distância é levar o ensino para regiões onde o acesso presencial é dificultado. A EaD tem tido papel importante na formação de professores. O número de cursos de licenciatura a distância cresceu 5,04% em 2015 em relação a 2014. Já as licenciaturas presenciais, que vinham aumentando até 2012, registram quedas constantes desde 2013 (Tokarnia, 2017).

Embora este não seja o foco do artigo é importante mencionar o processo de grande instabilidade política e econômica que o Brasil vem vivendo desde agosto de 2016 com a tomada da Presidência da República pelo então vice-presidente Michel Temer, o qual vem atuando por meio de *Medidas Provisórias* (MP) e *Propostas de Emendas Constitucionais* (PEC) que retiram direitos e conquistas adquiridos historicamente. Dentre as inúmeras PEC's criadas por Michel Temer, e já aprovada pelo Senado Brasileiro, está a PEC 241 que “Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal” congelando os gastos públicos com a saúde e a educação para os próximos 20 anos. Tal ação tem consequência direta na infraestrutura das universidades públicas brasileiras; nos programas de fomento ao ensino, pesquisa, extensão e desenvolvimento tecnológico; a remuneração do corpo docente e administrativo; e a qualidade na formação de seus profissionais. Neste contexto político fragilizado e que caminha para a prática de políticas educacionais em uma perspectiva neoliberal, é preciso ter cuidado para que não haja uma banalização em relação a modalidade da educação a distância e o uso das TIC's na modalidade presencial, sem cuidado e preocupação com a qualidade do ensino ofertado. “A rede privada concentra a maior parte das matrículas na modalidade – 1.265.359 – o representa 90,8% do total de 1.393.752 registradas em 2015” (Tokarnia, 2017), é preciso estarmos atentos sobre a mera mercantilização da educação onde professores e alunos passam a ser apenas peças da

engrenagem, sem formação humana e preocupação com o desenvolvimento de suas habilidades, questões estas que precisam ser levadas em considerações quanto ao uso das TIC's conforme aponta a nota da UNESCO, como as questões éticas e legais, o uso da propriedade do conhecimento “ao crescente tratamento da educação como uma mercadoria, à globalização da educação face à diversidade cultural, [que] interferem no amplo uso das TIC na educação” no Brasil.

Os pressupostos antropofágicos sugerem uma educação que se proponha conhecer, mudar, “dialogar pedagogicamente” (Andrade, 1990, p. 79), com “os homens e com o mundo” (Freire, 1983). Uma educação que se permita inventar e inventar-se constantemente. Que dê espaço para a alegria e para a criação. Nada que trabalhe contra a formação de séria disciplina, do corpo e da mente, sem a qual frustram os esforços por saber. Tudo em favor da criação de um clima na sala de aula em que ensinar, aprender, estudar são atos sérios, mas também provocadores de alegria. (Freire, 2001 a, p. 72). Sejam então criativos, inventivos, curiosos, alegres e sérios na proposta de educar. Sem medo de utilizar as novas ferramentas tecnológicas em favor e prol de uma educação mais contextualizada com vida de nossos educandos.

## Referências Bibliográficas

- Andrade, O. (1990). *Os Dentes do Dragão: entrevistas*. São Paulo: Globo.
- Freire, P. (2000). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2003). *A Importância do Ato de Ler*. 45. ed. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2001a). *Educação e Mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1983). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001b). *Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: OLHO d'água.
- Fleuri, R. (2003). Educação Intercultural: mediações necessárias. *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Masseto, M. (2011). Mediação Pedagógica e o uso das Tecnologias. In J. Moran, M. Masseto, M. Behrens (Eds.), *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. (pp. 133-173). Campinas: Papirus.
- Moran, J. (2011). Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In J. Moran, M. Masseto, M. Behrens (Eds.), *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. (pp. 11-66). Campinas: Papirus.
- Oliveira, C., Moura, S., Sousa, E. (2015) TIC's na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, 15(1), 75-95.
- Ribeiro, D. (2010). *O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Tokarnia, M. (Maio, 2017). Empresa Brasileira de Comunicação Agência Brasil. Educação superior a distância cresce em ritmo acelerado. *Agência Brasil*. Retrieved November 13, 2017, from <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015>>.
- Touraine. A. (2003). *Poderemos Viver Juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes.
- Silva, I. (2011). A formação de professores (as) e o uso das tecnologias da informação e da comunicação: um olhar antropofágico e intercultural. *Revista Visão Global*, 14(1), 103-120.

## Legislação Consultada

- Resolução n.º 2, de 1 de julho de 2015.
- Resolução n.º 04/2014, de 07 de maio de 2014.
- Portaria 4059, de 10 de dezembro de 2004.
- Lei n.º 9.934, de 20 de dezembro de 1996.



# **“Audição Inteligente”, inclusão ao universo musical pela Educação à Distância: uma proposta exequível**

Marco Aurélio Aparecido da Silva

Levi Leonido Fernandes da Silva

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Corresponding author: [marcoaureliomusica@icloud.com](mailto:marcoaureliomusica@icloud.com)

## ***Educação Sonora e o projeto de educação musical***

Ambiente sonoro! A ele estamos expostos 24 horas do dia, queiramos ou não. Neste percurso, colocamos nossos esforços durante aproximadamente 12 anos de pesquisa, questionamentos, descobertas e anseios, em busca do esclarecimento. Conhecer tem sido nosso esforço primordial neste percurso sônico que norteia a falta de educação musical sistêmica no Brasil e iluminados por Adorno, percebemos que: “O homem de ciência conhece as coisas na medida em que pode fazê-las. É assim que seu em-si torna para-ele” (1985, p. 21).

Vivemos tempos de “surdez voluntária” que por décadas precisa ser combatida com educação sonora, isto, se quisermos mudar algo no panorama sônico de nosso ambiente. Schafer (1991) fala-nos de *limpeza de ouvidos*. Sem estrutura para o ensino de música no Brasil e com sua ausência nas escolas por aproximadamente 50 anos, tal tarefa torna-se imprescindível.

Provavelmente, questões ligadas à falta de audição seletiva - importante entender que tratamos de Brasil por conhecermos bem de perto tal realidade -, ocorrem porque não se privilegia tal competência nas escolas; não somos educados a ouvir e necessitamos “[...] aprender a ouvir. Parece que esquecemos este hábito” (Schafer, 2009, p. 17); assim, anterior ao “[...] treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los” (Id., 1991, p. 67). Este é o ponto crucial, pois comumente não julgamos necessário fazê-lo, assim, não sendo educados a “ouvir”, negligenciamos a audição seletiva e cuidadosa de forma contínua e perigosa. Desta forma, é imperativo observar que nosso estudo refere-se a etapa anterior ao ensino de música como estamos acostumados a relacionar; colocamo-nos à disposição de tal tarefa na proposta em EaD que aqui se apresenta.

O século XXI, já caminha ao fim de sua segunda década e ainda há lugar, ao nosso olhar equivocado, para o uso do termo meio ambiente associando-o quase que exclusivamente a espaços e paisagens rurais ou simplesmente ligadas à fauna e à flora; prevalece ainda, uma visão naturalizada de meio ambiente. Certamente estas imagens fazem parte do ambiente, porém, não são estão solo; estas imagens compõem o complexo que se consubstancia no termo “ambiente”. Morin (2011), contribui para o entendimento do termo “complexo” como abordamos em tese. Segundo ele “[...] a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas [...]” (p. 13). Assim, o ambiente contemporâneo é formado por todos os elementos que nele estão contidos – sejam agradáveis ou não – e nós, seres humanos, que talvez sejamos os maiores responsáveis por significativas transformações, fazemos parte dele. Não se pode ignorar o ambiente sônico e suas implicações auditivas na sociedade e devemos também, nos preocupar com o quê e como ouvimos; sendo assim, o desenvolvimento da sociedade deve ser acompanhado de um pensar sonoro, pois nosso tempo é sonoro e o ruído faz parte deste universo desenhando nossa paisagem sonora; o ruído do ambiente, o ruído da sociedade, o ruído do nosso corpo, o ruído da vida. Eis que, a partir desta forma de raciocínio, nos afastamos do pensamento equivocado, onde a visão fenoménica se sobrepõe à percepção da “essência”, uma vez que a “patologia moderna da mente está na hipersimplificação que não deixa ver a complexidade do real” (*idem*, p. 15); o que não pode ocorrer aqui, numa investigação científica. Poderíamos, parafraseando Morin (2011), denominar tal forma de abordagem e pensamento de: “*modus complexus*”.

A Paisagem Sonora, seus desdobramentos sociais e artísticos, torna-se ferramenta significativa na construção de uma relação ecológica entre Educação Musical e ambiente. Os desdobramentos deste processo levou-nos à construção de um conceito que terá profícua aplicação para a Educação Musical; é ele o conceito de *Audição Inteligente*. Esta terminologia, este conceito, foi validada constituindo-se o cerne de nossa tese de Doutorado e que estamos aprofundamento em Pós-Doutorado.

## ***A pesquisa***

O que move uma investigação científica, via de regra, é um questionamento que nos instiga e nos leva a saber mais sobre o objeto de estudo. Buscamos aqui, saber como a relação existente entre escuta e ensino de música contribui para a construção de um ouvir atento e seletivo do ambiente. Percebendo relevância nesta atitude reflexiva, através da vivência empírica de nosso ofício docente, buscamos conceitos que nos possibilitaram um olhar atento para a questão da audição seletiva.

O tema estudado trata da importância que o Ensino de Música ocupa na relação entre a poluição sonora e a falta de uma audição cuidadosa do ambiente, buscando assim, o entendimento do vínculo que se estabelece entre Ensino de Música e Paisagem Sonora, através da construção de uma audição seletiva, entendendo o lugar a ser ocupado pelo professor de música. A compreensão deste vínculo e a adoção de medidas necessárias ao desenvolvimento desse tipo de escuta, incidem na formação do profissional de educação musical, sendo assim, têm implicações diretas na reflexão acerca dos currículos, programas - dentre eles na modalidade EaD - e ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Música, Artes ou Educação Musical. Alguns estudos têm sido empreendidos em relação a poluição sonora e seus efeitos, porém entendemos que a paisagem sonora cotidiana é frequentemente negligenciada, deixando assim ao nosso olhar, uma lacuna entre causa e efeito.

Para a realização desse estudo, encontramos ressonância para o estabelecimento do conceito de “*Paisagem Sonora*” que usamos na pesquisa, no aporte teórico de Murray Schafer que, na década de 1970, desenvolveu um projeto chamado *The World Soundscape Project*<sup>2</sup>, em que realizou um estudo sistematizado da produção sonora em ambientes rurais e urbanos do Canadá e de algumas vilas europeias. A máxima de Schafer, ilumina nossa pesquisa e nossa busca reflexiva, assim: "Parece-me absolutamente essencial que comecemos a ouvir mais cuidadosa e criticamente a nova *paisagem sonora* do mundo moderno" (Schafer, 1991, p. 13). Aprender a aprender tem sido uma máxima na Educação; precisamos, na Educação Musical e na Arte, também e acima de tudo, aprender a ouvir.

A finalidade deste estudo foi, numa primeira visão, contribuir para a ampliação da percepção e sensibilização sonora do ambiente social. Para tal, percebemos como nossa contribuição inerentemente fundamental ao nosso lugar social, enquanto educadores,

---

<sup>2</sup> Paisagem Sonora Mundial.

prescinde de fomento a reflexões acerca desta temática. Portanto, tivemos como objeto primordial a construção do conceito de *Audição Inteligente*, entendendo a relação entre Ensino de Música e Paisagem Sonora a partir do aporte teórico de Schafer, na compreensão e análise da relação Indústria Cultural e meio social a partir do pensamento filosófico de Adorno e da análise do ambiente sonoro de parte delimitada do ambiente sonoro de uma capital Brasileira. O percurso que nos levou ao objetivo proposto traduziu-se em objetivos específicos. De tal forma, buscamos entender os conceitos de Paisagem Sonora, som e ruído, a partir do aporte teórico de Schafer, entender a relação entre Música e Paisagem Sonora, entender o conceito de Música a ser utilizado na pesquisa através do pensamento de Adorno acerca da Indústria Cultural e seus desdobramentos sociais e artísticos; conhecer e mapear a realidade sonora de parte do centro histórico da cidade de São Luís, Maranhão/Brasil e construir, efetivamente, a partir da análise dos dados coletados e avaliados o conceito de *Audição Inteligente*. Partindo daí, apresentamos um projeto de curso de Educação Musical - área de concentração Educação Sonora -, aplicável na modalidade *e-learning*.

### ***O conceito de Audição Inteligente***

Ainda na fase intrauterina, temos o primeiro contato com o universo sônico. Através do pulsar do coração e o mergulho no líquido amniótico que nos envolve, percebemos a formação de nossa primeira e encantadora paisagem sonora. Logo a seguir, a voz materna e paterna e os sons do mundo à nossa volta, somam-se a esta paisagem que começa a ser colorida, saboreada e vivida.

Quando nos colocamo a refletir sobre questões relacionadas a educação musical, precisamos estar atentos ao universo sonoro ambiental e não podemos negligenciar a intrínseca relação existente entre ensino, música e meio social, por conseguinte nosso ambiente; assim percebemos que o mundo a nossa volta é sonoro; os sons estão em toda parte e o sentido da audição, principal forma de percepção sonora, não possui, de forma literal, um botão de ligar ou desligar. Schafer destaca: “O sentido da audição não pode ser desligado à vontade. Não existem pálpebras auditivas. Quando dormimos, nossa percepção sonora é a última porta a se fechar, e é também a primeira a se abrir quando acordamos” (2001, p. 29). A audição que propomos, mostra-se profícua quando percebemos que “O homem voltado para o exterior apela para o olho; o homem interiorizado, para o ouvido” (Wagner *apud* Schafer, 2001, p. 29).

Adorno nos diz que: "A tendência ao vício é inata às constituições sociais e não pode ser facilmente reprimida" (2011, p. 77), portanto, não é tarefa das mais simples o fomento de uma escuta mais atenta por parte da sociedade contemporânea, assim como não é tarefa simples levar nossos pares, educadores musicais, à compreensão de que a escuta sensível é fase inicial do processo de musicalização social ou que a audição seletiva faz-se necessária anteriormente ao ensino musical sistêmico propriamente dito; e mais ainda, que a *Audição Inteligente* pode e deve ser desenvolvida socialmente mesmo que não diretamente ligada à audição apreciativa, à audição musical.

A audição confere uma vantagem para sobrevivência: a interpretação da informação acústica oferecida pela linguagem e pelo ambiente tem uma importância biológica fundamental (...) A música pode ser um subproduto bastante natural da evolução da fala e da linguagem" (Roederer, 2002, pp. 33-4).

Sem preparo auditivo, seja este apreciativo ou não, o mercado de consumo, a indústria cultural, aproveita-se da autoalienação a que se submete o ouvinte desatento, assim, o "[...] elemento da aparência estética, o afastamento da arte em relação à realidade empírica, é restabelecido nos *hits* na medida em que, na efetiva economia psíquica, a aparência faz as vezes daquilo que é realmente denegado aos ouvintes" (Adorno, 2011, p. 94).

É sabido que, a partir do século XX, há um distanciamento entre público e artista; de certa forma, entre artista e seu meio social, o que favorece aos ditames da indústria da cultura que fornecendo ao público uma "arte" maquiada de popular, dá acesso a algo de mais "fácil" assimilação. Desta maneira a "[...]recusa categórica da música moderna por parte de uma maioria do público é uma singularidade do nosso tempo" (Candé, 2001, p. 20). Tal fenômeno não ocorria antes da música do século XVIII, pois percebemos que historicamente "[...] a situação apontada é oposta ao que ocorria nos concertos, à época de Beethoven, em que o público era mais receptivo às ideias novas do que as gerações que se seguiram" (Fonterrada, 2008, p. 94). Isto posto, nos faz perceber que a produção musical<sup>3</sup> de nosso tempo não se dá ao acesso da sociedade de forma ampla e democrática.

A partir da necessidade de fomento de uma audição seletiva em nosso coletivo social, assim como Adorno (2011) colocou-se a entender o processo de escuta musical em relação à sua realidade social<sup>4</sup>, dispomo-nos a fazê-lo a partir de nosso universo social e constatamos em nosso percurso de investigação que, o ser humano pouco atento aos sons que houve é como alguém que enxerga, entretanto, não vê e nós educadores, temos uma tarefa maior do ensinar rudimentos teóricos sobre nossa arte ou ciências.

---

<sup>3</sup> Observemos que, a produção musical referida, tem intrínseca relação com nosso conceito de música utilizado como norte nesta investigação.

<sup>4</sup> Faz-se importante ressaltar que tal realidade é a de um cidadão alemão na primeira metade do século XX.

Percebemos que “A prioridade universal do todo sobre as suas partes deveria resolver as antinomias da análise classificatória da consciência” (Adorno, 2015a, p. 261), contribuindo assim, para a sua tomada em toda a plenitude.

A partir do processo de tomada de consciência em relação ao universo sonoro, observamos na investigação que, a educação musical configura-se em relevante ferramenta para reflexão na construção de uma paisagem sonora equilibrada. Percebemos que a “[...] tomada de consciência se desenvolve quando as pessoas descobrem que outras pessoas ou outros grupos vivem mais ou menos a mesma situação” (Thiollent, 2002, p. 72), e nosso conceito de *Audição Inteligente*, pode e deve ser apropriado pela sociedade como um direito de cidadania; como um direito à saúde auditiva; como um direito ao acesso à música fora da indústria cultural e dos bens de consumo sem detrimento da arte, da educação e da própria cultura.

Entendemos que ” [...] a dialética pode ser pensada como a capacidade de insuflar vida no pensamento coagulado [...] (Adorno, 2010, p. 9); atentos a isto, precisamos tomar ciência de que estamos sempre lidando com sons, mas nem sempre temos consciência dessa capacidade” (Fonterrada, 2004, p. 8).

A Educação Musical, primordialmente no Brasil e nos dias atuais, prescinde de um estágio anterior, onde constatamos ter havido um retrocesso e se faz, inexoravelmente importante, ensinar a sociedade a “ouvir”; não somente ou especificamente música, mas “ouvir”, de forma significativa e com orientação, o mundo ao seu redor.

Educar para a audição atenta e seletiva, observando a potencialidade do ensino a distância, deve ser a próxima luta a ser travada. Hoje, Educação Sonora é, primordialmente, levar a acuidade sonora ao alcance da sociedade; a isto se põe a *Audição Inteligente*. É a *Audição Inteligente* o poder de discernimento auditivo.

Morin, (2011, p. 12) nos diz que “A inteligência cega destrói os conjuntos e as tonalidades, isola todos os seus objetos do seu meio ambiente”. Portanto, devemos excluir, exterminar de nosso ambiente educacional a “surdez voluntária”. A partir deste imensurável percurso dos sons, propomos um curso de Especialização, pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Musical, área de concentração “Educação Sonora” modalidade *e-learning*.

## ***Educação à Distância e perspectivas***

Quando se nega à sociedade o acesso a educação, deixa-se não apenas de renovar "talentos", de negar ao cidadão o direito a formação, de furtar das futuras gerações a possibilidade de um futuro digno, mas também, impossibilita a sociedade em construir cidadãos qualificados e preparados para os desafios do século XXI, principalmente no que tange a qualidade de vida e colocação profissional num mercado de trabalho cada dia mais competitivo. Há ainda, uma enorme lacuna entre a educação formal e mercado de trabalho e a Educação a Distância tem lugar preponderante na democratização ao acesso ao ensino formal e deve ser articulada, também, com o acesso ao mercado de trabalho em toda sua solidez.

A história nos mostra que, por volta de 1400 na Alemanha, com Johannes Gutenberg, se dá a primeira forma de impressão possibilitando o surgimento da Educação a Distância como iremos perceber a seguir.

Em meados do século XV, uma invenção técnica muito decisiva tinha sido realizada na Alemanha, a qual teve um tremendo efeito no futuro desenvolvimento da arte, e não só da arte: a invenção da imprensa. A impressão de estampas tinha precedido em algumas décadas a impressão de livros. Pequenos folhetos, com imagens de santos e o texto de orações, vinham sendo impressos para distribuição entre peregrinos e para devoção particular (Gombrich, 1998, p.192).

A percepção, descrição e gravação de imagens acompanha a sociedade desde o homem Pré-Histórico e são as pinturas rupestres um bom exemplo disso. A gravura é uma forma de reprodução da criação do homem, portanto uma técnica que, com seu desenvolvimento foi se aprimorando e originando novas formas de aplicação.

O método de impressão dessas imagens era bastante simples. Com uma faca, retirava-se de um bloco de madeira tudo o que não deveria aparecer na estampa. Por outras palavras, tudo o que tinha de aparecer em branco no produto final era cavado na madeira e tudo o que iria aparecer em preto ficava saliente, num conjunto de arestas muito finas. O resultado era análogo a qualquer carimbo de borracha que usamos hoje, e o princípio de impressão no papel era praticamente o mesmo: cobria-se a superfície do bloco com tinta de impressão, feita de óleo e fuligem, e apertava-se contra a folha de papel. Podiam ser feitas numerosas impressões antes do bloco ficar gasto. Essa técnica rudimentar de impressão de estampas tem o nome de xilogravura (Gombrich, 1998).

Com o livro impresso começa, de certa forma, a educação a distância, porém é a partir do século XIX, que a EaD através dos correios, inaugura o que hoje podemos caracterizar como um *boom* revolucionário no panorama educacional mundial. Nas últimas décadas do século XX e neste início do século XXI, os cursos na modalidade EaD, ganharam novo impulso com a incorporação das tecnologias da informação que vão desde a comunicação com o rádio e a televisão até internet e sua velocidade de informação.

Nos últimos anos, vem crescendo o reconhecimento da importância da Educação a Distância (EaD) como alternativa para a formação inicial e continuada de professores e outros profissionais. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apóia a implementação da EaD incentivando o fomento a inúmeros projetos para as Instituições de Ensino Superior (IES) e outros órgãos, como secretarias de educação. Resultados do Censo da Educação Superior de 2006 mostra que a expansão da educação a distância no Brasil superou as expectativas iniciais. O estudo aponta que a oferta de cursos superiores teve um aumento de 571% entre 2003 e 2006, a participação de estudantes a distância passou a ser de 4,4% em comparação ao ano anterior que era de 2,6%, representando um aumento de 356%, sendo que 73% desses estão em instituições particulares. Assim, a medida que aumenta o número de cursos ofertados nessa modalidade amplia a necessidade de professores e tutores para atuação nessa modalidade de Ensino (Novello & Laurino, 2008, p. 01)

É importante entender os desafios que o novo panorama educacional tem nos imposto e como a EaD tem contribuído na busca por alternativas. Percebemos ainda de forma incipiente que, o ensino de música que propomos através da educação sonora, configura-se em profícuo meio de contribuição para que o panorama da educação musical em nosso país se transforme de forma positiva democratizando seu acesso.

Em grande número, os tutores ou docentes que estão à frente desse processo de inserção educacional, não tiveram em sua formação, vivência empírica nessa modalidade de ensino, assim, comumente se vêem trabalhando nesse ambiente ávidos por saber num campo repleto de novas descobertas. Partilhamos disso e entendemos ser parte significativa do processo ensino e aprendizagem que deve acontecer, também no campo musical. É na importância da mediação e da autonomia no fazer de seu próprio aprendizado que, uma escola única onde alunos, professores, tutores e outros atores envolvidos no processo se unem em prol do saber e da descoberta incessante.

Percebemos que na EaD se dão relevantes situações de ensino e aprendizagem que, por sua vez, contribuem para o entendimento do contexto da disciplina ou do assunto abordado; assim, entender tal processo como caminho possível de inclusão no universo do saber é condição *sine qua nom* para o entendimento de quais competências necessitam desenvolver, disponibilizando assim, recursos metodológicos adequados para uma aprendizagem contextualizada e significativa. “A mente humana, em sua dinâmica auto-referente e autopoietica, não reproduz, transmite, copia conhecimento, mas o desconstrói e reconstrói, interminavelmente” (Demo, 2008, p. 02). Portanto, entendemos que a EaD no



atual no contexto da educação no mundo globalizado, é importante ferramenta de inclusão social que possibilita o acesso à educação nas mais remotas sociedades do planeta e, ao contrário do que pensam os céticos em relação permanência do professor frente ao processo educacional no futuro, percebemos nos novos professores de hoje, os *tutores* e *mediadores*, possibilidades de melhoria de nossa sociedade e da ampliação ao acesso ao ensino de música pela educação a distância.

### ***O Projeto “Pós-graduação especialização lato sensu - Educação Musical - área de concentração: Educação Sonora”***

Pensando numa forma de dar legitimidade aos mais diversos professores da grande área de Artes, logicamente pensamos em sons. Nossa Educação Musical, negligenciada durante décadas, perdeu-se dando lugar a um universo de lixo sonoro em nossa sociedade atual. Portanto, um curso na modalidade *e-learning* tem a possibilidade de democratizar o acesso ao ensino de música e multiplicar o fomento por uma audição mais cuidadosa e seletiva, preparando o terreno para o ensino musical sistematizado.

Formar especialistas que poderão atuar na área de Educação Musical de maneira interdisciplinar, possibilitando aos professores e profissionais da área de Artes a ampliação do olhar e, por conseguinte, do campo de conhecimentos, particularmente em música, com o objetivo primordial de ampliação da escuta atenta, contribuindo assim, para suprir a lacuna de educadores atuantes nessa área como determina a Lei n.º 11769/2008. Neste contexto, esta formação pretende: (i) capacitar professores de Artes para o ensino de música nas escolas; (ii) levar os cursandos a conhecer o universo sonoro proposto Schafer; (iii) entender os conceitos de som e ruído; entender a evolução do panorama musical ocidental; (iv) conhecer o que seja Paisagem Sonora; (v) perceber a relação entre educação musical e acuidade sonora; (vi) contribuir para um programa de formação continuada para professores de Artes, Música, Pedagogia e áreas correlatas.

Esta formação é destinada a Professores de Artes, nas mais variadas formas reconhecidas por lei, detentores de diploma de curso superior, com formação em área específica de artes. Áreas afins como, Design, Arquitetura, Sonoplastia, Engenharia, Pedagogia, etc. serão analisadas pela coordenação do curso a partir da proposta de pesquisa. O curso trata da importância que o Ensino de Música ocupa na sociedade brasileira, tanto que, mesmo após anos fora da grade curricular, hoje, é obrigatório por força de lei. Também,

evidenciamos a importância de conhecer a realidade do ensino de música na comunidade lusófona. A relação entre a poluição sonora e a falta de uma audição cuidadosa do ambiente, buscando assim, o entendimento do vínculo que se estabelece entre Ensino de Música e Paisagem Sonora, através da construção de uma audição seletiva, demonstra o lugar a ser ocupado pelo professor de música. A compreensão deste vínculo e a adoção de medidas necessárias ao desenvolvimento desse tipo de escuta, incidem na formação do profissional de educação musical e, sendo assim, têm implicações diretas na reflexão acerca dos currículos e ações desenvolvidas nos cursos de Licenciatura em Música e Educação Artística com habilitação em Música ou Educação Musical. Que fique bem claro! Não defendemos a tão já criticada “polivalência” dos professores de Artes, contudo, buscamos alternativas para tornar exequível o acesso de nossos alunos e pares, professores, ao universo da matéria-prima da música, o som.

O músico e pesquisador canadense Murray Schafer começou a desenvolver, a partir da década de 1970, um projeto - até então inédito - chamado *The Soundscape Project*<sup>5</sup>, em que realizou um estudo sistematizado sobre a produção sonora em ambientes rurais e urbanos, tendo como objetivo principal chamar a atenção da sociedade para a questão da escuta, apontando soluções práticas e contribuindo para a melhoria da percepção auditiva das pessoas. Este projeto, instigou meu senso de pesquisador, dando origem ao objeto de estudo proposto em minha pesquisa de Mestrado que aqui, se aprofunda em minha investigação de Doutorado, na busca de construção do conceito proposto, conceito este, que se traduz em nova abordagem teórica no campo de estudos em Educação Musical.

Paisagem Sonora é, segundo o conceito que norteia nossa reflexão, uma expressão usada nos países latinos, traduzida do inglês *Soundscape* – neologismo criado por Schafer –, que busca descrever – qual em uma pintura – os sons de um determinado ambiente.

A Educação Musical, em suas possibilidades de intervenção no que tange às questões relacionadas à poluição sonora, parece ignorar a Paisagem Sonora como algo a ser observado com critério e cuidado no sentido de buscar entendimento sobre nossa realidade sônica, o que abre uma lacuna na formação de alunos, professores e cidadãos. Pois, “Se ainda acreditamos na educação como alavanca para transformação social, concordamos que ela deve ser estendida além dos muros da escola, inserida em todos os ambientes sociais” (Castro, 2001, p. 6).

---

<sup>5</sup> A Paisagem Sonora Mundial.

A Lei n.º 11.769/2008 tornou obrigatório, no Brasil, o ensino de música na educação básica, contudo, não há como suprir a demanda de professores de música que se faz presente na totalidade do território nacional. De tal feito, que propomos uma Especialização em Educação Musical, com ênfase em Ecologia Sonora, voltada para o professor de Artes, Música e áreas correlatas como, Design, Arquitetura, Sonoplastia, Engenharia, Pedagogia, etc, preparando-o para a aplicação de currículo que valorize a escuta atenta. Tal etapa é, para nós enquanto pesquisadores, primordial para a ampliação do "olhar" sonoro do meio social, possibilitando assim, a valorização da Arte Musical.

### **Estrutura básica do curso - Modalidade EaD (e-learning)**

#### ***Unidades curriculares***

Metodologia de Pesquisa Científica 30h - Metodologia do Ensino de Música 30h - Fundamentos de Teoria Musical I 30h - Fundamentos de Percepção Musical I 30h - Psicologia da Educação 30h - História do Ensino da Arte e Música no Brasil e no Exterior 60h - Fundamentos de Teoria Musical II 30h - Fundamentos de Percepção Musical II 30h - Música e sociedade 30h - Oficina de Criação Musical 30h - Didática e Docência do Ensino Superior 30h - Atividades Musicais Complementares 30h - Trabalho Conclusão de Curso I e II 60 h.

#### ***Carga horária total (450 h - 18 meses)***

As unidades curriculares serão ofertadas na modalidade a distância, de acordo a legislação vigente na modalidade de curso de especialização universitária com vistas à obtenção de certificado de pós-graduação por convalidação de competência de acordo com o artigo 62 e 62A, da Lei 9.394, de 20/12/1996.

#### ***Processo seletivo***

Apresentação da habilitação mínima exigida em curso superior reconhecido pelo MEC/Brasil ou MEC/Portugal; análise de currículo na plataformaattes/Brasil e plataforma aceita em Portugal; proposta de investigação (pré-projeto) e entrevista.

#### ***Amparo legal***

MEC Brasil - Artigo 44 e 45, da LDB nº 9.394, de 20/12/1996. Universidade DE Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal - Regulamento n.º 31/2012 - Diário da República, 2.ª série — N.º 18 — 25 de janeiro de 2012.

## ***Conclusão***

Concluímos este artigo convictos da importância de nos debruçarmos sobre tal temática no sentido de contribuir, um pouco que seja, para a ampliação do olhar entorno da educação sonora, do vínculo que se faz entre educação musical e audição cuidadosa e das possibilidades de ampliação do acesso ao ensino de música a partir da EaD.

Paisagem sonora é, segundo o conceito que norteia nossa reflexão, todo campo de estudo que se manifesta a partir do som. A educação musical, em suas possibilidades de intervenção no que tange às questões relacionadas à poluição sonora, parece ignorar a paisagem sonora como algo a ser observado com critério e cuidado no sentido de buscar entendimento sobre nossa realidade sônica, o que abre uma lacuna na formação de alunos, professores e cidadãos. A educação a distância apresenta-se como forma de democratizar o acesso ao ensino acadêmico, científico e formal, proporcionando a diminuição da lacuna existente entre ensino e mercado de trabalho.

Apesar de exíguos, estudos cada vez mais elaborados suscitam problemas inerentes à falta de acesso à educação, portanto neste espaço, entendemos que a modalidade *e-learning* possa contribuir para ampliação de tal acesso, principalmente no que se refere ao ensino de música através da educação sonora proposta. A partir do conceito de *Audição Inteligente* apresentado neste trabalho, pensamos ser possível a diminuição da lacuna entre causa - o som ambiental contemporâneo - e efeito - a escuta inteligente -, através da educação musical. Entendemos que a Paisagem Sonora deva ter destacada sua importância no contexto escolar e acadêmico que, ao nosso olhar, constitui-se em principal ambiente de construção do processo de tomada de consciência em relação ao ambiente sonoro, desta forma, “Não há final para esse projeto, mas a contínua luta em direção ao embelezamento do mundo, por quaisquer caminhos que as pessoas dotadas de bons ouvidos possam imaginar” (Schafer, 2009, p. 18). Como Schafer (2009, p. 17), entendemos que o “[...] objetivo maior é tornar conscientes as decisões a respeito de projetos que afetam a paisagem sonora à nossa volta”. Assim, a *Audição inteligente*, conceito a ser apropriado pela Educação Musical de forma ampla e sistêmica, encontra seu lugar.

## Referências Bibliográficas

- Adorno, T. (2011). *Introdução à Sociologia da Música: doze preleções teóricas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Adorno, T. (2010). *Kierkegaard: Construção do estético*. São Paulo: Ed. UNESP.
- Adorno, T. (2015). *Para a metacrítica da teoria do conhecimento: estudos sobre Husserl e as antinomias fenomenológicas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Candé, R. (2001). *História Universal da Música: volume 2*. São Paulo: Martins Fontes.
- Demo, P. (2008). TICs e Educação.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Fonterrada, M. (2004a). *Música e meio ambiente: ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale.
- Gombrich, E. (1998). *A História da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Morin, E. (2011). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre. Editora Sulina.
- Novello, T., & Laurino, D. (2008). Compreendendo a tutoria na Educação a Distância. Universidade Federal do Rio Grande.
- Roederer, J. (2002). *Introdução à Física e Psicofísica da Música*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Schafer, R. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schafer, R. (2009). *Educação Sonora 100 exercícios de escuta e criação de sons (reimpressão 2011)*. São Paulo: Melhoramentos.
- Thiollent, M. (2002). *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Ed. Cortez.

## Webgrafia Consultada

- Schafer, R. (2013). *Soundscape studies: the Early Days and the Future*. Soundscape e Journal of Acoustic Ecology volume 12 number 1 | winter / spring, p. 6. Consultado em 28 de dezembro de 2015. Disponível: <http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>.
- Silva, M. (2010). *A paisagem sonora e sua relação com o ensino de música: breve relato acerca da pesquisa*. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ecologia Sonora GEPES/UFMA, n. 2. Disponível em <http://br.groups.yahoo.com/group/gepesufma>. Acesso em 5 fev. 2010. In C. França (2011), Ecos: educação musical e meio ambiente. *Música na Educação Básica*, 3(3), 28-41.
- The World Soundscape Project. Consultado em 28 de dezembro de 2015. Disponível em

<http://www.sfu.ca/~truax/wsp.html>

Westerkamp, H. (2001). *originally published in Sound Heritage, Volume III Number 4 Victoria B.C., 1974, revised 2001*. Consultado em 28 de dezembro de 2015. Disponível em [http://econtact.ca/4\\_3/Soundwalking.html#top](http://econtact.ca/4_3/Soundwalking.html#top)

### **Legislação Consultada**

Decreto n.º 19.890 de 18 de Abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

Lei n.º 5692/71 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus.

LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional.

LDB 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Lei n.º 11769 de 11 de agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas Brasileiras.

Regulamento n.º 31/2012 da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - Portugal - Diário da República, 2.ª série — N.º 18 — 25 de janeiro de 2012.

## Oficina de qualificação teórica em TIC com jovens do ensino médio utilizando plataforma e-learning

Adão Rogério Xavier  
Jefferson Luís Pimentel Santiago  
Magnum Bonfim de Carvalho  
Marlon Amaro Coelho Teixeira

Universidade Federal do Acre (UFAC), Rio Branco – AC – Brasil

Corresponding Author: [adaorxs@gmail.com](mailto:adaorxs@gmail.com)

### ***Introdução***

Nos dias atuais o mercado de trabalho exige que além da formação escolar regular, os jovens tenham conhecimentos teóricos básicos em *Tecnologia da Informação e Comunicação* (TIC). Seja para o mercado de trabalho, privado ou público, seja para aqueles que desejam continuar seus estudos, avançando para o nível técnico ou superior. Conceitos básicos de *hardware, software, sistemas operacionais* (SO), redes e até assuntos mais aprofundados como nuvens, são cada vez mais exigidos pelas empresas. Os fundamentos de todos esses assuntos precisam ser mais bem disseminados entre os jovens, para que estes não sejam excluídos digitalmente da sociedade da informação. A qualificação insuficiente em TIC dos jovens do ensino médio visto a lacuna curricular no ensino é um dos principais empecilhos frente aos desafios postos após a conclusão. Quais ações corroborariam para mitigar tal insuficiência?

Este trabalho tem por objetivo capacitar jovens que estejam cursando o ensino médio para o uso de ferramentas na plataforma *e-learning*, usando as plataformas Moodle e *Microsoft Innovation Center* (MVA), a fim de proporcionar a qualificação teórica na área da TIC. Através de um questionário, aplicado para 52 alunos, foram selecionados 26 indivíduos do ensino médio da escola pública de Rio Branco Jornalista Armando Nogueira. A oficina foi realizada presencialmente no laboratório NIEAD da Universidade Federal do Acre.

O trabalho encontrou um baixo interesse no aprendizado de fundamentos de TIC, 50% dos alunos abordados apresentaram desinteresse em realizar a oficina. Dos alunos participantes foi observado uma facilidade em usar a plataforma *e-learning*, o MVA.

Alguns alunos foram além dos dois cursos programados e realizaram até seis cursos diferentes. O *Moodle* foi usado para aplicação de questionários para a avaliação e através dos resultados constatou uma evolução dos cursistas que completaram o curso.

Além desta seção de introdução, este artigo está organizado em 7 seções, sendo esta a seção 1. A Seção 2 apresenta os conceitos necessários para o entendimento do trabalho. A Seção 3 mostra o método de pesquisa que foi seguido para atingir os objetivos. Seção 4 consta as informações encontradas através da observação e do questionário aplicado para selecionar os alunos que participariam da oficina. A seção 5 expõe a oficina, com os cursos, atividades e avaliações realizadas. Na seção 6 é detalhado os resultados (notas, análises e considerações) da *Oficina de TIC* (OFITIC). Na 7ª e última seção consta como o objetivo foi alcançado, as dificuldades para tal, como foi lidar com as adversidades, e, ainda, é exposto as metas não atingidas devido aos imprevistos inerentes à pesquisa-ação.

### ***Conceitos Fundamentais***

Desde a formação do conceito de sociedade da informação existe um discurso de inclusão social relacionado ao termo. Segundo Albagli (2013) “O conceito de sociedade da informação, forjado desde a década de 1950, traz consigo o discurso sobre o fim das lutas e conflitos de classe”. Isso se dava porque o trabalho praticamente braçal, baseado em habilidades manuais, estava evoluindo cada vez mais para um trabalho baseado em informações e de como manipulá-las. Pois, ainda segundo Albagli (2013), “sob a crença de que o capitalismo mais avançado (informacional) traria a solução para os problemas do velho capitalismo (industrial)”.

No meio do caminho, dos anos 1990 em diante, a sociedade da informação marca uma nova era, da globalização, não somente da economia, mas também por meio das TICs. Com a competitividade internacional, e sobretudo com a *Internet/Web*, duas disciplinas novas - a inteligência competitiva e a gestão do conhecimento - fizeram emergir uma área de forte interdisciplinaridade com a ciência da informação: a Administração (Pinheiro, 2006). Ao mesmo tempo, a intensidade do uso dos meios eletrônicos - na ciência, nas artes, na educação e na cultura, enfim, em todos os setores da vida - impulsionou temas como bibliotecas digitais, virtuais e repositórios, ou o estudo de disciplinas como a comunicação científica e bibliometria nos meios digitais. Como consequência, os direitos do autor e a propriedade intelectual na rede, o acesso livre à informação científica e a ética na informação emergiram, trazendo sobretudo o direito e a filosofia como fundamentos (Albagli, 2013, p. 26)



Uma área bastante afetada pelas TIC foi a educação, com a evolução dos computadores pessoais e a internet cada vez mais acessível, as plataformas de ensino a distância (EAD) surgiram naturalmente. Uma dessas ferramentas EAD mais popular é o *Moodle*, acrônimo para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, em uma tradução livre para o português seria Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto. É um projeto em andamento de um software livre (*open source*) e gratuito, sob a licença GPLv3+. O seu desenvolvimento é liderado por Martin Dougiamas. Tem por objetivo dar apoio à aprendizagem em um ambiente totalmente virtual. Sua primeira versão foi lançada no dia 20 de agosto de 2002. Sua comunidade é bastante ativa no domínio *moodle.org* através de diversos canais de comunicação (artigos, fóruns...). Em 2003 surgiu a empresa *moodle.com* para dar suporte adicional a nível comercial (Dougiamas, 2016). Dentro dessa realidade de *Ambiente Virtual de Aprendizagem* (AVA), existe uma plataforma com 200 cursos em português do Brasil e mais de 3000 se contar todos os idiomas disponíveis, majoritariamente em inglês. O *Microsoft Virtual Academy* (MVA) oferece cursos totalmente online e gratuito em TIC, desde desenvolvimento até a ciência de dados, apresentados por especialistas em cada assunto. Seu objetivo é ajudar a desenvolver habilidades em TIC. Seus conteúdos são mais voltados para o fabricante que o mantém no ar, porém é possível ter acesso fundamentos e conceitos básicos que são exigidos em qualquer ambiente de estudo ou trabalho (MVA, 2016).

### ***Método de Pesquisa***

Toda metodologia utilizada tanto para a realização como na aplicação deste estudo, foram seguidas a ordem da Figura 1.

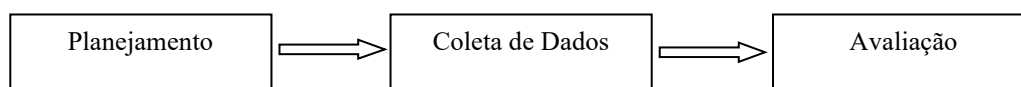


Figura 1. Etapas do Método

### ***Planejamento***

Primeiramente foram realizadas reuniões com os coordenadores de ensino e com a diretoria da escola para definir quais turmas seriam atendidas pela oficina, assim como a melhor data e horário, de forma que não conflituasse com as aulas. Inicialmente, iríamos contemplar os alunos do terceiro ano, mas por orientação da coordenação de ensino, contemplamos as turmas do primeiro e segundo ano.

No passo seguinte foi definida a quantidade de alunos participantes da oficina, o questionário voluntário foi aplicado em 52 jovens, onde 50% destes, informou querer participar da oficina. Os horários foram definidos de terça-feira à sexta-feira, no período matutino, entre os dias 06 a 12/12, no *Laboratório do NIEAD*, localizado na Universidade Federal do Acre.

Depois de serem definidas os respectivos local e data das oficinas, fora elaborado um questionário denominado inicial cujo objetivo era aferir os conhecimentos antes da realização da oficina, e outro denominado questionário final com objetivo de medir se o conhecimento adquirido foi satisfatório.

Um terceiro questionário que foi denominado de *Avaliação da OFITIC*, objetivava saber o quanto as atividades favorecem no processo de aprendizagem, buscando uma reflexão de tudo que foi aprendido nos cursos realizados, com questões confidenciais e sem nenhum impacto na avaliação do participante, apenas para medir a opinião do participante em relação a oficina.

### ***Coleta de dados***

Na segunda etapa, os dados foram coletados por meio de um questionário voluntário, questionário inicial, questionário final e avaliação da OFITIC. O questionário voluntário foi impresso e preenchido a mão por cada participante, já os questionários iniciais, final e avaliação da OFITIC foram realizados pela plataforma *Moodle*, que permite criar formulários web de forma simples e objetiva. O questionário voluntário dispunha de 11 perguntas objetivas que tais como dados pessoais, dados escolares, e questões que buscavam saber se o aluno se sentia preparado para responder questões seja de vestibular ou concurso que envolva conhecimento na área de TIC.

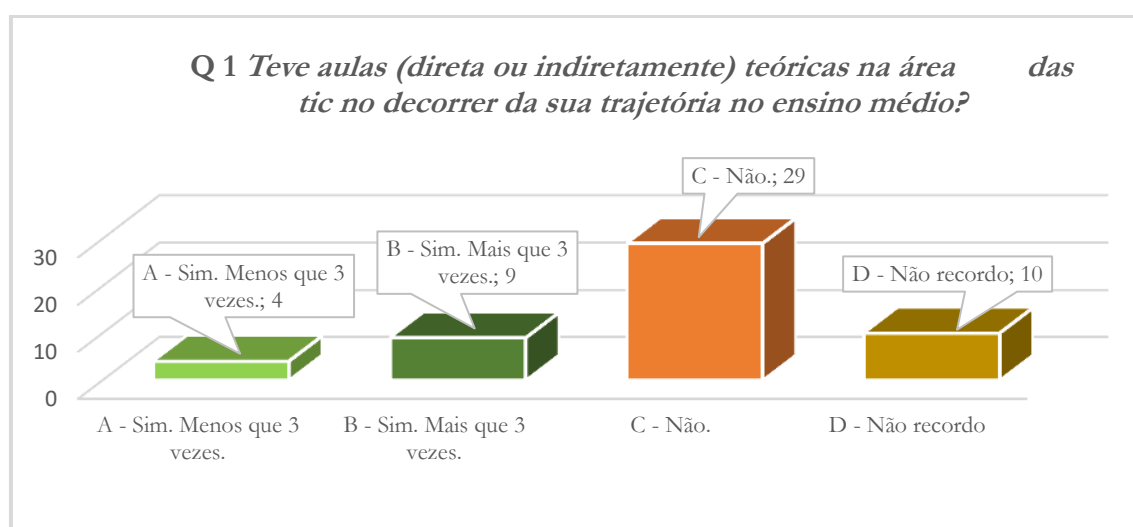
O questionário inicial foi constituído por 05 questões objetivas, com perguntas básicas a respeito de software e hardware. Já o questionário final dispunha de 10 questões com o nível de complexidade maior e com o objetivo de aferir. Na avaliação da OFITIC o questionário era composto de 26 questões de múltipla escolha. Foram abordados aspectos teóricos e práticos, dos referidos assuntos: (i) Aprendendo a Programar; (ii) Fundamentos de *Devops*; (iii) Fundamentos de Rede; (iv) Fundamentos de Tecnologia; (v) Fundamentos de Tecnologia em Libras; (vi) Fundamentos de Virtualização.

## *Avaliação*

Nessa etapa os dados coletados por meio dos questionários aplicados no período da oferta da oficina foram avaliados e tabulados, aqui foi possível medir o grau de conhecimento adquirido após os estudos realizados na oficina, embora o objetivo era de capacitar, em nenhum momento fora aplicado qualquer tipo teste que pudesse eliminar o participante, apenas as que se faziam fundamentais para aprovação na disciplina optada na plataforma MVA.

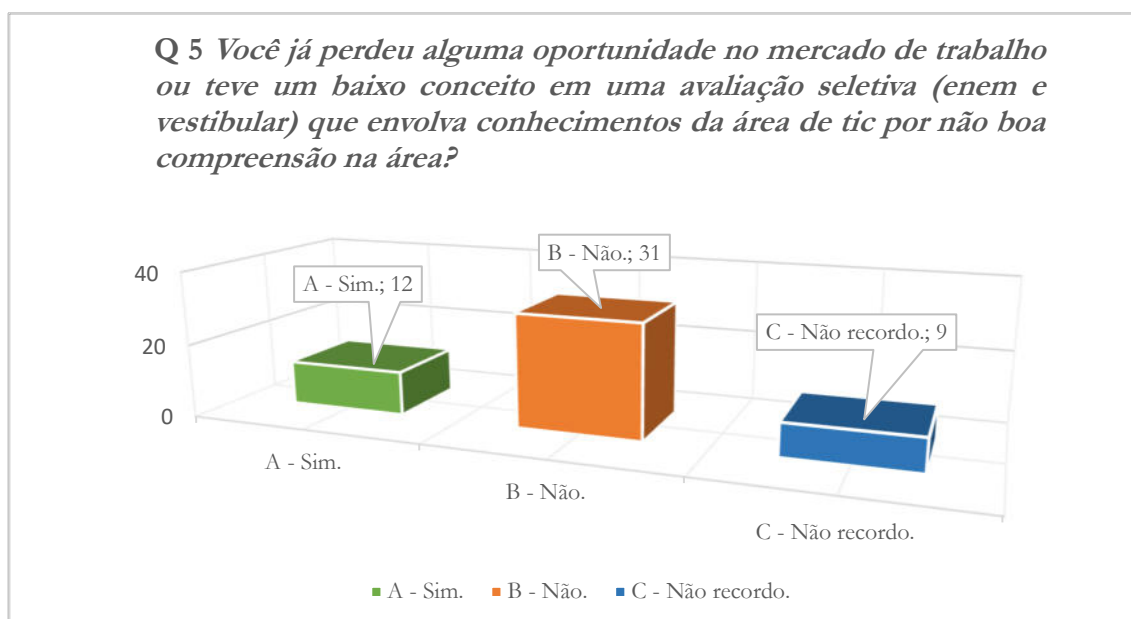
### *Diagnóstico Inicial*

Serão apresentados nesta seção os dados que foram coletados no questionário inicial que fora aplicado aos alunos da Escola Jornalista Armando Nogueira, que objetivava analisar o quão importante seria ter o acompanhamento no ensino médio de matérias voltadas as TIC, e se esse conhecimento seria útil na candidatura a uma vaga de emprego ou na participação em uma seleção com questões voltadas as TIC.



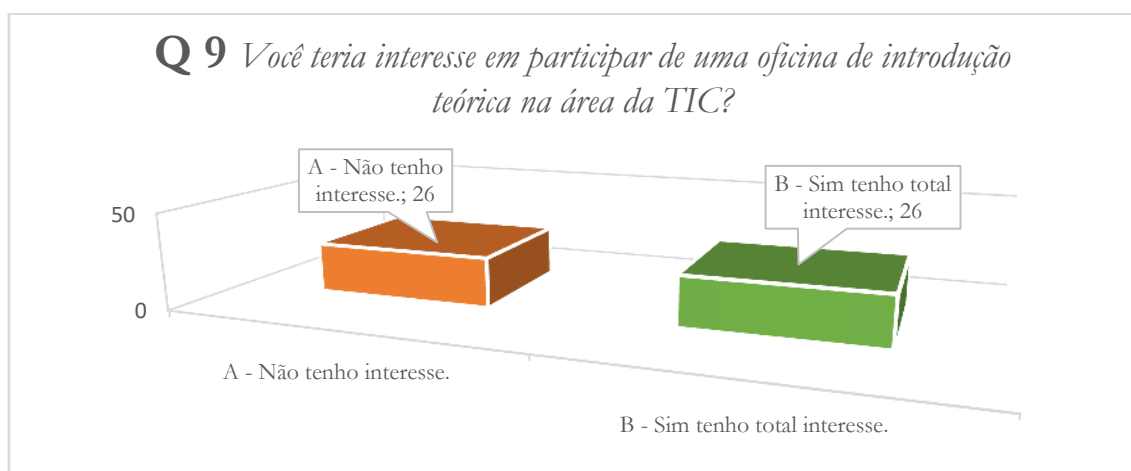
**Figura 2.** Aulas de TIC no ensino médio.

De acordo com o gráfico, é possível observar que 56% dos participantes não tiveram nenhuma participação em aulas teóricas na área de Tecnologia da Informação e Comunicação, outros 19% afirmam não recordar, isso só sustenta o diagnóstico da ausência de matérias voltadas a TIC no ensino médio e a necessidade de inserção tecnológica a esses alunos.



**Figura 3.** Dificuldades por falta de conhecimento sobre TIC.

Considerando a faixa etária dos participantes, podemos classificar que 23% de perda de oportunidade de emprego ou um conceito baixo em uma avaliação seletiva, significa dizer que se esses alunos tivessem algum conhecimento voltado as TIC, possivelmente esse cenário seria diferente, muitos estariam no mercado de trabalho ou aprovados em um vestibular.



**Figura 4.** Interesse em participar da OFITIC.

Observa-se que ao questionar se o aluno tem interesse em participar da oficina, há uma divisão, e o principal motivo encontrado era que estávamos no período de avaliações, porém, mesmo atravessando esse período, metade ainda concordou em participar.

### ***Oficina de qualificação teórica em TIC***

Inicialmente, tivemos que criar contas de email da família *Microsoft* (Hotmail, Outlook, Live, MSN), que é essencial para a utilização da plataforma MVA, foi apresentado alguns conceitos de Ensino a Distância em uma breve explicação, introduziu-se também como utilizar a plataforma destinada a capacitação.

Como forma de coleta de dados, aplicamos um questionário na plataforma *Moodle*, afim de aferir inicialmente o nível de conhecimento dos participantes, só então foi dado início ao uso do MVA com a criação do plano de aprendizado e adicionando os cursos a serem realizados na oficina. Durante os quatro dias os alunos tiveram a oportunidade de realizar até seis cursos distintos, todos direcionados as tecnologias da informação e comunicação, os cursos realizados foram: (i) Aprendendo a Programar; (ii) Fundamentos de *Devops*; (iii) Fundamentos de Rede; (iv) Fundamentos de Tecnologia; (v) Fundamentos de Tecnologia em Libras; (vi) Fundamentos de Virtualização.

No encerramento, todos os participantes responderam ao questionário final que objetivava medir o grau de conhecimento dos participantes após a realização da oficina, em seguida os participantes responderam a um questionário de cunho colaborativo que visava aferir o nível de satisfação ao realizar a oficina. No passo seguinte serão apresentados os resultados da oficina, que fora obtido mediante aplicação do questionário respondido pelos participantes.

### ***Resultados***

Pode-se afirmar que os objetivos foram atingidos e que os alunos participantes da OFITIC saíram dessa experiência com mais conhecimento em TIC do que entraram. Basicamente dois itens validam esse resultado, são eles os certificados emitidos pelo MVA e as notas dos questionários de avaliação no *Moodle*. Primeiramente é preciso citar como os certificados do MVA são adquiridos. Além de consumir todo o conteúdo do curso (slides, vídeos, artigos...), os alunos precisam atingir uma pontuação nas avaliações feitas nos módulos do curso para seguir em frente. Somente ao atingir 100% do curso o certificado é disponibilizado.

**Tabela 1.** Cursos realizados.

Cursos	Certificados Emitidos
Aprendendo a Programar	03
Fundamentos de Devops	01
Fundamentos de Rede	07
Fundamentos de Tecnologia	09
Fundamentos de Tecnologia em Libras	02
Fundamentos de Virtualização	01

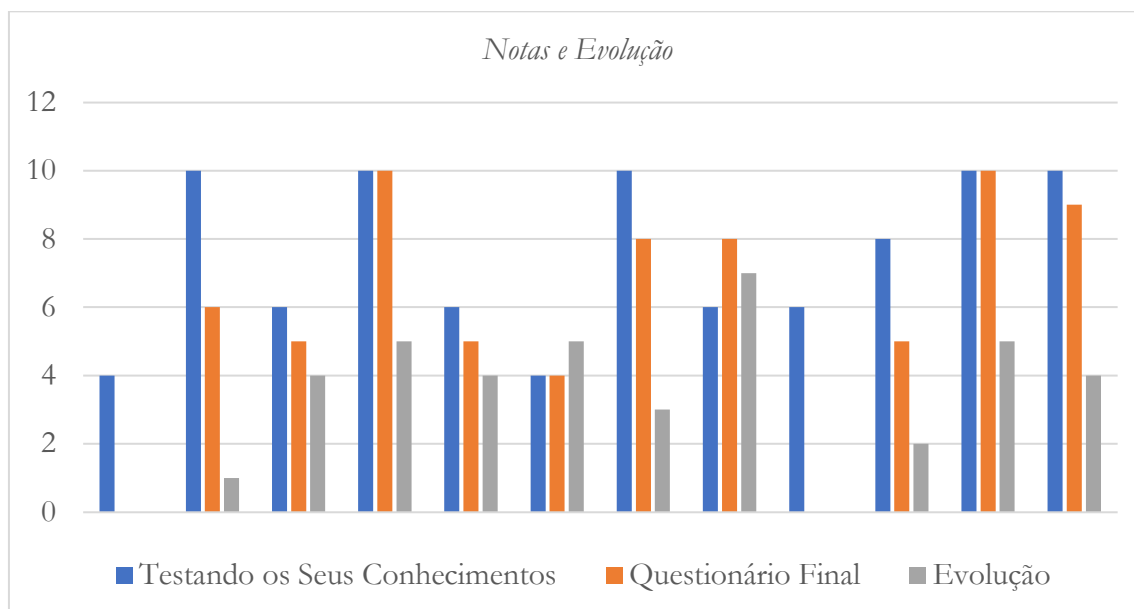


**Figura 5.** Alunos com os certificados do MVA.

O gráfico representado na figura 6 apresenta as notas dos alunos e sua evolução. Primeiramente deve ser considerado como foi compilado os questionários. O questionário inicial tinha por objetivo avaliar o nível de conhecimento prévio em TIC. Este foi realizado logo ao iniciar a oficina, antes da realização dos cursos no MVA. Foram cinco questões, valendo 2 pontos cada, sobre *hardware*, *software* e sistemas operacionais. Perguntas simples e objetivas, de múltipla escolha e com uma opção de resposta correta.

O questionário da avaliação final foi realizado ao final do curso, após realizar os cursos do MVA. Tais questões foram retiradas de concursos públicos. São dez questões valendo um ponto cada. Os conteúdos necessários para resolver as questões foram abordados nos cursos programados para realizar no MVA. Os assuntos foram hardware, software, sistemas operacionais, redes e computação em nuvem.

A variável “evolução” foi composta considerando a subtração da nota tirada no “questionário final” pela nota tirada em “testando os seus conhecimentos”, acrescido de mais cinco. Esses “+5” são pontos de dificuldade, enfatizando que o nível de dificuldade aumentou do primeiro teste até a última avaliação. O gráfico mostra que todos os alunos que foram até o final da oficina conseguiram evoluir nos conhecimentos em TIC.



**Figura 6.** Notas e Evolução.

### ***Conclusões***

Os resultados obtidos foram muito satisfatórios, os participantes conseguiram alcançar os índices de satisfação, e pudemos constatar um problema que existem na rede de ensino, que é a falta de disciplinas voltadas as TIC. Ressaltamos que esses resultados são frutos de pesquisa, e precisam ser amadurecidos, e implementados da rede de ensino.

Inicialmente o trabalho seria realizado no município do Bujari-AC, foi realizada toda pesquisa, o questionário havia sido aplicado, havíamos quarenta participantes, o laboratório da escola estava disponível, tudo fluía bem, no dia da primeira oficina ocorreu o problema na parte elétrica da escola, comprometendo o laboratório, foi solicitado prazo, porém sem solução. Então resolvemos recorrer a uma escola local, e solicitar o uso do laboratório do NIEAD para realização da oficina.

## ***Agradecimentos***

Os autores agradecem o apoio financeiro da *Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Acre* (FAPAC) que em parceria com a *Secretaria de Inclusão Digital do Ministério das Comunicações* (SID/MC), no âmbito do *Programa Redes Digitais da Cidadania* (RDC) e de acordo com proposta aprovada no Edital RDC 002/2015 SID-MC/FAPAC, contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

## **Referências Bibliográficas**

Albagli, S. (Org.) (2013). *Fronteiras da Ciência da Informação*. Brasília: Ibict.

Dougiamas, M., (2016) “História do Moodle” (moodle.org.).

MVA, (2016) “Microsoft Virtual Academy”, <https://mva.microsoft.com>, December.



# **O ensino à distância em Angola**

Daguberto Alfredo

Levi Leonido

Elsa Morgado

Gabinete de Apoio aos Estudantes e vida Estudantil - Universidade Cuíto Cunavale, Angola

*Corresponding Author:* [daguberto@dagalg.com](mailto:daguberto@dagalg.com)

## ***Introdução***

A medida que o tempo vai passando e o desenvolvimento tecnológico, a comunicação virtual vai ganhando um grande espaço na vida dos internautas, pois permite que possamos comunicar com as pessoas mesmo elas estando distante, deste modo podemos ouvir não só a voz como também ver as imagens (Vídeo conferências), para isto é necessário termos redes de alta velocidade, com este tipo de situações o conceito de presencial começa a sofrer algumas alterações, (Moran, José, 2002) Poderemos ter professores externos compartilhando determinadas aulas, um professor de fora "entrando" com sua imagem e voz, na aula de outro professor. Haverá, assim, um intercâmbio maior de saberes, possibilitando que cada professor colabore, com seus conhecimentos específicos, no processo de construção do conhecimento, muitas vezes a distância.

## ***O ensino a distância***

O ensino a distância teve a sua origem na Inglaterra a mais de 150 anos em uma altura em que a Europa residia os princípios da revolução industrial, começou por se aproveitar das condições existentes da sociedade industrializada (correio postal e vias de comunicação terrestre) na altura para se implementar as escolas de ensino por correspondências. Segundo (Moran, José, 2002) Educação à distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes.

Podemos também analisar o modo como alguns autores definem Ensino a Distância. Segundo Dohmen (1967), afirma que Educação à Distância é uma forma sistematicamente organizada de auto-estudo, na qual o acompanhamento dos estudantes, a apresentação dos materiais de estudo e a supervisão do sucesso escolar são levadas a cabo por uma equipa de professores, cada qual com responsabilidades bem definidas. Contrariamente à educação presencial, um tipo de educação que tem lugar através do contacto directo entre o professor e os estudantes, a Educação a Distância recorre à utilização de meios de comunicação capazes de cobrirem longas distâncias (Mónica Aldeia, 2015). Peters (1973) define o ensino/Educação à Distância é um método racional de partilhar conhecimentos, tarefas e atitudes através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, bem como pela utilização extensiva de meios de comunicação, destinados a reproduzir materiais de ensino de elevada qualidade, os quais tornam possível instruir simultaneamente um grande número de estudantes, independentemente da sua localização geográfica. O Ensino à Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender (Mónica Aldeia, 2015). Já Moore (1973) explica que o Ensino à Distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde os processos de ensino se encontram separados dos processos de aprendizagem, devendo a comunicação entre o professor e o aluno ser facilitada pelo recurso a meios impressos, electrónicos ou mecânicos (Mónica Aldeia, 2015). Enquanto Holmberg (1977), diz que o termo Educação a Distância cobre várias formas de estudo, nas quais os estudantes não estão sob uma contínua e imediata supervisão dos seus tutores, nem presentes simultaneamente no mesmo local, beneficiando, no entanto, do planeamento, orientação e tutoria de uma organização de ensino (Mónica Aldeia, 2015). Garrison e Shale (1987) afirma que a Educação à Distância é caracterizada pelo facto de que grande parte da comunicação entre o professor e os alunos ocorre entre locais geograficamente afastados, pelo que se deve prever a existência de meios de comunicação bidireccionais capazes de facilitar e suportarem todo o processo educativo.

A Educação à Distância recorre à tecnologia para mediar este processo comunicativo (Mónica Aldeia, 2015). Moore (1990) atesta que a Educação a Distância combina todas as formas possíveis de fornecer instrução, usando meios de comunicação impressos ou electrónicos, a pessoas inseridas em contextos organizados de aprendizagem, as quais se encontram frequentemente separadas no espaço e no tempo relativamente aos seus instrutores (Mónica Aldeia, 2015).

Em 1994 Portway e Lane (1994), definiu o termo Educação à Distância engloba todas as situações de ensino e de aprendizagem nas quais o instrutor se encontra geograficamente separado dos seus alunos, necessitando, por isso, de recorrer a materiais impressos e eletrónicos para disponibilizar/distribuir os conteúdos dos programas junto dos destinatários. A Educação à Distância engloba o Ensino à Distância que define o papel do instrutor no processo e a Aprendizagem a Distância que define o papel do estudante no processo (Mónica Aldeia, 2015). Nas definições acima apresentadas, podemos verificar que existe uma grande diferença na forma de que cada uns dos autores conceptualiza o Ensino à Distancia, mais poderemos encontrar vários componentes importantíssimos que laconizem de forma albugínea as particularidades deste ensino.

Podemos entender que o ensino a distancia como o ato de lecionar de forma virtual em que o professor e o aluno encontra-se em lugares diferentes, usando com ferramenta meios tecnológicos para facilitar a comunicação, apesar de conhecermos o ensino presencial e o semipresencial, o ensino a distancia tem atingido significativamente grandes números de pessoas em toda parte do mundo, passando agora a ser para muitos um meio fundamental para a busca do conhecimento e do saber.

O Ensino presencial é aquele em o professor o aluno encontram-se no mesmo local, como sala de aula, campos de estudos, laboratórios entre outros locais, podemos chama-lo de ensino tradicional ou convencional. O ensino semipresencial é dividido em duas partes, sendo uma na escola e outra feita a distancia através da tecnologia.

O Ensino à Distancia, obriga que o aluno tenha um determinado domínio no manuseamento dos meios tecnológicos e principalmente de que o mesmo tenha habilidades na aprendizagem individual e de pesquisa, por isso que este tipo de ensino somente é aconselhável e acontece no ensino de graduação e pós-graduação, uma grande parte das universidades que têm na sua plataforma o ensino a distancia, também apresentam o ensino presencial.

### ***Ensino a distância em Angola***

Em Angola durante muito tempo o ensino não teve o seu impacto por causa das dificuldades tecnológicas e o não reconhecimento da formação porque muitas das instituições por não oferecerem garantias na sua qualidade e porque muitas não cumpriam com os requisitos necessários para o início da formação a lei prevê que “o processo de

reconhecimento de estudos superiores ministrados por uma instituição de ensino superior estrangeira carece de uma confirmação da sua existência legal, enquanto pessoa colectiva que está autorizada a ministrar formação académica de nível superior, pelo que deve ser emitida pelas autoridades competentes do país de origem, onde a alegada instituição de ensino superior tem a sua sede” (Manuel, 2015), apesar de existir muitos estudantes a frequentarem diversas plataformas de outras Universidades da Europa e da América, no ano de 2011 o Governo de Angola, representado pelo titular do poder do Ministério da Educação Pinda Simão, afirmou que se esta a trabalhar para a implementação deste ensino em Angola, para isto se estava a trabalhar para políticas que responderiam para responder a procura e seria uma forma de legalizar o mesmo.

O Ensino à Distância em Angola feito por estudantes em universidades clandestinas que não tiveram a sua situação legal regularizada em Angola, não são reconhecidos os seus diplomas, situação esta que frustrava para quem terminava a formação, já que após a conclusão da formação não via reconhecida sua formação, apesar do Governo de Angola esta a criar políticas de forma a minimizar tais frustrações, (Simão, 2011) “o ensino aberto e à distância nosso país ainda não está desenvolvido, mas é pretensão do Governo assegurar a sua implementação”, porque “representa uma estratégia educacional comprometida com a democratização do acesso, a escolarização, sobretudo em áreas onde não existem instituições para este fim”.

No ano de 2009 foi criado em Angola um *Centro de Ensino à Distância*, que permite que os alunos possam estar em contacto com os professores que se encontram fora do país de forma a ministrarem as suas aulas sem limitações, o mesmo centro pertence a Universidade Agostinho Neto (UAN), nota-se que o número de estudantes foi aumentando com o aparecimento de várias universidades.

Em 2010 nasce oficialmente em Angola o Ensino à Distância, e para este início apareceram cinco universidades estrangeiras a lecionarem em Angola através do ensino à distância (EaD), todas elas em língua portuguesa.

Sendo a pioneira a poisar e a implementar no território angolano a Universidade Aberta de Portugal (UAP), que conta com uma parceria da Embaixada de Portugal. Tendo representações nas em oito cidades “Luanda, Benguela, Bié, Cabinda, Huambo, Lubango (Huila), Kuando-Kubango e Saurimo (Lunda-Sul)”, administrar cursos de licenciatura, mestrado e doutoramento.

Por seu lado, a Universidade Católica de Brasília, conhecida pela sigla UCB Virtual, possui pólos em Luanda e bases de apoio nas cidades do Dondo e Ndalatando (Kwanza-Norte), Calulo (Kwanza-Sul) e Benguela, desde 2006. É parceira da escola Católica Dom Bosco e leciona cursos de graduação, pós-graduação e extensão. O seu principal objetivo é atender os angolanos de baixa renda interessados em continuar os estudos superiores

Faculdade AIEC (O pólo de apoio presencial da AIEC em Luanda está situado nas dependências do Instituto Superior Politécnico Alvorecer da Juventude – ISPAJ, no Projecto Nova Vida), e posteriormente apareceu *American World University AWU* - Os escritórios da AWU em Luanda estão localizados na Maianga, rua Marien Nguabi, n.º 912 – Terreo e em Viana, na Av. Deolinda Rodrigues, Vila Nova), apesar da AWU a instituição americana, em 2015 já teria inscritos cerca de 2000 alunos mesmo tendo sido proibida de lecionar o ensino a distancia em Angola.

Em 2011 existiam muitos estudantes inscritos mesmo com as proibições do governo e as dificuldades encontradas, apesar da importância dada pelo Governo de Angola a este tipo de ensino, conforme afirma (Simão, 2011) “O sistema de educação ao apropriar-se da tecnologia de ensino aberto à distância mune-se de instrumentos e ferramentas para atender as antigas demandas urgentes da necessidade de formação dos recursos humanos pela oferta de formação contínua”, acrescentando que “a educação como uma tarefa inacabada tem de considerar a importância de oferecer oportunidades a todos e de capacitar-se, independentemente da região ou zona onde habitam”.

Somente no dia 18 de Julho de 2017 começou-se o ensaio modelo do ensino Superior a distancia em Angola, “Um curso especializado em educação à distância, primeiro do género, foi lançado no sábado, em Luanda, e começou a ser ministrado a 30 formadores com o propósito de se implementar esse modelo de aprendizagem em Angola” (Costa, 2017), com isto pretende-se que o ensino a distancia em Angola possa ser mais flexível e ganhar outras dimensões, este ensaio via permitir ter uma noção daquilo que serão os resultados futuros.

Principal objectivo deste ensaio é a formação de profissionais que possam dar resposta a este grande desafio (Costa, 2017) “É um curso para formadores e não faz sentido implementarmos educação à distância sem que tenhamos professores, então o professor é o agente da transformação nessa vertente, o curso é destinado aos especialistas de nível superior”, apesar de estar na fase experimental, mais acredita-se que teremos resultados satisfatório isto por causa da entrada em funcionamento da satélite de Angola (ANGOSAT).

## ***Conclusão***

O ensino superior em Angola já é uma ferramenta de escolha para dar continuidade a sua formação para muitos Angola, isto por causa da facilidade do mesmo de estudar em qualquer universidade e em qualquer lugar, apesar das fortes dificuldades de meios tecnológicos que encarece o mesmo, bem como a falta de uma política específica e claras para este tipo de ensino com aberturas para que mais outras universidades possam ter a oportunidade de abrirem vários curso e estabelecerem parcerias com universidades com experiencias nesta área para podermos ter um ensino de qualidade.

Com as universidades totalmente cheias sem espaços muitas das vezes para receber mais estudantes, é importante encontramos formas de revertermos este quadro, principalmente com a sede de estudar que existe no seio de muitos jovens angolanos, por isso o aparecimento do ensino a distancia tem sido uma solução por causa da falta de oportunidades que existe em Angola.

O estado Angolano deverá urgentemente encontrar formas de criar uma legislação para poder controlar o ensino a distancia, bem como trabalhar com as universidades para que juntos possam criar políticas de forma a termos um ensino eficiente e de qualidade, para que se possa deste jeito ajudar Angola a crescer.

## Referência Bibliográficas

- Costa, V. (18 de 11 de 2017). *Ensino à Distância ou uma miragem*. Obtido em 30 de 11 de 2017, de Jornal Folha 8: <http://jornalf8.net/2017/ensino-distancia-miragem/>
- Manuel, I. (25 de 06 de 2015). *Universidade americana de ensino à distância continua a facturar em Angola*. Obtido em 28 de 11 de 2017, de Club-K: [http://www.clubk.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21439:universidade-americana-de-ensino-a-distancia-continua-a-facturar-em-angola&catid=2:sociedade&lang=pt&Itemid=1069](http://www.clubk.net/index.php?option=com_content&view=article&id=21439:universidade-americana-de-ensino-a-distancia-continua-a-facturar-em-angola&catid=2:sociedade&lang=pt&Itemid=1069)
- Moran, José. (2002). Novos Caminhos do ensino a distância. *SENAI* (pp. 1-3). Rio de Janeiro: CEAD - Centro de Educação a Distância.
- Mónica Aldeia, J. P. (20 de 10 de 2015). *Sistemas de Ensino a distância orientados para Internet*. Obtido em 23 de 11 de 2017, de Prof2000: [http://www.prof2000.pt/users/ajlopes/af27\\_ead/plano\\_sessao\\_2.htm](http://www.prof2000.pt/users/ajlopes/af27_ead/plano_sessao_2.htm)
- Simão, P. (23 de 05 de 2011). Governo já pensa no ensino à distância. (J. O. País, Entrevistador, & J. O. País, Editor)
- Simão, P. (23 de 05 de 2011). Governo já pensa no ensino à distância. (J. O. País, Entrevistador, & J. O. País, Editor)

## **PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES – uma proposta de formação artística, cultural e patrimonial em B-Learning e M-Learning**

Levi Leonido<sup>6</sup>

João Bartolomeu

Mário Cardoso

Ricardo Oliveira

Ricardo Almeida

Elsa Morgado

UTAD | Centro de Investigação em Ciências e Tecnologias da Arte - UCP

*Corresponding Author:* [levileon@utad.pt](mailto:levileon@utad.pt)

O Curso de Pós-graduado em ARTES - Especialização em Viola Amarantina constitui uma oferta formativa pioneira (e única) no panorama do ensino superior em Portugal. A apresentação desta proposta vai ao encontro das necessidades sentidas pelos profissionais (das mais variadas formações académicas e profissionais) e, em particular, das entidades e instituições artísticas e culturais da região norte de Portugal.

Com a recente celebração de um Protocolo de Colaboração entre a UTAD e o CCA (Centro Cultural de Amarante – Centro UNESCO de Amarante) no sentido de se articular iniciativas e formações conjuntas desta índole e formato e, tendo em consideração que este centro é Centro UNESCO, assim como a cidade integra a Rede de Cidades Criativas da UNESCO, como Cidade da Música, consideramos da maior relevância levarmos a cabo esta formação conjunta por forma a estreitar este vínculo interinstitucional e, por esta via, poder captar alunos para as mais diversas formações que integram a nossa oferta formativa. O CCA assegura formação artística a cerca de 900 alunos nas mais diversas modalidades e faixas etárias. Por fim dizer que, certamente, esta formação ajudará a que o pedido submetido à tutela em ordem que se possa oficialmente ministrar no Conservatório de Música e Dança de Amarante (CCA) o ensino da Viola Amarantina possa, efetivamente, granjear mais legitimidade pedagógica e científica e, desta feita, ser despachado favoravelmente.

---

<sup>6</sup> Autor e coordenador científico do plano de estudos e respetiva proposta.



Como se trata de uma formação pioneira pode ajudar a que os futuros pós-graduados possam ingressar no mercado de trabalho mais facilmente, uma vez estarem munidos de formação específica e única sobre as áreas em causa e, acima de tudo, possam ver creditada esta formação nas demais formações acadêmicas nesta área específica.

Em termos de enquadramento numa área científica de base, assumimos, no âmbito da CNAEF (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação) a seguinte estrutura: Grande área: Artes e Humanidades – 2; Área de Estudo: Artes – 210; Áreas de educação e Formação: Artes do Espetáculo – 212.

O Curso Pós-Graduado em Artes – Especialização em Viola Amarantina tem como objetivo geral: formar e qualificar profissionais para intervir com competência teórica e técnica no universo das potencialidades artísticas, culturais e patrimoniais da Viola Amarantina. Preservando, promovendo e divulgando um instrumento capaz de catapultar / extrapolar a imagem e a identidade cultural e artística da região de onde emerge e se insere, no panorama nacional e internacional. Permitir como apresentação final de avaliação da PG as seguintes opções:

1. *Performance*: Prática Instrumental de preparação da prova pública adstrita à performance musical a solo ou acompanhada a partir da Viola Amarantina. Prevê a execução de repertório próprio ou adaptado à (e a partir da) Viola Amarantina.
2. *Investigação*: Metodologias de investigação específica, instrumentos e técnicas de pesquisa em música. Em suma, os pós-graduandos que escolherem esta opção irão desenvolver estudos no domínio da musicologia ou etnomusicologia no sentido da preservação, estudo e promoção / divulgação do repertório musical, histórico e patrimonial circunscrito à Viola Amarantina.
3. *Eventos*: Preparação e organização do evento final da PG: Congresso Internacional de Artes e Comunicação subordinado ao tema geral Instrumentos Tradicionais que futuro? Para que sejam apresentados todos os trabalhos no domínio da *Performance* no domínio da investigação, assim como todos os trabalhos, comunicações e workshops a desenvolver nos dois dias do Congresso (totalmente centrado no edifício e instalações do CCA – antiga prisão – agora sede de toda a atividade do CCA e Conservatório de Música e Dança).

Permitir ainda que os formandos possam, se assim optarem, construir o seu próprio instrumento durante a formação pois, tal como está previsto (UC de LABORATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO MUSICAL) observarem e participarem em todas as fases de construção da VA.

Como Objetivos Específicos, assumem-se os seguintes:

1. Contribuir para a consolidação teórica e prática dos pós-graduandos no sentido de poderem exercer as funções técnicas e profissionais de modo adequado e sustentado cientificamente;
2. Formar especialistas no domínio da especialização com valências e competências adstritas ao rigor pedagógico e científico do ensino de um instrumento com repertório próprio e potenciar um novo repertório adequado / adaptado (a solo ou em grupo) que redesenhe a participação cultural e artística da VM no panorama musical clássico, moderno e contemporâneo.
3. Aprofundar e complementar a formação inicial dos pós-graduandos, quer seja académica ou profissional, no sentido de os munir das ferramentas pedagógica-didáticas, técnicas e científicas para poderem, de forma autónoma, serem capazes de criar e participar em projetos específicos em determinados nichos de mercado existentes nesta área.
4. Munir os pós-graduando de formação e informação na área da construção e organologia do instrumento em estudo; das suas potencialidades técnicas; do seu repertório e a composição, entre outros saberes relacionados com a investigação adstrita em regime de laboratório etnográfico.
5. Capacitar e facultar uma panóplia de ferramentas tecnológicas adequadas quer à realização de transmissão em direto (via streaming na Internet) de espetáculos e performances, quer à correta captação de som e imagem de um espetáculo ou evento artístico-musical associado, assim como o design de luz convencional para estes casos específicos. Munir ainda aos pós-graduandos de ferramentas tecnológicas relacionadas com a Escrita, Edição e Revisão de Partituras.
6. Preparar, acompanhar e avaliar todo o processo das opções escolhidas pelos pós-graduandos para a apresentação final da PG (Performance | Investigação | Eventos), garantindo que a organização de eventos é parte substancial de um processo que se quer de promoção e divulgação do património musical e artístico de uma região e de um país.

7. Contribuir para o estreitar de relações disciplinares entre o teatro e a música nas áreas em que concluem e em que têm que tecnicamente estar em patamares elevados de qualidade para que as iniciativas ou projetos possam ser sustentados e articulados entre áreas de modo a ajudar à construção do todo, através das partes.

Tendo em consideração o potencial interesse nesta formação por indivíduos com diversas formações e interesses, para esta PG, assumimos que os destinatários deveriam ter ou compreender as seguintes formações ou perfis:

1. Plano académico e formal certificado: Bacharéis, Licenciados, pós-graduados, mestres, doutores e pós-doutorados;
2. Plano de formação profissional: todas as áreas do conhecimento interessados nesta especialização, assim como todos os profissionais na área das artes do espetáculo e da cultura em geral (Músicos, Performers, Técnicos, Investigadores, Historiadores, Programadores, Construtores de Instrumentos; Organizadores de Eventos Artísticos e Culturais, etc.). Sendo que em termos de Numerus Calusus / Vagas previstas a PG prevê aceitar no mínimo 10 formandos e no máximo 20, uma vez que parte substancial da formação é ministrada em laboratório / atelier de construção de instrumento em estudo.

Uma formação com esta características e formato, apenas é possível, com o conjugar de esforços de várias entidades, instituições e pessoas que, no fundo, sentem necessidade de preparar as gerações atuais e vindouras para preservação, promoção, participação e divulgação do património cultural e artístico das nossas terras.

#### **OUTRAS ENTIDADES/TIPO DE ENVOLVIMENTO**

1. CENTRO CULTURAL DE AMARANTE – Cedência de espaços para lecionação, preparação e apresentação de trabalhos. Assegura também a divulgação e promoção da pós-graduação junto do público-alvo e da mídia.
2. EUROPEAN REVIEW OF ARTISTIC STUDIES;
3. CENTRO UNESCO DE AMARANTE na promoção, divulgação e edição / publicação de investigação relacionada ou decorrente com esta formação pós-graduada.

## **ESTRUTURA FUNCIONAL DO CURSO**

HORAS TOTAIS: 810 HORAS. HORAS DE CONTACTO: 160 (TP) 32 (S) 123 (OT).

Unidades Curriculares	Área Científica	Tipo	Tempo de Trabalho (horas)		
			Total	Contacto	ECTS
<b>SEMINÁRIO TEMÁTICO 1</b> <u>Módulos 1.</u> Estrutura, objetivos e competências a adquirir na PG. <u>Módulo 2.</u> A viola amarantina: organologia e técnicas de execução. <u>Módulo 3.</u> A viola amarantina: reportório e Composição. <u>Módulo 4.</u> Laboratório Etnográfico.	AR	Semestral	81	20 (TP) + 12,4 (OT)	3
<b>LABORATÓRIO DE OBSERVAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTO MUSICAL</b>	AR	Semestral	243	40 (TP) + 20 (S) + 37,2 (OT)	9
<b>SEMINÁRIO TEMÁTICO 2</b> <u>Módulo 1:</u> Desenho de Luz e Som para Cordofones. <u>Módulo 2:</u> Transmissão Streaming de Espetáculos e Performances Artísticas. <u>Módulo 3:</u> Captação, gravação e mixagem. <u>Módulo 4:</u> Escrita, Edição e Revisão de Partituras.	AR	Semestral	162	32 (TP) + 8 (S) + 24,8 (OT)	6
<b>SUPERVISÃO E ACOMPANHAMENTO DE PROJETO E INVESTIGAÇÃO</b>  (Os pós-graduandos para a apresentação pública final escolhem uma de três opções de especialidade: Performance; Investigação; Eventos).	AR	Semestral	162	(32 (TP) + 8 (S) + 24,8 (OT)	6
<b>AVALIAÇÃO DE PROJETO ARTÍSTICO-CULTURAL</b>	AR	Semestral	162	34 (TP) + 4 (S) + 24,8 (OT)	6

## **CRONOGRAMA PREVISTO**

Todas as UCs serão ministradas em regime intensivo a agendar mediante disponibilidade dos pós-graduandos e formadores.

## **LOCAL DE REALIZAÇÃO**

Centro Cultural de Amarante, Teatro de Vila Real e UTAD (Serviços Audiovisuais da UTAD).

## **. REGIME DE FREQUÊNCIA**

O regime de frequência é eminentemente presencial, sendo que os pós-graduandos terão que assistir a pelo menos 75% das aulas (todas de tipologia TP). A justificação de qualquer falta às aulas estará sujeito ao regime geral regulamentado na UTAD. O método de avaliação de cada unidade curricular será da responsabilidade do respetivo docente, porém deverão todas elas desenvolver práticas, técnicas e abordagens a serem usadas nas áreas privilegiadas de especialização em causa.

Recursos humanos (docentes propostos):

- Prof. Doutor Levi Leonido (UTAD / CITAR – UCP)
- Prof. Doutor João Bartolomeu (UTAD)
- Prof. Doutor Mário Cardoso (Pós-doutorando UTAD)
- Prof. Doutor Ricardo Almeida (Instituto Politécnico de Viseu)
- Prof. Doutora Elsa Morgado (Pós-doutoranda UTAD)
- Mestre e Doutorando Ricardo Oliveira (Doutorando UTAD)
- Mestre Eduardo Costa (Intérprete e Professor de Viola Amarantina)
- Diretor Técnico do Teatro de Vila Real / Docente UTAD / ESMAE – Pedro Cabral
- Construtor de Viola Amarantina - António Silva (Construtor)
- Serviços Audiovisuais da UTAD – Nelson Monteiro
- Técnico de Luz e Som - Paulo Miguel Ferreira

Equipamento e material:

- Salas, Auditórios e Gabinetes o CCA.
- Atelier de Construção do Senhor António Silva.
- Material para Módulo a desenvolver no Teatro de Vila Real
- Material para Módulo a desenvolver nos SAV – UTAD.

**CONDIÇÕES DE FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO**

O regime de frequência é eminentemente presencial, sendo que os pós-graduandos terão que assistir a pelo menos 75% das aulas (todas de tipologia TP). A justificação de qualquer falta às aulas estará sujeito ao regime geral regulamentado na UTAD. O método de avaliação de cada unidade curricular será da responsabilidade do respetivo docente, porém deverão todas elas desenvolver práticas, técnicas e abordagens a serem usadas nas áreas privilegiadas de especialização em causa.

### ***Modelo de Ensino adotado***

Regra geral, identifica-se em termos de estrutura conceptual com o regime B-learning, onde a presença e a comunicação a distância coabitam e se complementam de forma estrutural, coesa e articulada.

### **Referências Bibliográficas**

- Altman, R. (Org.) (1992). *Sound theory - Sound practice*. New York: Routledge.
- Bernardi, B. (1992). *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Lisboa: Edições Setenta.
- Bonte, P., & Izard, M. (1991). *Dictionnaire de l'Ethnologie et de l'Anthropologie*. Paris: Quadrige/PUF.
- Braga, T. (1986). *O Povo Português nos seus Costumes, Crenças e Tradições*. (Vol. II). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Bresler, L., & Stake, R. (1992). *Qualitative research methodology in music education*. In R. Colwell (Ed.), *The Handbook on Music Teaching and Learning*. New York: Macmillan.
- Burke, P. (2010). *La Cultura Popular en la Europa Moderna*. Madrid: Alianza Universidad.
- Costa, S. (2002). *Festas e Tradições Portuguesas – Maio*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Coutinho, M. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas, teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Elbakri, W. (2011). Video Streaming: Implementation of Video Streaming in Local And Wide Area Networks. LAO, 2011
- Follansbee, J. (2006). *Hands-On Guide to Streaming Media*. (2.<sup>nd</sup> Edition: and Introduction to Delivering On-Demand Media). New York: Focal Press.
- Forbes, C. (1979). *Making Musical Instruments. Strings & Keyboard*. London: Faber and Faber Limited.
- Gould, E. (2011). *Behind bars: The definitive guide to music notation*. London: Faber Music.
- Harris, R., McDonnell, I., Otoole, W., & Allen, J. (2008). *Organização e gestão de eventos*. Ed. Campus.
- Henrique, J. (2004). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henriques, F. (2008). *Guia de Mixagem 2 - Os Instrumentos*. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia.
- Henriques, F. (2012). *Guia de Mixagem 3 - Mixando gravações ao vivo*. Rio de Janeiro: Música e Tecnologia.

- Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70.
- Humberstone, J. (2014). *Sibelius 7 music notation essentials*. New York: Cengage Learning.
- Huyghe, R. (1986). *Sentido e destino da arte I*. Lisboa: Edições 70.
- Huyghe, R. (1986). *Sentido e destino da arte II*. Lisboa: Edições 70.
- Kartomi, M. (1990). *On concepts and classifications of musical instruments*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: FCG.
- Lautensach, H. (1999). As bases históricas e psicossociais da Geografia Humana de Portugal. Lisboa: Edições 70.
- Leal, J. (2000). *Etnografias Portuguesas (1870-1970): Cultura Popular e Identidade Nacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Leite de Vasconcellos, J. (1997). *Etnografia Portuguesa*. (Vol. VIII). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Madsen, C., & Madsen, C. (1970). *Experimental research in Musica*. Lisboa: FCG.
- Oliveira, E. (2000). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Museu Nacional de Etnologia.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. (Patrícia Chittoni Ramos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Pfeiffer, S. (2010). *The Definitive Guide to HTML5 Video*. Apress.
- Rink, J. (2002). *Musical Performance: a guide to understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rudolph, T., & Leonard, V. (2007). *Sibelius: A Comprehensive Guide to Sibelius Music Notation Software*. London: Hal Leonard.
- Sacramento, J. (2007). *Notação Musical: manual para escrita, edição e revisão de partituras*. Linda-a-Velha: Notação XXI, Lda.
- Sant'anna, I. M. (2010). *Por que avaliar?: Como avaliar? critérios e instrumentos*. Petrópolis: Vozes.
- Shelley, S. (1999). *A practical guide to stage lighting*. New York: Focal Press.
- Veiga de Oliveira, E. (1995). *Festividades Cíclicas em Portugal*. Lisboa: Dom Quixote.
- Veiga de Oliveira, E. (2000). *Instrumentos Tradicionais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Zimmerman, E. (2005). Avaliação autêntica de estudantes de Arte no contexto de sua comunidade. In A. M. Barbosa (Org.), *Arte/educação contemporânea: Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez.

# Projeto de um ambiente virtual de aprendizagem para o ensino à distância

Rui Pedro Lopes

Marcos Mincov Tenório

Lourival Aparecido de Gois

Guataçara dos Santos Junior

Instituto Politécnico de Bragança

Corresponding Author: [rlopes@ipb.pt](mailto:rlopes@ipb.pt)

## *Introdução*

Atualmente, a utilização dos computadores, *smartphones* e da Internet faz com que o acesso à informação se possa efetuar em qualquer local e em qualquer momento. A independência do local e do tempo permite que a aprendizagem se desenvolva em ritmos distintos, atendendo às características de cada um. Neste sentido, têm vindo a surgir iniciativas educacionais que recorrem a ferramentas de *e-learning* como suporte para a transição dos ambientes de sala de aula que recorrem a modelos de ensino tradicionais, para, a construção de ambientes de Ensino à Distância (EaD) (Hamid, 2001). *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVA) são exemplos de ferramentas de *e-learning* baseadas na web que fornecem suporte *online* aos estudantes (McKimm, 2003). Em AVA, os estudantes, transcendem a participação passiva, assumindo responsabilidade acrescida na construção do próprio processo de aprendizagem. Desta maneira, a construção de AVA direcionados aos ambientes de EaD são fundamentais e, neste sentido, este trabalho propõe uma arquitetura para a construção de um ambiente deste tipo. Em linhas gerais, pretende-se que um AVA suporte três componentes principais: gestão e repositório de conteúdo; exercícios práticos e outras atividades de ensino-aprendizagem; e avaliação, quer formativa quer sumativa.

O primeiro componente, gestão e repositório de conteúdo, pretende disponibilizar ferramentas de consulta e orientação por intermédio da disponibilização de conteúdo *online* (McKimm, 2003). Pretende-se, com o segundo, exercícios práticos e outras atividades de ensino-aprendizagem, dar liberdade de escolha relativamente ao caminho a percorrer pelo aluno (Dillenboug, 2000).



Neste caso, o aluno pode optar por vários exercícios, voltando atrás e tentando de novo as vezes que considerar necessárias para poder, com segurança, assumir tarefas mais complexas. Por último, a avaliação, estruturada nas componentes formativa, que leva o estudante a compreender o seu processo de aprendizagem por intermédio de *feedback* constante e favorecer a aprendizagem (Fernandes, 2004), e sumativa, permitindo ao professor perceber o desenvolvimento e desempenho do estudante, além de agir e aprofundar o processo de ensino e aprendizagem (Boud & Falchikov, 2007).

Ainda assim, para que tais componentes alcancem efetividade é necessário que o ambiente envolva e motive os estudantes ao seu uso, caso contrário não passará de uma ferramenta tecnológica para a reprodução passiva de materiais didáticos (Erenli, 2012). Neste sentido, propõe-se dotar a plataforma com elementos e mecânicas de jogos (gamificação). Fundamentado por estudos recentes, esta técnica visa envolver, motivar e conduzir os utilizadores por meio dos elementos importados dos jogos tradicionais (Halvorsen, 2013; Lopes & Mesquita, 2015b).

Por outras palavras, o trabalho descrito neste capítulo descreve o projeto e desenvolvimento de um AVA gamificado. Neste AVA os componentes acima descritos serão disponibilizados a estudantes e professores com o objetivo de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Adicionalmente, a gamificação pretende promover o envolvimento e implicação dos estudantes, constituindo-se como uma ferramenta mais atrativa e interativa.

### ***Enquadramento concetual***

As ferramentas de EaD não devem limitar-se a manter e disponibilizar conteúdos mecânicos ou a criar ambientes de interação entre alunos e professor. Considera-se que os conteúdos programáticos, descritos e previstos no currículo da unidade curricular, devem ser cumpridos, permitindo, no entanto, e tanto quanto possível, ritmos de aprendizagem diferentes, dependendo das características dos alunos, pelo que importa criar ambientes de aprendizagem estimulante e motivadores.

A utilização de um AVA deve ser potenciada com recurso a mecanismos que contribuam para a motivação e envolvimento dos utilizadores. A gamificação apresenta-se como uma estratégia de ensino-aprendizagem, que estimula e encoraja os alunos a realizar aprendizagens, a definir objetivos e a respeitar os ritmos e interesses dos alunos, combinando a interação professor/aluno, o desenvolvimento da aprendizagem em ambiente virtuais e à distância, com a abordagem dos conteúdos programáticos. Serão essas potencialidades as que se descrevem, na subseção seguinte.

## ***Gamificação***

Gamificação é uma abordagem promissora em cenários virtuais promovendo o envolvimento dos utilizadores. De fato, o envolvimento é uma das premissas básicas da técnica de gamificação, definida como “o uso de elementos e mecânicas de jogos em contextos não-jogo”. Esta definição sugere que os elementos e técnicas pertencentes apenas nos contextos dos jogos poderão ser utilizadas em outros contextos e envolver os utilizadores ao buscar um objetivo diferente do entretenimento ou diversão (Deterding, Khaled, Nacke, & Dixon, 2011). Ambientes educativos é um contexto que pode ser favorecido pela inserção de gamificação (Erenli, 2012; Lopes & Mesquita, 2015a). O autor ainda sugere que há possíveis impactos desta técnica no ensino e os professores devem poder ser capazes de recorrer a este tipo de abordagem de maneira adequada. Atualmente, reconhece-se que em ambientes tradicionais de aprendizagem existe alguma dificuldade em envolver os alunos (Prensky, 2001), pelo que se torna indispensável, criar estratégias alternativas que se potenciem o seu envolvimento e consequentemente, a sua aprendizagem e o seu espírito crítico (Erenli, 2012; Lopes, Mesquita, Figueiroa, & Rio-Rama, 2016). Diferentes abordagens de gamificação em ambientes educativos mostram resultados promissores, promovendo o envolvimento, engajamento, motivação e até mesmo o desempenho acadêmico (de-Marcos, Garcia-Lopez, & Garcia-Cabot, 2016; Filsecker & Hickey, 2014; Ibanez, Di-Serio, & Delgado-Kloos, 2014; Jayasinghe & Dharmaratne, 2013, Lopes & Mesquita, 2015b; Lopes et al., 2016). Cenários de jogos permitem liberdade de tentativas, respostas em tempo real de suas ações, progressão de níveis e dificuldade, contextos e narrativas sobre atividades, entre outras. Em síntese, abordagens baseadas em jogos podem promover muitos ganhos em contextos educacionais (Lee & Hammer, 2011).

## ***Ambientes Virtuais de Aprendizagem***

Os AVA são apresentados como espaços virtuais vocacionados para a aprendizagem e integram uma variedade de ferramentas e recursos que suportam o fluxo de informação, a comunicação, a colaboração, a aprendizagem e a gestão do tempo e recursos (Dillenbourg, 2000; McKimm, 2003).

Em linhas gerais o escopo dos AVA é definido pela integração de dois elementos centrais, nomeadamente, o elemento educacional, por meio da inserção de ações educativas, e o elemento tecnológico, por meio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) utilizadas para facilitar a comunicação remota entre utilizadores (professores e alunos) (Beluce & Oliveira, 2015).

Em uma análise mais específica, alguns autores, como Dillenbourg (2000), McKimm (2003), Milligan (1999) e Romero, Ventura e García (2008) apontam algumas das funcionalidades tipicamente previstas nos AVA, como:

- a. Gestão, pela qual os professores criam e geram suas classes, estudantes, conteúdos e atividades;
- b. Avaliação, pela qual estudantes realizam atividades e recebem o feedback associado;
- c. Comunicação, interligando professores e alunos;
- d. Apresentação, pela qual os alunos acedem a diferentes formas de conteúdo;
- e. Flexibilidade, pela qual os alunos escolhem seu caminho;
- f. Layout, apresentando design atrativo e apropriado.

Relativamente aos *Ambientes Virtuais de Aprendizagem* voltados para o Ensino à Distância, as funcionalidades oferecidas são predominantemente virtuais. No entanto, tais ambientes não podem ser vistos apenas como um repositório de conteúdos (McKimm, 2003). Ambientes à distância devem permitir uma combinação de materiais estáticos e interativos, potenciando a sua efetividade como ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Além da construção e integração de conteúdos e atividades, outro desafio a enfrentar na construção de AVA direcionado ao EaD está nos modelos e formatos de avaliação. É necessário entender quais são os diferentes formatos de avaliação e a forma de a proporcionar aos estudantes para que atinjam as metas educacionais (Daradoumis, Bassi, Xhafa, & Caballé, 2013).

### ***Avaliação Formativa e Sumativa***

Avaliação sumativa consiste num processo que ocorre nas práticas diárias de escolas e universidades. Por meio desta prática, os professores aplicam um grupo de tarefas ou atividades com o fim de coligir informação sobre o conhecimento e aprendizagem dos alunos em um dado momento, sendo os valores recolhidos utilizados para atribuir classificações (Fernandes, 2008).

Por outro lado, a avaliação formativa está, geralmente, presente como um processo contínuo durante o desenvolvimento do currículo, pelo qual professores e estudantes compreendem o percurso de aprendizagem e planeiam os passos seguintes a partir de feedback rigoroso e constante (Black, 2004).

Ambos os formatos de avaliação são úteis como estratégias de ensino-aprendizagem. No entanto devem promover uma experiência de aprendizagem produtiva para os estudantes (Keppell & Carless, 2006). Black (2004) ainda sugere que estudantes devem perceber os resultados positivos das avaliações ao invés de serem somente negativamente afetados por elas.

Em tal contexto, Carless (2015) desenvolveu um *framework* pelo qual sugere formas para atingir avaliação efetiva como promoção da aprendizagem. O autor afirma que a eficiência das avaliações está diretamente ligada a três elementos principais:

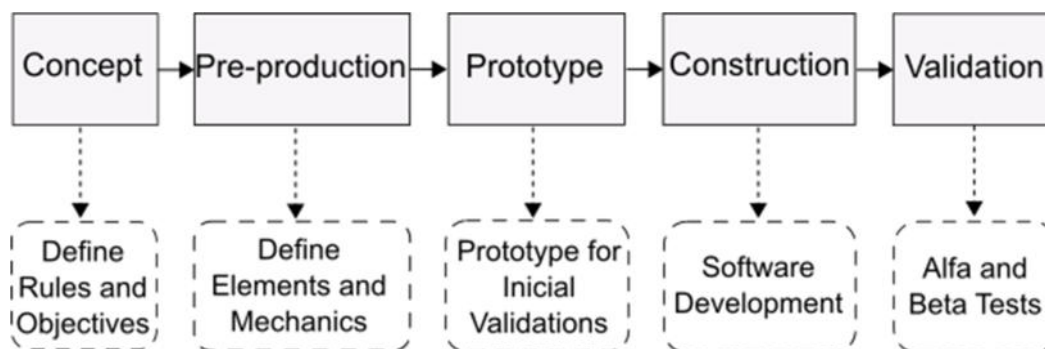
- (1) Tarefas de Avaliação como Tarefas de Aprendizagem: projetar as tarefas com um alinhamento construtivo com objetivos de aprendizagem, favorecer tarefas pertencentes ao mundo real e permitir a escolha dos alunos (Keppell & Carless, 2006);
- (2) Envolvimento dos Estudantes: manter os estudantes a par dos objetivos favorecendo seu envolvimento e engajamento nas tarefas (Keppell & Carless, 2006);
- (3) *Forward-looking Feedback*: oferecer *feedback* apropriado aos estudantes, de tal forma que seja interativo, preciso e permitir que o aluno atue após obter tal resultado (Gibbs, Simpson, & Macdonald, 2003).

Como resultado, estes três elementos podem criar um impacto positivo na aprendizagem, ocorrendo principalmente porque os alunos mantêm o controle e gerem seu próprio ritmo enquanto participam de tarefas de avaliação (Carless, 2015). Para atingir estes três elementos, deve-se priorizar o correto projeto das atividades de avaliação e, além disso, utilizar um ambiente que permita a liberdade de escolha pelos estudantes, envolvimento e *feedback* instantâneo. Com isto é possível criar um efeito positivo nos estudantes afetando suas estratégias de aprendizado e auxiliando professores em suas tarefas diárias. Neste contexto, descreve-se, de seguida, o trabalho de estruturação e desenvolvimento de uma plataforma de AVA para EaD com elementos gamificados.

### ***Metodologia***

A criação da plataforma consiste num projeto de desenvolvimento de *software*, com persistência de dados em base de dados relacional, camada de funcionalidade (*backend*) e camada de visualização em ambiente *Web*. A concepção da aplicação recolheu inspiração em literatura especializada, a fim de encontrar um modelo que oriente a inserção de gamificação em ambientes de aprendizagem. Como resultado, seguiu-se uma de *Projeto de Gamificação* (Tenório, Gois, & Santos Jr, 2017).

Este modelo, de cinco fases, foi projetado para estabelecer uma padronização em relação à inserção de gamificação em ambientes de aprendizagem (ver Figura 1).



**Figura 1.** Projeto de Gamificação (Tenório, Gois, & dos Santos Jr, 2017).

Os itens seguintes descrevem as ações e passos definidos pelo Projeto de Gamificação para conceber e construir o *software*:

- a) Conceito: a primeira fase estabelece o conceito do *software*, definindo suas regras e objetivos. As definições iniciais do *software* irão apontar para o seu objetivo principal, apresentar o público-alvo e explicar os resultados esperados. Esta fase é a base das seguintes etapas, orientando todas as decisões durante o processo de desenvolvimento.
- b) Pré-Produção: a fase de pré-produção define como o *software* alcançará seus objetivos e quais tecnologias serão necessárias. Aqui está definido os padrões de *design* e interface, a linguagem de programação, a base de dados e a metodologia de desenvolvimento de *software*. Nesta etapa inicia-se, também, o projeto dos elementos de gamificação e mecânicas, visando estabelecer os elementos de jogos que serão utilizados e como devem operar.
- c) Prototipagem: esta fase visa construir um protótipo para testes e validações iniciais. Aqui, funções e funcionalidades não são entregues. Nesta fase, cria-se, também, os protótipos de design de layout dos elementos de gamificação. Outros elementos da interface podem ser criados aqui, realizando a análise e aprovação dos envolvidos.
- d) Construção: nesta fase ocorre o desenvolvimento efetivo do *software* (*backend*), provendo a criação de partes funcionais do sistema utilizando o protótipo inicial como guia. Esta etapa depende diretamente do ciclo de vida escolhido para o *software* e das ferramentas escolhidas para sua construção.

- e) Validação: a fase de validação cria vários cenários de teste. Os testes de componentes analisando a funcionalidade de módulos separados, os testes do sistema quando se reúnem os módulos para analisar sua integração, e os testes de aceitação aplicados aos usuários finais. Os testes de aceitação (beta) também são necessários nesta fase, onde os usuários finais fazem uso do sistema e realizam de atividades sob supervisão, permitindo identificar problemas que só emergem quando os usuários finais estão envolvidos nos testes.

### ***Resultados***

Os seguintes resultados contemplam todas as fases do *Projeto de Gamificação* aplicadas no contexto de desenvolvimento do AVA. Aqui é apresentada a aplicação do modelo na construção do projeto proposto, extraindo os resultados positivos e negativos do mesmo.

### ***Conceito***

O conceito geral deste *software* é um AVA que oferece três componentes principais: gestão e distribuição de conteúdo; caminho de atividades e testes; avaliação formativa e sumativa. Neste AVA o papel dos professores é inserir conteúdos disciplinares e tarefas de atividades. O papel dos alunos é acessar a estes conteúdos e realizar diversas atividades de ensino-aprendizagem. Cada atividade de ensino-aprendizagem é estruturada em tarefas que são selecionadas aleatoriamente da base de dados. Os alunos realizam as atividades quando desejam, no conteúdo e dificuldade que desejam, não havendo qualquer limitação no número de tentativas, criando uma abordagem de jogo ‘*sandbox*’. Após a realização do teste de atividade, o *software* fornecerá *feedback* instantâneo do resultado ao estudante, promovendo avaliações formativas contínuas. Para os professores, os resultados estarão imediatamente disponíveis, promovendo avaliações sumativas. A gamificação é usada para envolver os alunos em tais atividades, mas também é usada para orientar os alunos na sequência pedagógica correta, impedindo-os de divergir de seus objetivos e caminho de aprendizagem.

### ***Pré-Produção***

Os resultados da pré-produção descrevem as definições de tecnologias de desenvolvimento e elementos de gamificação e mecânica, demonstradas nas subseções a seguir.

### ***Tecnologias e Modelos***

Para o desenvolvimento de *software* em princípio é escolhido o modelo do ciclo de vida que permita mudanças constantes e favoreça a participação dos envolvidos. Para isso, foi escolhido o ciclo *Prototipagem Evolutiva* (Pressman, 2016), adaptando-se à construção do ambiente de aprendizagem pelo rápido desenvolvimento e pela comunicação contínua entre as partes envolvidas. Este modelo é recomendado para quando há uma equipe heterogênea que deve estar ciente da construção em todos os passos. Este modelo também se encaixa nas etapas subsequentes ao permitir que as três próximas fases sejam cíclicas e evolutivas. A programação foi efetuada para ambiente *Web*, por proporcionar ubiquidade e interoperabilidade entre diferentes plataformas e equipamentos. As principais linguagens utilizadas foram *HTML*, *PHP*, *jQuery* e *CSS*. Para a base de dados, a tecnologia *MySQL* foi escolhida devido à facilidade de integração com as ferramentas e linguagens escolhidas. Os padrões de interface e usabilidade utilizados basearam-se nas *10 Heurísticas de Usabilidade* (Nielsen & Loranger, 2007).

### ***Elementos e Mecânicas de Gamificação***

Conforme identificado na fase de conceito, envolver os alunos e guiá-los no conteúdo da unidade curricular é uma das premissas da gamificação para este *software*. Para atingir esse objetivo, alguns elementos foram escolhidos e planejados.

O primeiro elemento de gamificação escolhido é '*Pontos de Experiência*' (EXP), um valor numérico que os alunos coletam durante o uso do AVA. O valor total de EXP do aluno é calculado através da Equação 1, onde:  $EXP_i$  é um valor de intervalo de 0 a 100 resultante de um teste de atividade;  $i$  identifica cada tentativa de atividade;  $n$  o número total de tentativas.

$$\sum_{i=1}^n EXP_i \quad (1)$$

Dentro de cada tentativa de atividade ( $i$ ) o aluno escolhe dois parâmetros: dificuldade ( $dif$ ) e conteúdo ( $c$ ). O resultado de uma tentativa é  $EXP_i$ , calculado através da Equação 2, sendo uma função de seu desempenho (intervalo de 0 a 100) e o número de tentativas ( $j$ ) dentro de cada conteúdo e parâmetros de dificuldade ( $c\_dif$ ).

$$\begin{aligned}
c\_dif_j = 1 &\rightarrow EXP_i = desempenho \\
c\_dif_j = 2 &\rightarrow EXP_i = desempenho \times 0.6 \\
c\_dif_j = 3 &\rightarrow EXP_i = desempenho \times 0.3 \\
c\_dif_j \geq 4 &\rightarrow EXP_i = desempenho \times 0.1
\end{aligned} \tag{2}$$

Na Equação 2 é observado que o valor máximo de  $EXP_i$  é inversamente proporcional a  $c\_dif_j$ . Nesse contexto, os alunos têm apenas uma tentativa de atingir o máximo de pontos em cada parâmetro de dificuldade e conteúdo. Esta mecânica é utilizada para evitar que os alunos realizem atividades que ainda não estão preparados. Se o fizerem, poderão perder a oportunidade de alcançar mais pontos em uma tentativa futura.

Outro elemento projetado é a ‘Moeda Virtual’ ( $eCoin$ ). Essas moedas são coletadas em função dos  $EXP_i$  obtidos e da dificuldade de atividade escolhida (intervalo 1 a 3). A Equação 3 apresenta o cálculo.

$$eCoin = \left( \frac{EXP_i}{10} \right) \times dif \tag{3}$$

Diferente da mecânica dos pontos, as moedas apresentam-se como um bem virtual que pode ser trocado. Existem trocas dentro dos testes de atividade, permitindo que os alunos eliminem uma tarefa completa ou eliminem alternativas incorretas dentro de uma tarefa. Estas mecânicas guiam os estudantes para não tentar conteúdos que dependam do conhecimento prévio, uma vez que os alunos perceberão que se apresentarem baixo desempenho terão menos chances de coletar pontos e moedas, perdendo uma tentativa em um dado conteúdo. Ao mesmo tempo, permite aos alunos que já possuem algum conhecimento prévio avançar seus estudos. Nesses casos, o aluno pode tentar um conteúdo avançado ou dificuldade em busca de resultados mais valiosos.

Pontos e moeda virtual são os principais elementos de gamificação utilizados neste ambiente, mas existem outros elementos como barras de progresso, níveis e caminhos. Eles também são escolhidos devido à capacidade de proporcionar *feedback* apropriado aos usuários, mas com uma mecânica simplista. Restrição de tempo e recursos limitados são outras mecânicas de gamificação escolhidas para serem utilizadas na realização de atividades.

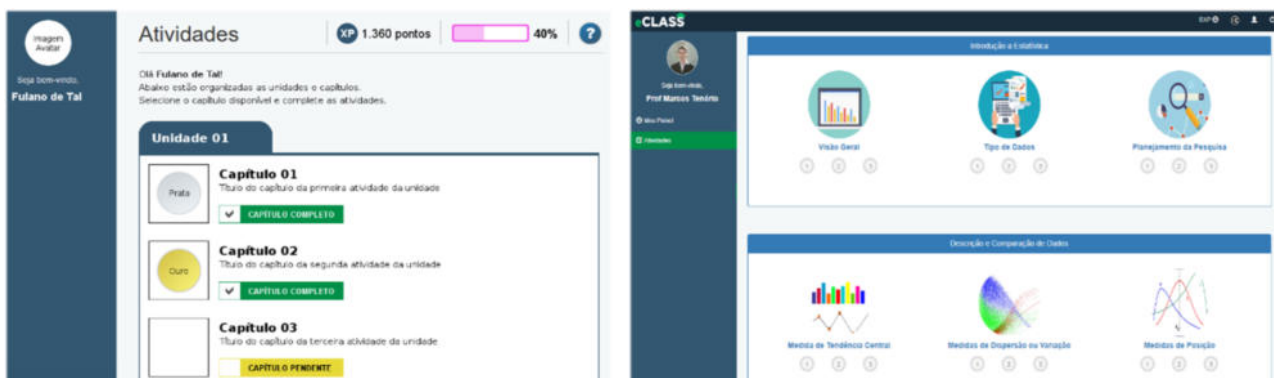


### *Prototipagem, Construção e Validação*

Conforme definido na fase de Pré-Produção, o uso do modelo de *Prototipagem Evolutiva* de (Pressman, 2016) permite que as três fases finais sejam cíclicas. Nesse cenário, o modelo cíclico permite inserir mudanças e atualizações facilmente, uma vez que existem muitas sugestões e requisitos que emergem durante a fase de validação.

A etapa construção dentro deste modelo envolve as três fases finais onde se cruzam muitas revisões e refinamentos até o *software* ser aceite para entrega final. Essas fases são prototipagem, construção e validação e, por esse motivo, esta seção une os resultados destas três fases do modelo.

Primeiramente, foram definidos alguns padrões de interface para o *software*. Nas Figuras 2, 3 e 4 são apresentados exemplos de prototipagem evolutiva para padrões de interface. É possível observar que, a partir da proposta inicial (lado esquerdo), muitos padrões foram rearranjados e alguns elementos adicionados para obter uma interface mais intuitiva. Foram, também, combinados, de várias formas, as funcionalidades associadas aos três componentes definidos anteriormente.



**Figura 2.** Tela de seleção de conteúdo. Lado esquerdo, proposta de interface inicial; Lado direito, interface final após evolução.

Após a configuração da área pelo professor, disponibilização de conteúdo e definição de trabalhos práticos e atividades de ensino aprendizagem, o aluno pode começar a navegar no seu ambiente virtual (ver Figura 2). Cada bloco de atividades representa um nível específico, associado a um capítulo de conteúdo curricular. À medida que o aluno avança, o grau de dificuldade irá, naturalmente, aumentar. Nesta tela o aluno tem acesso a todo o conteúdo fornecido pelo professor de disciplina, podendo, também, iniciar atividades e realizar elementos de avaliação sobre cada um dos tópicos sendo também possível visualizar o percurso assumido pelo aluno (ver Figura 3).

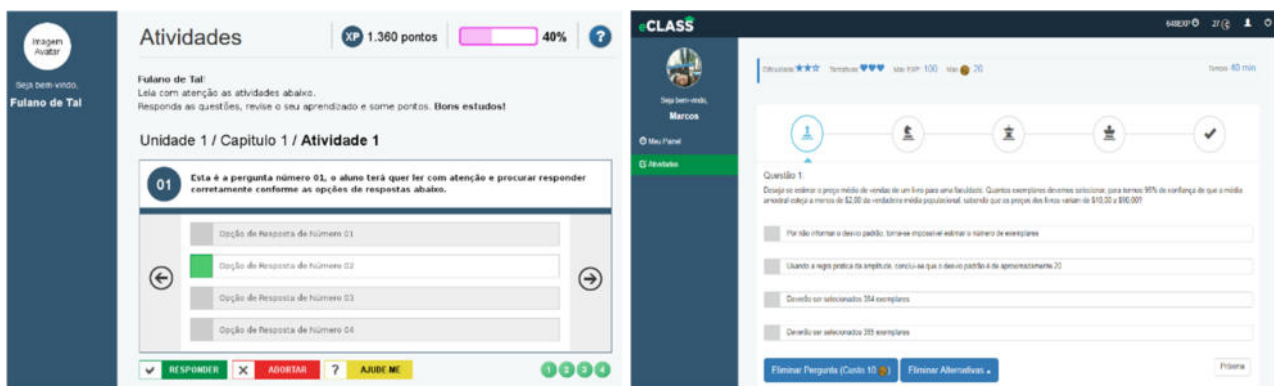


Figura 3. Área de teste de atividade. Lado esquerdo, proposta de interface inicial; Lado direito, interface final após várias revisões.

Os elementos de avaliação são compostos por tarefas recolhidas, aleatoriamente, da base de dados, de acordo com a área de conteúdo e com a dificuldade associada. No contexto de uma atividade, o aluno tem acesso a questões e a alternativas, a um relógio de contagem decrescente demonstrando o tempo limite para o teste, a um espaço para troca de moeda virtuais e a informação acerca dos valores máximos de *EXP* e *eCoin* que podem obter nesta atividade.

O segundo componente (exercícios e atividades de ensino-aprendizagem) é oferecido por meio desta funcionalidade, onde os estudantes conseguem realizar os testes de atividades livremente podendo escolher seus caminhos de aprendizagem. Este pode ser visualizado graficamente por intermédio de uma barra de progresso (ver Figura 4).



Figura 4. Resultados do teste de atividade. Lado esquerdo, proposta de interface inicial; Lado direito, interface final após várias revisões.

Nesta tela, os alunos verificam o seu desempenho na atividade, os seus *EXP* e *eCoin* acumulados, a dificuldade escolhida e o tempo investido nesta atividade. A funcionalidade de atividades e resultados proporciona os componentes relacionados à avaliação.

Ao promover a escolha, liberdade e *feedback*, o AVA proporciona avaliação formativa, de tal forma que os estudantes podem continuamente realizar atividades educacionais e receber resultados sobre seu desempenho. Com os resultados das atividades os professores podem também acompanhar e interferir, proporcionando assim avaliação sumativa automaticamente a medida que os alunos realizam as atividades. Os alunos têm informação atualizada sobre os valores do *EXP* e *eCoin* em todas as telas, na barra superior de navegação. Estes valores são atualizados após concluir uma atividade de ensino-aprendizagem estando, também, disponíveis na tela inicial após o login (ver Figura 5).



**Figura 5.** Tela inicial, onde os alunos consultam os valores de pontos e moedas virtuais acumulados.

A linha do progresso, visível na tela inicial, apresenta todas as notificações importantes do AVA, bem como o progresso relativo do aluno ao longo do ambiente (Figura 5). Esses elementos são apresentados como elementos de gamificação principalmente porque seu uso não depende de uma mecânica de jogos, sendo usados como um elemento de interface para fornecer informações constantes e em tempo real sobre o estado do AVA aos usuários. Esses elementos também permitem aos alunos manter o controle e mantê-los conscientes dos próximos passos a serem escolhidos ou do caminho a ser escolhido.

### ***Discussões e conclusões***

Este artigo apresenta o desenvolvimento de um *Ambiente Virtual de Aprendizagem* vocacionado para o Ensino à Distância que permita a gestão e disponibilização de conteúdo, exercícios e atividades de ensino-aprendizagem, e avaliação formativa e sumativa.

A construção do AVA foi guiada através do *Projeto Gamificação*, um modelo usado para orientar a inserção de elementos de gamificação dentro de um ambiente de aprendizagem. Os resultados mostraram que este modelo se revela viável na prática, mas há problemas que emergem do seu uso. O problema primário é derivado do processo de desenvolvimento de *software* que, geralmente, não é sequencial, obrigando os programadores a repetir fases para cumprir alguns requisitos identificados posteriormente. Aqui, este problema foi ultrapassado ao adotar as três últimas fases do modelo como cíclicas pelo modelo de *Prototipagem Evolutiva* de Pressman. Ainda assim, mudanças no modelo original são necessárias para futuro desenvolvimento a fim de proporcionar um processo mais interativo para o desenvolvimento de *software*. Para além disto o AVA proporcionou os componentes idealizados por meio das funcionalidades desenvolvidas, disponibilizando conteúdos e atividades aos estudantes. Com relação as avaliações formativas e sumativas, no AVA o processo ocorre automaticamente durante o seu uso pelo aluno. Alguma literatura refere que é possível utilizar a gamificação para orientar os alunos dentro de ambientes de aprendizagem virtuais. Os elementos e a mecânica definidos podem proporcionar o envolvimento e o aumento da motivação dos alunos, orientando-os numa sequência lógica de atividades e permitindo-lhes a liberdade de escolha em seu caminho pedagógico. Esta plataforma encontra-se, atualmente, em testes na unidade curricular de Estatística em duas universidades, uma em Portugal e outra no Brasil. Neste estudo, em curso, pretende-se avaliar a usabilidade da plataforma e o impacto dos elementos de gamificação na motivação e envolvimento dos alunos.

### ***Agradecimentos***

À agência de financiamento de pesquisa CAPES pela bolsa concedida ao estudante de pós-graduação autor deste estudo.

## Referências Bibliográficas

- Beluce, A., & Oliveira, K. (2015). Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 105–113.
- Black, P. (2004). *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*. Granada Learning.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2007). *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Routledge.
- Carless, D. (2015). *Excellence in University Assessment: Learning from award-winning practice* (1 edition). Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge.
- Daradoumis, T., Bassi, R., Xhafa, F., & Caballé, S. (2013). A Review on Massive E-Learning (MOOC) Design, Delivery and Assessment. In *2013 Eighth International Conference on P2P, Parallel, Grid, Cloud and Internet Computing* (p. 208–213).
- De-Marcos, L., Garcia-Lopez, E., & Garcia-Cabot, A. (2016). On the effectiveness of game-like and social approaches in learning: Comparing educational gaming, gamification & social networking. *Computers & Education*, 95, 99–113.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L., & Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. In *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings* (p. 12–15).
- Dillenbourg, P. (2000). Virtual Learning Environments. In *Learning in the new Millenium: Building new Education Strategies for schools*. University Of Geneva.
- Erenli, K. (2012). The impact of gamification: A recommendation of scenarios for education. In *2012 15th International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL)* (p. 1–8).
- Fernandes, D. (2004). Avaliação das aprendizagens: Uma agenda, muitos desafios. Lisboa: Texto Editores. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5509>
- Fernandes, D. (2008). Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, 347–372.
- Filsecker, M., & Hickey, D. (2014). A multilevel analysis of the effects of external rewards on elementary students' motivation, engagement and learning in an educational game. *Computers & Education*, 75, 136–148.

- Gibbs, G., Simpson, C., & Macdonald, R. (2003). Improving student learning through changing assessment – a conceptual and practical framework. Apresentado em EARLI Conference, Padova.
- Halvorsen, M. (2013, novembro). *The use of gamification in learning applications*. The University of Bergen, Bergen. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1956/7615>
- Hamid, A. (2001). E-Learning: Is it the “e” or the learning that matters? *The Internet and Higher Education*, 4(3–4), 311–316. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(01\)00072-0](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(01)00072-0)
- Ibanez, M., Di-Serio, A., & Delgado-Kloos, C. (2014). Gamification for Engaging Computer Science Students in Learning Activities: A Case Study. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 7(3), 291–301.
- Jayasinghe, U., & Dharmaratne, A. (2013). Game based learning vs. gamification from the higher education students’ perspective. In *2013 IEEE International Conference on Teaching, Assessment and Learning for Engineering (TALe)* (p. 683–688).
- Keppell, M., & Carless, D. (2006). Learning-oriented assessment: a technology-based case study. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 179–191.
- Lee, J., & Hammer, J. (2011). Gamification in education: what, how, Why Bother? Definitions and uses. *Exchange Organizational Behavior Teaching Journal*, 15(2), 1–5.
- Lopes, R., & Mesquita, C. (2015a). Evaluation of a Gamification Methodology in Higher Education. Em *EDULEARN15 Proceedings* (pp. 6996–7005). Barcelona, Spain: IATED. Obtido de <http://library.iated.org/view/LOPES2015EVA>
- Lopes, R., & Mesquita, C. (2015b). Gamificação: Uma experiência pedagógica no Ensino Superior. Em F. Remião, J. F. Oliveira, L. Castro, M. A. Ferreira, P. R. Pinto, & R. Cadima (Eds.), *CNaPPES 2015: Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior* (pp. 73–80). Leiria, Portugal. Obtido de <http://cnappes.org/cnappes-2015/files/2016/03/LivroArtigosCNaPPES2015.pdf>
- Lopes, R. P., Mesquita, C., Figueroa, E. G., & Río-Rama, M. de la C. del. (2016). Desenvolvimento de Competências Transversais no Ensino Superior. Em *People, Source of Innovation and Value Creation in the Organization* (pp. 23–25). Riga, Latvia: European Academic Publishers.
- McKimm, J. (2003). ABC of learning and teaching: Web based learning. *BMJ*, 326(7394), 870–873.

- Milligan, C. (1999). *The role of virtual learning environments in the online delivery of staff development. Report 1: Review of experiences of delivering TALiSMAN online courses* (Institute for Computer Based Learning, Heriot-Watt University, Riccarton, Edinburgh). Recuperado de <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001230.htm>
- Nielsen, J., & Loranger, H. (2007). *Usabilidade na web*. Elsevier Brasil.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On The Horizon*, 9(5), 1–6.
- Pressman, R. (2016). *Engenharia de Software. Uma Abordagem Profissional*. Mc Graw Hill.
- Romero, C., Ventura, S., & García, E. (2008). Data Mining in Course Management Systems: Moodle Case Study and Tutorial. *Comput. Educ.*, 51(1), 368–384.
- Tenório, M., Gois, L., & dos Santos Jr, G. (2017). Gamification Project: A Methodology for Virtual Learning Environments. In *Information Systems and Technologies - Proceedings of the 12th Iberian Conference on Information Systems and Technologies* (Vol. 12, p. 182–186). Lisboa, Portugal.

## **[Parte 2] REFLEXÕES E PRÁTICAS**



# Como avaliar na Educação à Distância: reflexões sobre a experiência brasileira

Maurício Feijó Benevides de Magalhães Filho

Universidade Federal do Ceará, Brasil.

*Corresponding author:* [mauricio.benevides@ufc.br](mailto:mauricio.benevides@ufc.br)

## *Introdução*

Embora gestado em Atenas, Alexandria e Roma, o conceito de Universidade firmou-se entre nós no final do século XII em Bolonha, Paris e Oxford. A universidade medieval caracteriza-se por um programa de estudos que visa cobrir a totalidade do saber e institui-se como um conjunto de professores e alunos reunidos em classes, contando com autonomia diante do Poder Político e a proteção da Igreja.

O modelo unitário das Universidades Europeias sofreu uma cisão em 1548, por força do Concílio de Trento. Assim, enquanto nos países reformados a Universidade segue a doutrina do livre exame, nos países católicos a Universidade liga-se de forma estreita à Igreja Católica e passa a professar sua doutrina. Desta forma, nos países católicos, a ciência moderna foi feita à margem da Universidade, nas chamadas Academias.

O conceito moderno de Universidade somente se consolida em 1810, com a fundação da Universidade de Berlim, pelas mãos e idéias de Humboldt, Fichte, Schelling, Schleiermacher e Hegel, que podem ser sintetizadas de forma aligeirada em seis tópicos:

1. Manutenção modelo medieval, a universidade permanece como universalidade e unidade dos saberes e dos estudos;
2. A investigação e o ensino remanesçam como tarefas inseparáveis;
3. Apesar de se manter estruturação hierárquica dos saberes, a filosofia passa ao topo da hierarquia, desbancando a teologia;
4. A universalidade corporativa dos professores e dos alunos característica da universidade medieval é transmutada na afirmação da natureza comunitária da relação professores alunos enquanto colaboradores na procura da verdade;
5. A Universidade passa a ter de total autonomia e independência, quer face às exigências da produção econômica, quer face ao Estado;

6. A Universidade se afasta completamente da Igreja. Todos os assuntos podem ser investigados livremente na Universidade, inclusive as questões religiosas, estando, contudo, a Universidade submetida unicamente à lei da razão, dotada de absoluta liberdade crítica, sem qualquer subordinação ou compromisso, sendo livre na escolha dos métodos e prioridades de investigação, orientada unicamente pelo respeito pela ciência e pela procura da verdade (Ferry & Renault, 1979).

Esse modelo de Universidade autocentrada perdurou pacífico até o pós-guerra, quando a sociedade ocidental passou por uma transformação, maximizando conceitos e necessidades diferentes daqueles até então vigorantes: a democratização do acesso ao saber e a massificação do ensino restaram elevadas ao patamar de normas programáticas em muitas constituições (como no Brasil a partir da nova constituição de 1988) ou se inseriram em leis e programas de governo (como em outros países da América do Sul); a necessidade de aproximação entre o mundo do trabalho e do saber; a maior qualificação dos trabalhadores se apresenta como exigência e tarefa a ser atendida pela Universidade para auxiliar no desenvolvimento econômico e tecnológico dos países, passando a ter que exercer funções profissionalizantes; o acesso à educação como força motriz fundamental da redução da pobreza e diminuição das desigualdades regionais e nacionais; a disponibilidade e acesso à novas tecnologias e dispositivos eletrônicos, dentre outros. Assim, sob os nossos olhos, a Universidade está sofrendo e ainda sofrerá profundas transformações, sob o impacto das tecnologias da informação que poderão vir a ser incorporadas ao nosso tradicional fazer universitário como o *e-learning*, *m-learning*, *moocs* e outras que seguramente surgirão. Para Parker Rossman, uma “universidade eletrônica”, aquela onde o processo de ensino-aprendizagem é mediado totalmente por mídias digitais, emergiu atualmente da mesma forma como a universidade medieval surgiu no final do século XII. Tal qual a universidade medieval floresceu antes mesmo de ser institucionalizada, hoje temos inúmeras experiências de universidades eletrônicas emergindo mundo afora (como a *Global Electronic University – GEU - a University of the World – UW* e no Brasil a *e-UNI*, da UNIRIO), embora não haja ainda nenhum organismo internacional/governamental de controle e/ou nenhuma agência mundial de articulação dessas experiências (Rossman, 1992). Basta uma rápida e perfunctória pesquisa na internet atualmente para se constatar a existência de centenas de universidades *on line*, universidades virtuais, *home-pages* com catálogos, exemplos e descrições de todo o tipo de cursos, módulos, programas universitários, *campus* universitários virtuais, listas de *links* que, na sua interligação e abrangência, parecem já configurar uma imensa Universidade eletrônica mundial. Isso sem se falar dos inúmeros cursos ministrados por empresas, sem qualquer controle estatal e que sequer são universidades, como a *IBM*, *SUN*, *ORACLE*,

*MICROSOFT* e outras gigantes do Vale do Silício que atualmente ganharam tanta ou mais relevância para o mercado, na hora de contratar, do que alguns diplomas regulares.

Registre-se, também, o recentíssimo surgimento da iTunes Universidade ou *iTunesU*, ferramenta disponível em todos os *gadgets* da *Apple* através da qual se disponibilizam inúmeros cursos, pagos e gratuitos. Outra novidade que igualmente merece registro é o início de funcionamento do MECFLIX, patrocinado pelo Ministério da Educação do Governo Federal brasileiro, e que consiste em veiculação de aulas através da tecnologia de streaming.

Cabe igualmente destacar a inauguração agora em novembro de 2016, no Vale do Silício, na Califórnia, da Universidade 42, baseada no modelo de aprendizagem colaborativa e integralmente digital, dispensando-se a intermediação de professores e o ambiente de sala de aula. É neste contexto de mudança ou mesmo quebra de paradigmas que o presente texto se insere, com o modesto objetivo de iniciar um debate sobre as modalidades de avaliações utilizadas hodiernamente na Educação à Distância no Brasil e sua adequação nesse momento de evolução de modelos. Com efeito, de início se fará uma breve digressão sobre a sua origem, definição e características das formas de avaliação para após se avançar sobre sua utilização na EAD no Brasil.

Cediço que as diversas modalidades de avaliação do processo ensino-aprendizagem é um tema que desperta grande interesse e gera alguma polêmica, seja na educação presencial, semipresencial ou à distância. As incertezas que assombram a avaliação na educação presencial ganham ainda mais força na educação à distância com questões como: como garantir que quem apresentou o trabalho foi quem realmente o fez? Qual o instrumento mais adequado para avaliar o resultado do processo de ensino-aprendizagem?

### ***Considerações preliminares***

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, estando presente nas organizações sociais mais primitivas como as tribos, onde os jovens, antes de serem declarados aptos para a vida adulta, necessitavam cumprir tarefas ou provas de resistência em rituais de iniciação. No mundo antigo os mestres gregos, destacadamente Sócrates, promoviam diálogos permeados de questões e situações problemáticas a desafiar a inteligência e raciocínio de seus discípulos. Essa forma de exame manteve-se imutável ao longo dos séculos, sendo incorporada pelas universidades medievais, onde os estudantes participavam de debates nos quais deveriam expor suas opiniões de forma fundamentada e sistematizada.

A massificação do ensino verificada a partir do século XIX, sob a influência dos ideais de justiça e igualdade da Revolução Francesa, tornou impossível a manutenção dos testes orais, surgindo assim a necessidade de se implantar exames escritos e gerais como nova forma de verificação do processo de aprendizagem. Foi dessa maneira que o exame escrito se generalizou nas práticas avaliativas, por ser uma avaliação mais rápida de um maior número de alunos e por ser um instrumento que, à primeira vista, possibilitava uma avaliação mais justa, mais rigorosa e mais objetiva das aprendizagens feitas pelos alunos (Ferreira C. A., 20013).

### ***Definição e funções***

Avaliação importa na recolha e interpretação sistemática de informações que impliquem juízos de valor com vista a tomar decisões. Ademais, avaliar significa comparar as características de algo ou alguém com aquilo que é esperado, padronizado, definido (Valadares, 1998). Assim, pode-se avaliar a aprendizagem dos alunos, projetos, instituições, o estado de saúde de pacientes, dentre muitas outras coisas. Já repontou Eastmond que antes de começar a resolver um problema ou fazer alguma melhoria, é imperioso se ter a certeza de que o problema está sendo resolvido da forma correta e que o esforço está direcionado para necessidades reais. (Eastmond, 1994). Segundo Luckezi, a avaliação da aprendizagem na escola tem dois objetivos: auxiliar o aluno no seu processo de desenvolvimento pessoal, a partir do processo ensino-aprendizagem e prestar informações à sociedade acerca da qualidade do trabalho educativo realizado. A avaliação, assim, deve representar uma tomada de decisões, não estando a servir apenas para apontar o que está errado em relação ao que está sendo avaliado, mas também para retroalimentar o processo de planejamento para que as falhas possam ser consertadas (Luckezi, 1995). Conforme expõe Valter V. Lemos (Lemos, 1993) o sistema de ensino-aprendizagem é composto por três partes fundamentais que tem forma sequencial, interagindo entre si de forma dinâmica:

### ***Planificação --- Execução --- Avaliação***

A cada uma dessas três fases corresponde um tipo de avaliação, consoante a função que tem no sistema. Assim, após a organização das unidades, definição dos objetivos, construção dos instrumentos de avaliação, seleção de métodos e meios é necessário avaliar em que medida ela está adequada ou não para os alunos que realmente temos. A função é, portanto, de orientação relativamente à implementação da formação. É a avaliação de entrada, de prognóstico ou de diagnóstico.

Durante a fase de execução, ou seja, no decurso das atividades de ensino-aprendizagem de uma sequência de ensino, o professor vai analisando com instrumentos objetivos ou subjetivos a forma como está a decorrer a aprendizagem, de modo a obter a indicações que lhe permitam manter ou alterar o plano que está a executar, a fim de obter a máxima rentabilidade pedagógica possível. Este tipo de avaliação tem, por conseguinte, uma função de regulação do sistema. É uma avaliação de regulação, também chamada de formativa.

Finalmente, após o fim de uma sequência de ensino, torna-se necessário verificar em que medida foram atingidos os respectivos objetivos. A função é, agora, de certificação da aprendizagem planeada. É a avaliação de certificação, também chamada sumativa. Em síntese, pode-se afirmar que a avaliação tem três funções essenciais:

1. *Função diagnóstica*: realizada no princípio da instrução, servindo para situar o aluno, mostrando qual ponto de partida mais adequado (Bloom, 1983). Tem por objetivo determinar o grau de preparação do aluno antes de iniciar uma unidade de aprendizagem, podendo, também, servir para classificar os alunos de acordo com suas aptidões, interesses e personalidade. Como destaca Ferreira “é através da avaliação diagnóstica que se conhece, o melhor possível, as características dos alunos da turma, no que respeita aos antecedentes que lhes permitam iniciar a aprendizagem, criando as condições necessárias à planificação do processo de ensino-aprendizagem pelo professor” (Ferreira C. A., 2007).
2. *Função formativa*: indica ao professor o progresso da aprendizagem no curso da execução das diversas partes do plano de ensino. Para além do feedback informativo que proporciona ao professor e ao aluno sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem, é-lhe atribuída uma função de regulação das actividades de ensino e aprendizagem (considerada por muitos a principal função da avaliação formativa) para adequação às características, ritmos, necessidades e dificuldades/erros diagnosticados no aluno durante o seu percurso de aprendizagem.
3. *Função Sumativa*: exame final e global da aprendizagem realizada ao término de um ciclo de estudos face aos objetivos definidos, possibilitando o conhecimento do sucesso ou insucesso do processo de ensino-aprendizagem através da atribuição de uma nota em uma escala de classificação. Dela resultam medidas de certificação da aprendizagem, promoção, seleção ou repetição do ciclo de estudos pelo aluno.

A avaliação sumativa pretende acompanhar o progresso do aluno, ao longo do seu processo de aprendizagem, identificando o que já foi aprendido e o que está a levantar dificuldades, buscando-se encontrar as melhores soluções. A avaliação sumativa corresponde, pois, a um balanço final, a uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre que, até aí, só haviam sido feitos juízos parciais. A avaliação sumativa torna-se, assim, pertinente no final de qualquer ciclo de aprendizagem, seja ele uma ou mais unidades de ensino, parte de um programa, ou o programa de todo um ano escolar, sendo pertinente memorar que a expressão "no final" não se refere a um período temporal, mas sim a um todo de matéria.

### ***A EAD no brasil e a obrigatoriedade de uma avaliação sumativa presencial***

Muitos autores têm afirmado que a educação à distância, em função do grau de exigência de todos os atores envolvidos no processo, será capaz de revolucionar o ensino de forma geral, com a necessária revisão de antigos paradigmas, principalmente a utilização de instrumentos escritos e presenciais de avaliação do resultado do processo de aprendizagem (Nunes, 2012). Contudo, a legislação brasileira contradiz essas expectativas, na medida em que exige que se faça, em algum momento, uma avaliação nos moldes tradicionais como se pode ver em diversos trechos do decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira:

Art. 1º [...] § 1º A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para: I - avaliações de estudantes; [...] Art. 4º A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: I - cumprimento das atividades programadas; e II - realização de exames presenciais. § 1º Os exames citados no inciso II serão elaborados pela própria instituição de ensino credenciada, segundo procedimentos e critérios definidos no projeto pedagógico do curso ou programa. [...] § 2º Os resultados dos exames citados no inciso II deverão prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância. [...] Art. 13. Para os fins de que trata este Decreto, os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão: [...] III - explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, com apresentação de: [...] c) o sistema de avaliação do estudante, prevendo avaliações presenciais e avaliações a distância; [...] (Lei 5.622 de 19 de dezembro de 2005).

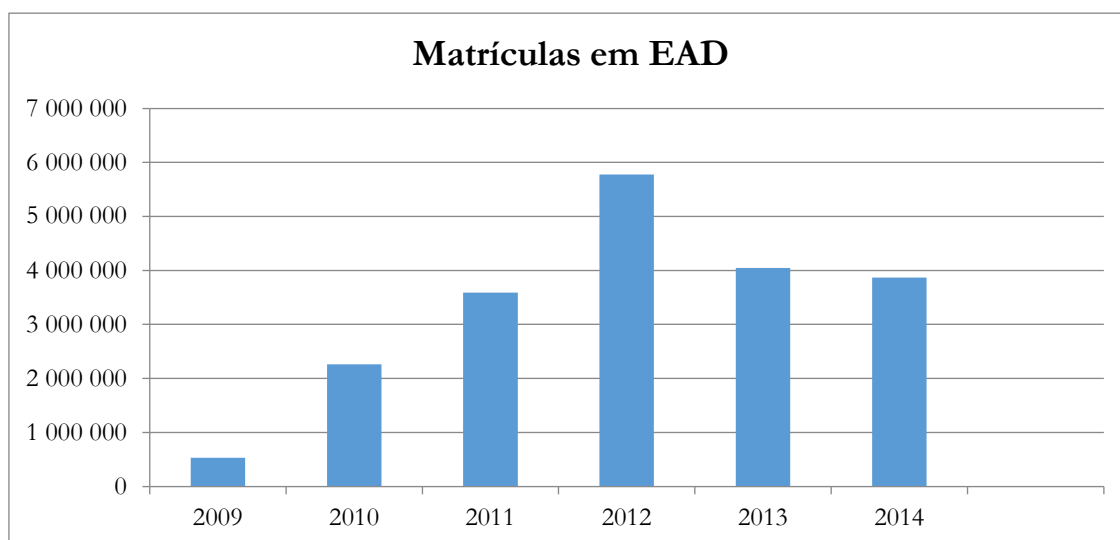
Como pode ser visto, a lei brasileira exige momentos presenciais de avaliação para programas a distância e, inclusive, destaca que essa avaliação deve prevalecer sobre aquela realizada à distância. Essa exigência legal talvez decorra do fato de que, por força da tradição moderna de aplicação de uma avaliação exclusivamente sumativa, tenha-se disseminado a crença entre grande parte dos professores, alunos, pais, gestores da educação e políticos de que por meio desse instrumento os alunos seriam melhor avaliados, por ser uma forma

supostamente mais rigorosa, objetiva, igualitária e democrática. Contudo, olhando-se para o próprio processo inerente à avaliação sumativa, pode-se constatar que esta não avalia todas as aprendizagens que os alunos fazem, mas sim somente aquelas que são objeto das perguntas selecionadas, muitas vezes relacionadas com a memorização (Fernandes, 2002). Outrossim, cumpre destacar que também existem os problemas de fiabilidade na correção das provas escritas, tal como Ralph Tyler já tinha alertado desde o início do século XX. Assim, por mais objetivos que sejam os critérios normativos de correção das respostas das avaliações, a fiabilidade da classificação estará sempre vinculada à atuação de cada classificador no momento da correção da prova e também pela diversidade de critérios subjetivos que cada classificador utiliza nas suas tomadas de decisões (Sousa, 2012).

### ***A evasão da EAD: seria um sinal de que o modelo precisa de ajustes?***

A Educação a Distância no Brasil teve um crescimento exponencial nos últimos dez anos. Segundo informam as pesquisas da *Associação Brasileira de Ensino à Distância* (ABED), o número de cursos de graduação a distância no Brasil aumentou 120%, entre 2009 e 2012, e o número total de alunos passou de 528.320 para 5.772.466, ou seja, um vertiginoso aumento de mais de 1.000 por cento. Essa forte expansão se deve a busca por conhecimentos e educação ao longo da vida, atributos estes que são reconhecidos como elementos fundamentais para o desenvolvimento humano e social. Some-se a isso o fato da EAD ser mais flexível do que os modelos tradicionais de educação, possibilitando uma melhoria na qualidade do processo educativo. Já Neves (Neves, 2006), destaca que a EAD no Brasil possibilitou se tornar menos estrito os requisitos de acesso ao ensino. Esse ciclo de forte expansão, contudo, parece ter chegado ao fim, tendo sido observado em 2013, uma grande queda nas matrículas. Essa tendência de redução de matrículas se repetiu em 2014 (CENSO EAD 2014).

Atualmente, de acordo com o último CENSO EAD 2014/2015, temos o espantoso número de 3.868.706 estudantes matriculados em cursos à distância. Esse número, entretanto, é menor do que o número de matrículas observadas no CENSO EAD 2012/2013, que ascendeu a 5.772.466 alunos. Isso significa, em dois anos, em uma perda de quase 2 milhões de alunos. Uma preocupante tendência, que merece reflexões.



**Figura 1.** Matrículas em EAD

Apesar do passado recente alvissareiro, o futuro próximo da EAD evidentemente inspira cuidados. Os números acima citados deixam claro que o crescimento perdeu ritmo e que o setor caminha para uma forte consolidação. De outro lado, a evasão é um problema de assombra a maioria das instituições. No último CENSO EAD 2014/2015, 116 instituições das 270 pesquisadas apontaram a evasão como o maior de seus problemas e isso se repetiu, com números ligeiramente menores em todas as edições anteriores. O CENSO EAD 2014/2015, traz taxas médias de evasão em torno de 25% das matrículas, as maiores já registradas. Contudo, analisando-se individualmente seus números, pode-se constatar que muitas instituições enfrentam taxas de evasão muito maiores, em alguns casos particulares alarmantemente superiores a 50%. Sabido e ressabido que a evasão é um fenômeno presente em todas as modalidades de ensino, seja ela presencial, semipresencial ou à distância. Entretanto, em razão de sua maior flexibilidade e facilidade de adaptação às necessidades do aluno, era de se esperar que a EAD obtivesse uma taxa menor de evasão do que a educação formal, e não justamente o contrário.

No âmbito da EAD diversos pesquisadores se debruçaram sobre o fatores influenciam a evasão dos alunos, como Coelho (Coelho, 2002), Biazus (Biazus, 2004) e Moore & Kearsley (Moore & Kearsley, 2007) identificando motivos específicos como: insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada, falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente e tempo de realizar os estudos.



Entretanto, apesar da destacada importância da EAD na expansão da educação no Brasil, como ferramenta de democratização do acesso à educação e como meio de desenvolvimento de competências humanas para o trabalho, existem muito poucas pesquisas que avaliam a EAD, em seus aspectos gerais, e os índices de evasão, em particular. Ademais, os poucos trabalhos que investigaram os motivos que encetam a decisão do aluno em evadir de um curso na modalidade à distância concentram muito sua linha de pesquisa em motivos externos ou exógenos deixando em segundo plano a avaliação da própria qualidade do curso oferecido ao aluno, a metodologia adotada e as modalidades de avaliação.

Compulsando-se todos os CENSO EAD realizados até agora vê-se que das sete hipóteses oferecidas para a resposta ao pesquisado, 5 (cinco) versavam sobre motivos externos ao curso (falta de dinheiro para pagar a mensalidade, desemprego, viagens a trabalho, desentendimentos com a chefia, acúmulo de atividades no trabalho) e somente 2 (duas) abordavam tangencialmente aspectos endógenos (falta de tempo para estudar e falta de adaptação à metodologia do curso), o que denota, no mínimo, um desequilíbrio metodológico na concepção da pesquisa e formulação das respostas, fato que pode comprometer em muito o seu resultado e diagnóstico real dos motivos que ensejam a evasão.

Cumprê destacar que no aludido CENSO EAD 2014/2015, 160 das 361 instituições pesquisadas preferiram não responder, não recolher respostas ou não informar o principal motivo de sua taxa de evasão, sendo registrados no CENSO EAD 2014/2015 como casos de “informação não disponível”, o que deixa evidente o desconforto ou falta de interesse dos participantes da pesquisa em enfrentar o tema e diagnosticar seus motivos. Importante se ressaltar, por uma questão de justiça, que o CENSO EAD é uma pesquisa de aspecto muito amplo, abrangendo muitos temas e regiões geográficas, sendo, portanto, impossível para esse instrumento a precisa descrição e delimitação de um fenômeno específico. Ademais, não foi identificada em nossas pesquisas a existência de uma política nacional, regional ou local de combate ou prevenção à evasão. Isso talvez decorra justamente da falta de um diagnóstico preciso de sua ocorrência e do mais amplo e fundado debate sobre o problema. Deste feito, exsurge evidente a necessidade de se realizar, ainda que através de um estudo de caso, localmente, uma pesquisa que explore e identifique os motivos da evasão nos cursos à distância como meio se despertar a comunidade acadêmica para o debate e enfrentamento do tema, essencial à consolidação da EAD no Brasil e por fim construir uma política de combate e prevenção da evasão.

### ***A obrigatoriedade da avaliação presencial e sumativa seria um problema?***

Examinando-se os resultados dos últimos *Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância* no Brasil, elaborados e divulgados pela *Associação Brasileira de Ensino à Distância* (ABED), constata-se que todos os censos elaborados de 2009/2010 a 2013/2014 apontam a evasão como o maior e mais recorrente problema de alunos na EAD no Brasil, atingindo atualmente patamares muito superiores ao apresentado pelo ensino presencial, o que vem a ser uma surpresa.

As entrevistas realizadas no citado estudo de 2013/2014 demonstram que 32,1% dos alunos abandonaram a EAD por falta de tempo para se preparar para os exames presenciais e outros 19,6% dos alunos alegam que se evadiram do sistema por não se adaptar à metodologia aplicada, incluída neste item a metodologia de avaliação da aprendizagem. De onde se pode concluir que mais da metade dos casos de evasão se vincula, direta ou indiretamente, à insatisfação dos alunos com a metodologia de avaliação de aprendizagem adotada pelos cursos.

Realidade parecida foi encontrada em outra pesquisa, desenvolvida na com alunos da Universidade Federal de Alagoas, onde 57% dos respondentes afirmaram que sua evasão se deu por motivos endógenos, ou seja, fatores diretamente ligados ao projeto didático-pedagógico e ao fazer educacional. (Bittencourt & Mercado, 2014) Some-se a isso, ainda, possibilidades não pesquisadas como a dificuldade de locomoção até ao pólo ou cidade onde a avaliação sumativa será realizada e/ou indisponibilidade do aluno nos dias e horários designados para o teste. Parece correto, por conseguinte, supor que a flexibilização das formas de se avaliar a aprendizagem à distância, sobretudo o fim da obrigatoriedade de aplicação de uma avaliação sumativa presencial com data fixa, ao que tudo indica, seria uma das possíveis soluções para a redução da acentuada taxa de evasão, atualmente o principal problema da EAD no Brasil, muito embora essa hipótese mereça maior e mais aprofundado estudo.

Igualmente deve-se ponderar que a avaliação em educação à distância deve se blindar de características próprias e autônomas, resultantes do paradigma educacional proposto e à natureza do processo específico. Nunca é demais lembrar que na EAD a “interação mútua deve ser valorizada e o trabalho autoral e cooperativo dos alunos fomentado” (Primo, 2006) e que a avaliação deve ser contínua, ponderando a participação efetiva dos alunos nas tarefas e atividades propostas nas várias plataformas disponíveis. De acordo com Gonçalves:

A avaliação, não importa a missão que se lhe proponha cumprir, parece ter o dom de despertar nas pessoas suas defesas mais escondidas. É, na educação, um processo revestido de rituais complexos, que resulta por torná-la um mito. No caso da avaliação da aprendizagem, tal mitificação ao invés de possibilitar às pessoas maior consciência de como está se desenvolvendo internamente o processo de construção do conhecimento, termina por confundi-las, tornando-as dependentes de algum veredicto externo que determine se estão aprendendo ou não (Gonçalves, 1996).

É o que parece que vem ocorrendo. A legislação brasileira, ao engessar a forma de se avaliar, exigindo que se faça uma prova presencial, sumativa e em datas específicas marcadas ao talante da coordenação do curso, parece dar mais importância ao teste em si do que a todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por alunos e professores. Por fim, cabe refletir que o apego à presencialidade na avaliação da aprendizagem na educação à distância é exigida, menos por ser tecnicamente indispensável, e mais, talvez, porque ainda não se conseguiu desenvolver formas confiáveis de se avaliar à distância que dispense a presença física do aluno. Contudo, para o pensador José Manuel Moran, conhecido pesquisador da complexidade educacional em seus vários modelos, deve-se:

mudar o modelo de educação porque aí, sim, as tecnologias podem servir-nos como apoio para um maior intercâmbio, trocas pessoais, em situações presenciais ou virtuais. Para mim, a tecnologia é um grande apoio de um projeto pedagógico que foca a aprendizagem ligada à vida (Moran, 2011).

### ***Conclusões***

Embora a Educação à Distância tenha evoluído muito rapidamente nos últimos anos no Brasil, superando questões como a ausência física do professor, a distância e os processos psicossociais de aprender fora da sala de aula e a necessidade de destreza tecnológico digital para enfrentar a aprendizagem mediada, parece ainda remanescer sem solução clara o problema de como avaliar os alunos. Percebe-se que os princípios da avaliação tradicional foram transplantados e estão sendo ajustados às particularidades do processo educacional à distância com sucesso apenas relativo.

A opção da legislação brasileira em obrigar, em um dado momento, a realização de uma avaliação sumativa presencial. Contudo, não parece mais satisfatória e que, portanto, merece modificação, dê que citada em estudos como motivos ensejadores da evasão registrada em diversos Censos e pesquisas dedicadas exclusivamente ao ensino à distância. Espera-se que a comunidade acadêmica esteja preparada para avançar na medida em que as pesquisas e investimentos em inovação pedagógica e tecnológica possibilitem a construção de um novo sistema de avaliação, livre do apego à presencialidade e aos conceitos tradicionais da educação presencial, e, por conseguinte, mais adequado às especificidades da aprendizagem à distância e às necessidades dos alunos de EaD.

## Referências Bibliográficas

- Biazus, C. A. (2004). *Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC*. Florianópolis: UFSC.
- Bittencourt, I. M., & Mercado, L. P. (04 de 2014). Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio*, 465-504.
- Bloom, B. S. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.
- Coelho, M. L. (2002). *A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet*. Belo Horizonte: UFMG.
- Eastmond, N. (1994). *Assessing needs, developing instrution, and evaluating results in distance education*. New Jersey: Educational Tecnology Publications.
- Fernandes, M. (2002). Reorganização curricular do ensino básico. Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas . In F. A. (coord), *Métodos de avaliação pedagógica* (pp. 67-74). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ferreira, C. A. (20013). OS exames na avaliação da aprendizagem: entre o rigos e a seleção? *Ata das II Jornadas PEdagógicas* (pp. 97-110). Vila Real: Utad.
- Ferreira, C. A. (2007). *Avaliação no Quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Ferry, J., & Renault, A. (1979). *Philosophies de L'Université*. Paris: Payot.
- Gonçalves, C. T. (1996). quem tem medo do ensino à distância ? *Revista Educação à Distância*.
- Lemos, V. V. (1993). *O critério do sucesso: técnicas de avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Luckezi, C. (1995). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez Editora.
- Moore, M. G. (2014). *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on line*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2007). *Educação a distância: uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning.
- Moran, J. M. (2011). *Educação à distância*. São Paulo: Summus.

- Neves, Y. P. (2006). *Evasão nos cursos a distância curso de extensão TV na Escola e os Desafios de Hoje*. Maceió: Universidade Federal de Alagoas.
- Nunes, R. C. (2012). A avaliação em educação à distância é inovadora? *Estudos em avaliação educacional*, 274/299.
- Primo, A. (2006). Avaliação em processos de educação problematizadora on line. In M. S. Santos, *Avaliação da aprendizagem em educação on line* (pp. 37-48). São Paulo: Edições Loyola.
- Rossmann, P. (1992). *The Emerging Worldwide Electronic University*. London: Greenwood Press.
- Santos, J. F. (2010). Avaliação no ensino à distância. *Revista Iberoamericana de Educacion*, 1-8.
- Sousa, H. D. (2012). A avaliação dos alunos. In H. D. Sousa, *Exames nacionais: Instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?* (pp. 41-69). Lisboa: Fundação Manuel dos Santos.
- Valadares, J. e. (1998). *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Walden, J. W. (1962). *The Universities of ancient Greece*. London: George Routledge and Sons.

### **Legislação consultada**

Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996

### **Dados oficiais consultados**

Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil – ANO 2009/2010, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED)

Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil – ANO 2010/2011, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED)

Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil – ANO 2011/2012, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED)

Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil – ANO 2012/2013, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED)

Relatórios Analíticos da Aprendizagem à Distância no Brasil – ANO 2013/2014, elaborados e divulgados pela Associação Brasileira de Ensino à Distância (ABED)

## **Do mestre para o discípulo: o ensino do instrumento musical na Idade dos Novos Media'**

Eduardo Lopes

Universidade de Évora, Portugal.

*Corresponding author:* [el@uevora.pt](mailto:el@uevora.pt)

É amplamente assumido que a música, nas suas mais variadas expressões, tem acompanhado o ser humano desde sempre. Nos dias de hoje, a importância da música para o ser humano é assim perfeitamente assimilada pela sociedade, sendo justificada através de várias áreas do conhecimento contemporâneo. Questões de antropologia, bem como da própria fisiologia e construção mental, têm sido apontadas para a grande afinidade do ser humano para com determinadas construções sonoras. Deste modo, a música poderá ser, em lato senso, identificada como uma representação e expressão do que somos numa determinada época, ou mesmo uma projecção daquilo que ambicionamos ser.

A música tem então ao longo dos tempos acompanhado a sociedade, suas culturas, organizações, progresso(s), adaptando-se e evoluindo aparentemente na mesma direcção. Podemos desta maneira conceptualizar que a música em qualquer momento da história possui uma identidade do passado, uma presença no presente, e um pensamento para o futuro. Assim sendo, e considerando a música em todos os seus géneros e estilos, observamos que esta tem um corpus bastante extenso de material do passado (na forma de história, repertório, etc.), uma grande presença no presente com todos os géneros e estilos dos dias de hoje (considerando também, e por exemplo, toda a tecnologia), e alguma voz apontando novos possíveis rumos para o futuro da arte musical.

Em todo o século XX e no primeiro quartel do século XXI, observamos um crescendo dos mais variados avanços e mudanças sociais, assistindo (em frequência de poucos anos) a alterações radicais na maneira como comunicamos, nos relacionamos, e de uma maneira geral da forma como vivemos.

Hoje em dia, bem no auge da *Idade dos Novos Media*, a proliferação de vários *social media* e a facilidade com que podemos aceder a computadores e ligação à internet, bem como através da miniaturização da tecnologia presente em *smartphones* e outros dispositivos, tem resultado em transformações significativas na sociedade e na nossa forma de viver. A maior parte das pessoas hoje em dia escolhem o restaurante onde vão; lêem as últimas notícias; ouvem música; vêem a mais recente palestra científica; comunicam com amigos virtuais; e expressam o seu estado de espírito diário através de meios digitais – tudo isto em contextos de comunidades mais ou menos extensas.

As vantagens dos avanços e progresso que a *Idade dos Novos Media* nos proporciona, está bem patente na grande adesão que a sociedade tem para com estes meios e suas aplicações. É também claro que grandes mudanças como as que têm ocorrido na sociedade por via da digitalização do nosso quotidiano, resultam em formas de estar que têm sido questionadas por certas áreas da sociologia, em especial reflexões sobre uma possível desumanização nas relações em contextos mais virtuais e de distância, e a parcimónia no privilegiar destas em favor do contacto direto e presencial entre pessoas.

No que respeita à educação, e porque também esta não está dissociada de todos os avanços da sociedade, os meios digitais começaram desde já há algum tempo a integrá-la como ferramentas para o ensino e formação. A rapidez e possibilidade de acesso à informação em contextos de grandes distâncias, juntamente com a integração de vídeo e áudio em tempo real, tem sido apelativa e eficiente para levar a educação mais longe, a pessoas e comunidades em locais distantes dos centros de educação ou com pouca mobilidade.

Um destes casos aconteceu em 2003 quando o engenheiro Norte-Americano Salman Khan começou a dar explicações de matemática à sua prima através da plataforma da internet *Yahoo's Doodle Notepad*. O sucesso destas sessões chegou ao conhecimento de outros familiares e amigos de Khan, levando-o a produzir vídeos especialmente gravados para o efeito e a disponibilizá-los para todos na plataforma digital *Youtube*. A muita procura que o seu canal *Youtube* teve durante os anos seguintes, levou Kahn em 2006 a estabelecer a Khan Academy<sup>7</sup> - uma organização sem fins lucrativos que disponibiliza gratuitamente *online* um conjunto de vídeo-aulas sobre várias matérias, como por exemplo: a matemática; tópicos de ciência e engenharia; computação; disciplinas das artes e humanidades; e economia e finanças.

---

<sup>7</sup> [www.khanacademy.org](http://www.khanacademy.org)

Para além destas aulas serem utilizadas como apoio a estudantes de vários níveis do ensino regular, algumas associações humanitárias têm levado os conteúdos da Khan Academy a zonas remotas da América Latina, África e Ásia, como forma de colmatar grandes lacunas na educação básica nessas zonas pouco privilegiadas do globo. As possibilidades dos meios digitais na globalização dos dias de hoje fizeram com que uma conceção de um individuo tivesse atingido proporções de impacto global e com efetivo resultados na educação daqueles que a usam. A consciência desta realidade (bem como algumas críticas externas à qualidade do seu projecto educacional) levou a Khan Academy a sentir a necessidade de contratar para os seus quadros especialistas de conteúdos nas diferentes áreas de conhecimento. Assim, aquilo que foi o uso da mais recente tecnologia digital para uma pequena aula/explicação para um familiar que se encontrava a uma distância física, tornou-se disponível e de utilidade para muitos. O seu sucesso e capacidade de grande alcance, levou também a preocupações sobre a qualidade dos conteúdos ministrados. Com os esforços empreendidos para melhorar a qualidade dos conteúdos pedagógicos, reconheceu-se as vantagens e eficácia deste tipo de ensino – quer seja como apoio ao tradicional e de contexto presencial, quer efetivo e quase único onde o ensino tradicional (ainda) não está disponível.

Mais recentemente e vocacionada para o ensino das tecnologias da informação, em 2013 foi criada a *code.org*. Também sendo uma organização de educação sem fins lucrativos, disponibiliza de uma forma gratuita conteúdos para o ensino das ciências da computação, com especial ênfase para os alunos de ensino pré-universitário. Um dos objetivos desta organização é chegar rapidamente onde o ensino tradicional parece demorar, tentando também colmatar questões de diversidade, bem como de maior acesso possível – capitalizando assim no grande alcance que as tecnologias facilitam, e no ultrapassar de questões culturais que de certo modo podem dificultar a participação de minorias no ensino tradicional. De grande importância é também o acesso gratuito às aulas nestes contextos educacionais e que obviamente aumenta o seu alcance, com especial importância no caso de alunos menos privilegiados do ponto de vista económico. Na figura 1 apresenta dados sobre alguns dos objetivos da *code.org*<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Tabela retirada do site *code.org* em 2 de Dezembro de 2017.



## Our goals and metrics

Code.org Goal	Accomplishment
Improve diversity in CS	In our online courses, 45% of students are girls and 48% are underrepresented minorities. In our high school classrooms, 37% are girls, and 56% African American or Hispanic.
Inspire students	Tens of millions have tried the <b>Hour of Code</b> . (524,891,421 served. 49% female)
Create fantastic courses	99% of surveyed teachers recommend the Code.org <b>intro CS curriculum</b> .
Reach classrooms	758,328 teachers have signed up to teach our intro courses on <b>Code Studio</b> and 25,007,288 students are enrolled.
Prep new CS teachers	We've prepared 68,000 new teachers to teach CS across grades K-12. Learn about our <b>professional learning programs</b> .
Change school district curriculum	We've partnered with <b>120 of the largest school districts to add CS to the curriculum</b> . These districts teach almost 10% of all U.S. students and 15% of Hispanic and African American students. Learn about <b>becoming a regional partner</b> .
Set up policies to support CS	Policies changed in over 40 U.S. states to establish CS education standards, make CS courses count towards high school graduation, etc (see <b>details</b> )
Go global	Our courses are available in over 50 languages, used in 180+ countries.

Source: Code Studio Activity and surveys of participating educators

**Figura 1.** *Objetivos e Dados Métricos de Alcance de Diversidade da code.org*

Obviamente, a entrada das instituições de ensino superior nestes novos meios de ensino não demorou muito tempo. Plataformas como coursera.org e edx.org com afiliações mais ou menos directas a grandes e renomadas instituições de ensino superior como Harvard, MIT, e Stanford, oferecem disciplinas e mesmo cursos completos nestas plataformas - alguns deles incluem já pagamento de inscrição, outros gratuitos e de livre acesso. A entrada das universidades nestes meios de ensino poderá ser vista como uma forma de garantir a qualidade do ensino nestes contextos virtuais - no meio académico apelidado como *e-learning*. Por outro lado, numa época em que a educação de nível superior é também uma actividade com algum teor empresarial, o aumento do número de alunos que uma instituição pode obter através de alunos com menos possibilidades de frequentar os cursos presencialmente, acaba também por ser um facto a não ser negligenciado pela própria gestão das instituições.

No que respeita aos alunos nestas condições, a existência de cursos online é também uma vantagem pois terão assim algum acesso à instituição e qualidade do seu ensino, sem terem que se deslocar da sua região ou mesmo país, implicando assim um custo mais baixo na sua educação.

O caso das instituições do ensino de música não é diferente, havendo também disciplinas de música oferecidas por várias universidades, bem como cursos completos de licenciatura e mestrado nas variadas áreas da música. Uma destas instituições é a internacionalmente reconhecida *Berklee College of Music* na cidade de Boston nos E.U.A., que desde já há alguns anos tem disponíveis disciplinas isoladas, licenciaturas e mestrados a frequentar integralmente online. Com algumas aulas disponíveis de uma forma gratuita, cursos completos e certificações envolvem o pagamento de inscrição. Segundo o site [online.berklee.edu](http://online.berklee.edu):

*Berklee Online* is the online school of *Berklee College of Music* delivering access to Berklee's acclaimed curriculum from anywhere in the world. *Berklee Online's* award-winning online courses, multi-course certificate programs, and undergraduate and graduate degree programs are accredited and taught by the college's world-renowned faculty, providing lifelong learning opportunities to people interested in music and working in the music industry.



**Figura 2.** Screenshot de Vídeo Promocional Retirado do Site [online.berklee.edu](http://online.berklee.edu).

Como já abordado acima a distância física entre professor e aluno aparenta ter vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Algumas destas vantagens estão bem explícitas nos dados referentes à participação de um maior número de estudantes, equilíbrio de género, minorias, e largo alcance das ações educacionais empreendidas. Obviamente, discute-se também as desvantagens do ensino à distância comparativamente com o ensino presencial. Considerando o exposto, neste artigo iremos refletir sobre o ensino da música e em particular na grande especificidade que é a aula individual de instrumento. Tentaremos abordar algumas questões de como o contexto de ensino à distância altera os paradigmas estabelecidos ao longo de centenas de anos de ensino de instrumento musical.

Um dos paradigmas do ensino do instrumento musical e que tem já de algum modo vindo a ajustar-se aos princípios sociais da contemporaneidade, é o da relação mestre-discípulo. Como referi em Lopes (2011, pp. 1-2):

“Um dos argumentos utilizados para a defesa da universalidade da música é a transversalidade cultural da relação professor/aluno de instrumento musical. Ao longo dos tempos, e na sua forma mais vulgar, o aluno é caracterizado como um jovem aprendiz, que aprende a sua arte sob a orientação de um professor especialista: um artista de reconhecido mérito e de grande capacidade técnica instrumental. Todo este saber e capacidades conferem ao professor um estatuto de autoridade na sua área, sendo-lhe também vulgarmente associado o título de Mestre. Caberá então ao mestre passar a sua arte a um aprendiz, que por sua vez quererá imitar o seu par”.

O binómio mestre/aprendiz tem sido também reforçado ao longo dos tempos pelo carácter individual das aulas de instrumento. No entanto, a partir da segunda metade do séc XX, a postura inerentemente exclusiva da aprendizagem de instrumento – derivada em grande parte do contexto de aula individual e do conceito mestre/aprendiz – tem sofrido algumas alterações. Do ponto de vista sociológico, a contínua democratização das sociedades mundiais tem sido um fator preponderante para a “inclusividade” na educação contemporânea. Desta maneira, passou a ser mais aceitável que um aluno de instrumento tenha aulas de uma forma mais ou menos regular ou através de master classes com mais do que um professor. Terá começado assim o desvanecimento do peso institucional da relação mestre/aprendiz, que eventualmente terá desaparecido com a globalização das sociedades e fácil disseminação da informação, fruto das novas tecnologias do final do séc. XX.

De seguida descrevo algumas das vantagens e desvantagens que são geralmente apontadas ao ensino online de instrumento musical.

*- Vantagens -*

- Disponibilidade geográfica: Os alunos não têm que se deslocar para lugares relativamente distantes para ter aulas de instrumento. Especialmente relevante quando o instrumento de escolha não tem professor disponível a distância de tornar fisicamente possíveis deslocações para aulas.
- Tempo de viagem até local de aula: O tempo dispendido em viagem até local de aula pode ser utilizado para praticar o instrumento. Nos dias de hoje mesmo distâncias relativamente curtas podem resultar em perda de tempo significativo em viagem. E isto aplica-se tanto para o aluno como para o professor.
- Organização de tempo e agenda: Maior flexibilidade nos dias e horas de aula e de ensino/aprendizagem/estudo de acordo com diferentes agendas pessoais e mesmo diferentes ritmos de aprendizagem.

- Custo por aula tende a ser mais reduzido: Não só comporta menos despesas de viagem para aluno e professor, como também menos despesas relacionadas com o espaço escola.
- Acesso a um número maior de professores (e géneros musicais): Como não há limitações geográficas, o número de professores disponíveis é muito maior, bem como a possibilidade de estudar e ter facilmente contacto com diferentes géneros musicais
- Gravação das aulas é automático: Num contexto de aula com contacto via digital, a gravação das aulas é muito fácil, não necessitando de equipamentos extra. A própria gravação torna-se um processo automático e quase inconsciente. O aluno poderá assim ter sempre disponível as aulas anteriores para lembrar detalhes e esclarecer dúvidas.
- Alto teor de inclusividade: No que respeita a género e culturas, como também facilidade para alunos com deficiências motoras.

*- Desvantagens -*

- A falta de contacto directo/presencial com professor: A aparente necessidade de interacção presencial entre pessoas, contacto este que acaba por estar na génese das artes performativas. Impossibilidade de correcção directa e física de postura e outras especificidades relacionadas com corpo-instrumento.
- Distracções decorrentes do trabalhar em ambiente de casa: Alguns alunos podem ser mais distraídos ou susceptíveis a distrações em ambiente próprio e sem controlo directo de professor ao momento. O contexto de aulas de instrumento online requer que os alunos tenham já uma certa auto-disciplina de aprendizagem bem como de estudo. Esta auto-disciplina não é especialmente comum em certas faixas etárias.
- Questões de tecnologia: Devido a questões da inerente necessidade de grande qualidade de som e imagem, a ligação à internet durante as aulas deverá ser excelente. Da mesma maneira, o necessário equipamento tecnológico (câmara e colunas de som) deverá ser da melhor qualidade possível.



**Figura. 3.** *Aula Online de Gaita-de-foles*<sup>9</sup>  
(T. C. Worley, New York Times versão digital)

Para além do contexto de aulas online associadas a instituições de ensino, algumas plataformas de aulas online têm contribuições de alguns dos mais renomados músicos internacionais. Um destes exemplos é o site *artistworks.com* no qual são disponibilizadas (não-gratuitamente) conjuntos de aulas que incluem troca de vídeos entre professores e alunos. Alguns destes professores são músicos como o violinista e concertista da Orquestra Filarmónica de Los Angeles Nathan Cole, bem como músicos de outras áreas, como do jazz: John Patittuci, Peter Erskine, e Eric Marienthal. Outros músicos têm mesmo os sites próprios através dos quais dão as suas aulas. Sendo, a título de exemplo, um destes dos casos o do baterista contemporâneo Dave Weckl através do site [www.davenweckl.com](http://www.davenweckl.com).

A relação de mestre e discípulo tem histórico-sociologicamente inerente uma relação de poder entre professor (mestre) e aluno (discípulo). Como Smith e Waller (1997) apontam, numa perspectiva do passado, os professores possuem e exercem poder e autoridade sobre os alunos, bem como detêm controle sobre todo o processo de ensino-aprendizagem. Já numa perspectiva do presente e para o futuro, segundo os mesmos autores, a relação de poder entre professor e aluno deverá ser equilibrada, abrindo a possibilidade de no processo de ensino-aprendizagem algumas decisões poderem ser tomadas pelos alunos.

---

<sup>9</sup> Acedido a 4 de Dezembro de 2017

Podemos pensar, como vimos acima, que a livre circulação de acesso à informação que a tecnologia permite desde o final do séc. XX, equilibra a relação de poder entre o professor e o aluno. Isto tem sido especialmente observável na passagem para repositórios na internet (muitos deles de livre acesso) de livros, métodos de ensino de instrumento, partituras e partes de peças musicais, e que numa perspectiva do passado só através do professor os alunos tinham acesso a estes materiais – considerando ainda que muitos deles seriam fundamentais para as aulas. Neste sentido, as aulas através dos novos media (*online*, videoconferência e outros) contribuem também para o contínuo equilíbrio da relação de poder entre professor e aluno. Neste âmbito, um exemplo disto é a maior possibilidade de escolha de entre um leque muito alargado de professores. Quando a escolha de possíveis professores é mais reduzida (se não até única), bem como a fidelidade de continuação que é de certo modo inerente a uma aula presencial, cria uma circunstância que tende a elevar o poder do professor. A fácil possibilidade de escolha de outro professor e a não continuação com o mesmo, fornece capacidade de decisão aos alunos, dando-lhes assim sentimento de *empowerment*. Outro aspecto que as aulas online acarretam é a responsabilidade de hábitos de estudo para o domínio do aluno. A correcta consciencialização desta responsabilidade por parte do aluno é também, na sua base, um reflexo de um novo poder que adquire. A possibilidade de estar em sua própria casa enquanto tem aula é efectivamente um conforto físico, como também incute um certo conforto psicológico. Um exemplo extremo desta realidade (e inerente poder conquistado) é o da facilidade com que nos dias de hoje e através das redes sociais, estando nós no ‘conforto’ e ‘segurança’ de nossas casas, emitimos opiniões mais ou menos radicais e pessoais que talvez não o fizéssemos em contextos presenciais. Do mesmo modo, o aluno através das aulas online poderá sentir-se com mais poder de asserção na emissão de opiniões ou simplesmente diálogo com o professor. Também a este respeito, o espaço físico de escola é tradicionalmente associado ao professor. A escola é por vezes vista como o local onde o professor ‘habita’ e onde o aluno vai encontrar o professor. Em certos casos o professor tem até acesso a salas e espaços vedados ou de difícil acesso aos alunos. Desta maneira, também o poder associado ao professor através do espaço físico da escola, é desmistificado através da passagem para um espaço neutro (virtual) que aulas online envolvem – considerando até que o aluno estará efetivamente em sua casa. Neste sentido, as aulas online dão mais alguns passos para o equilíbrio de poder entre professor e aluno, numa perspectiva de uma constante procura de maior inclusividade em consonância com os princípios da sociedade contemporânea.

Hoje em dia, a rapidez com que os constantes avanços tecnológicos operam mudanças nas sociedades e a forma com que operamos nestas, não nos deixam tempo suficiente para que, e no mínimo sensatamente, possamos aferir tranquilamente se o que deixamos para trás é efetivamente pior do que as alterações em curso. A relação entre Mestre e Discípulo no ensino do instrumento musical, como no ensino da própria música, tem sido um dos pilares transversais à transmissão da arte musical nas mais variadas culturas. Poder-se-á assim também dizer que de algum modo esta relação inerentemente hierárquica tem sido funcional, e como tal com responsabilidade no avanço da arte musical até aos dias de hoje. Vivendo a arte musical de relações diretas entre pessoas, quer sejam músicos ou público, o que será da música sem o aspeto humano das interações(?) – pois como acreditamos, a música é em certa medida expressão da humanidade. Aliás, uma das mais apontadas desvantagens das aulas online é mesmo a falta do contacto direto entre professor e aluno. Assim, e numa perspectiva progressista, mas com a sensatez de não dispensarmos, a priori, a funcionalidade provada do passado, acredito que as aulas de instrumento musical através dos novos media deverão ser posicionadas como complemento às aulas presenciais com professor, ou como abordagem inicial ao instrumento musical em contextos onde não é de todo possível ter acesso direto a um professor. Como propósito maior, a inclusividade da sociedade contemporânea pretenderá sempre aproximar as pessoas e não criar barreiras (virtuais) para a interação entre seres humanos - aproximação e interação esta que é um dos princípios da humanidade.

### **Referências Bibliográficas**

- Lopes, E. (Org.) (2011). *Perspectivando o Ensino do Instrumento Musical no Séc. XXI*. Évora: Fundação Luís de Molina.
- Smith, K., & Waller, A. (1997) “Afterword: New paradigms of college teaching.” In W. Campbell and K. Smith (eds.). *New Paradigms for College Teaching*. Edina, MN: Interaction Book Co.

# Concepções e práticas da educação interprofissional em saúde: um desafio no contexto da Educação à Distância

Alexandre Guimarães Bezerra Cavalcante

Chrystiane Maria Veras Porto

Andréa Chagas Alves de Almeida

Lana Paula Crivelaro Monteiro de Almeida

Rafael Fernandes da Silva Oliveira

Geisy Lanne Muniz Luna

Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Brasil

*Corresponding author:* [cavalcantedocente74@gmail.com](mailto:cavalcantedocente74@gmail.com)

## ***Introdução***

A Saúde, entendida numa concepção sócio histórica e cultural, destaca a integralidade do cuidado, com a equipe de saúde atuando em uma perspectiva interdisciplinar. Atualmente a interdisciplinaridade contempla: o reconhecimento da complexidade crescente do objeto das ciências da saúde e a consequente exigência interna de um olhar plural; a possibilidade de trabalho conjunto que respeita as bases disciplinares específicas, mas busca soluções compartilhadas para os problemas das pessoas e das instituições; o investimento como estratégia para a concretização da integralidade das ações de saúde. (Saupe, Cutolo, Wendhausen & Benito, 2005). Nesta perspectiva, predomina a concepção biopsicossocial do processo saúde e doença e se reconhece a importância do interprofissionalismo no cuidado em saúde. Destarte, é necessária a superação do ensino cartesiano tradicional, caracterizado pela fragmentação de conteúdos em disciplinas e com foco na especialização profissional, constituindo um desafio presente na educação de profissionais da saúde, como é destaque nas *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCN) dos cursos de graduação. (Brasil, 2001). Nesse contexto, um dos desafios para a incorporação das premissas das DCN pode ser identificado no perfil proposto para o egresso dos cursos da saúde, qualificado por ser generalista, humanista, crítico e reflexivo, capaz de atuar em todos os níveis de atenção com rigor técnico e científico para solucionar os problemas de saúde da população, seguindo princípios éticos, bioéticos e legais a partir da compreensão da realidade social, cultural, econômica e política, em benefício da sociedade.



Para tanto, é urgente que se estabeleça uma nova relação entre os profissionais de saúde para a qual os *Projetos Pedagógicos dos Cursos* (PPC) assumem como objetivos a formação de um profissional da área da saúde preparado para o trabalho em equipe interprofissional, com ênfase na integralidade no cuidado ao paciente/usuário, uma formação técnico-científica e humana de excelência em uma área específica de atuação profissional, entendendo a pesquisa como propulsora do ensino e da aprendizagem. (Batista, 2012).

É no contexto da educação interprofissional que se insere o desenho curricular no *Centro de Ciências da Saúde* (CCS) da Universidade de Fortaleza -UNIFOR, seguindo a orientação de três Eixos Curriculares determinados: (i) Bases e Ações Técnico Científicas na Saúde; (ii) O Ser Humano e suas Relações; (iii) Cenários de Prática. Assim, com base nessa reestruturação curricular (Roegiers & De Ketele, 2004), a Unifor, em 2012, implantou um currículo integrado (Sacristan, 2013) em nove dos dez cursos do CCS (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Terapia Ocupacional), pois o curso de Medicina já desenvolvia esta modalidade curricular desde a sua implantação, constituindo módulos - designação dada às disciplinas do currículo integrado do *Centro de Ciências da Saúde* (CCS) da Unifor - em razão de sua estrutura interdisciplinar do *Núcleo Comum* (conjunto de módulos que integram a matriz curricular de, pelo menos, três cursos do CCS da Unifor) destes cursos, articulados em uma perspectiva interdisciplinar. Dentre estes módulos, destacamos o denominado *Projetos Integrados em Saúde* (PIS), que valoriza a educação interprofissional mediante ações colaborativas pautadas em comunicação e relacionamento interpessoal ressaltando a interdisciplinaridade numa perspectiva holística do ser humano, por meio de metodologias ativas (Bodernave & Pereira, 2004; Anastasiou & Alves, 2004). Deste modo, o acadêmico aperfeiçoa suas habilidades de comunicação e atitudes éticas, responsáveis e empáticas nas relações interpessoais. E, após o diagnóstico situacional de uma realidade social com implicações em um contexto de saúde, planeja ações interprofissionais em diferentes cenários de prática em saúde. Não obstante, com a evolução do mercado, das tecnologias e das competências profissionais, foi preciso ir além. Necessitamos buscar novos conceitos e novas práticas para planejar e atuar de forma eficaz em ambientes interprofissionais na prática em saúde com algum diferencial. E o ensino a distância (EaD) é uma modalidade que tem crescido constantemente, não com a finalidade de substituir o método presencial, mas auxiliando com ferramentas e tecnologias, com o objetivo de mediar um processo de ensino e aprendizagem que estimula o protagonismo do aluno por meio de metodologias ativas e recursos tecnológicos são desenvolvidos em um ambiente interativo e colaborativo durante todo o processo.

De acordo com Maia e Mattar (2007), a Educação a Distância (EaD) atualmente é praticada nos mais variados setores, sendo usada na Educação Básica, no Ensino Superior, em universidades abertas, universidades virtuais, treinamentos governamentais, cursos abertos, livres etc., permitindo que as fronteiras geográficas não sejam empecilho para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a cada dia, mais adeptos optam por essa modalidade de ensino. Assim tivemos como objetivo descrever a implementação do módulo Projetos Integrados em Saúde na modalidade à distância com base em um processo de educação interprofissional e interdisciplinar proposto para a formação de profissionais da saúde, a partir do currículo integrado ofertado pelo *Centro de Ciências da Saúde* da Unifor.

### ***Descrição da experiência***

Relato de experiência com abordagem qualitativa (Minayo, 2010), realizada no *Centro de Ciências da Saúde* (CCS) da Universidade de Fortaleza (UNIFOR), por meio de pesquisa participante (Richardson, 2011). O corpus empírico da investigação foi organizado a partir de observação participante (Richardson, 2011) realizada pelo coletivo de uma docente e duas monitoras – sendo uma do programa de monitoria institucional e uma do programa de monitoria voluntária da Unifor - do módulo *Projetos Integrados em Saúde* no período de Fevereiro a Maio de 2017.

Realizou-se análise documental do *Projeto de Ensino* e do *Plano de Ensino Detalhado*, bem como a observação do contexto sócio-histórico e cultural em que se desenvolviam as práticas pedagógicas do módulo *Projetos Integrados em Saúde*. Adotou-se o método de Análise Temática (Minayo, 2010). O estudo é vinculado ao *Grupo de Pesquisa Educação nas Profissões da Saúde*, especificamente à linha “Processo ensino e aprendizagem nas profissões da saúde”, observando-se os princípios éticos preconizados na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

### ***Resultados e discussão***

O módulo *Projetos Integrados em Saúde* (PIS), atualmente, é ofertado em 6 turmas presenciais constituídas de 15 a 20 alunos, em caráter obrigatório, na matriz curricular dos cursos de Educação Física (licenciatura e bacharelado), Fonoaudiologia, Nutrição e Terapia Ocupacional, e optativo para os demais cursos de graduação do *Centro de Ciências da Saúde* (CCS) da Unifor. Dessa forma, é comum termos alunos desses diferentes cursos, garantindo o interprofissionalismo (Batista, 2012) neste módulo interdisciplinar.

No entanto, no primeiro semestre letivo de 2017, este módulo passa a ser ofertado também na modalidade EaD com 30 vagas. Consoante Araújo e Galimbertti (2013, p. 461) nossas vidas de trabalho são organizadas em ambientes coletivos, através de um processo constante de interação com outras pessoas. Vivemos a maior parte de nossas vidas nos relacionando por meio de organizações sociais, trabalhando, aprendendo, consumindo e produzindo bens, serviços e produtos. Destarte, o módulo Projetos Integrados em Saúde promove a heterogeneidade de saberes no campo da saúde, bem como facilitar a convivência com a diversidade humana e a desconstrução de possíveis estereótipos frente a determinadas profissões e áreas de atuação.

Além do aprendizado de lidar com os diferentes saberes e práticas profissionais, outro ponto positivo desse módulo interdisciplinar é a percepção do que há de comum entre os acadêmicos, especialmente no que tange à reflexão acerca dos conceitos de saúde, promoção da saúde, determinantes sociais e diagnóstico situacional em saúde. Esse módulo propõe, como objetivos de aprendizagem: demonstrar habilidade de comunicação verbal e não verbal nas relações sociais do trabalho interprofissional, com ênfase em feedback e feedforward; produzir um projeto interprofissional em saúde numa perspectiva colaborativa e visão holística do ser humano, com base em diagnóstico situacional, considerando seus determinantes sociais; além de estabelecer redes colaborativas, pautadas no respeito, na ética e no compromisso, para a integralidade em ações interprofissionais dos diversos contextos da prática em saúde.

Os professores possuem formações distintas, estando constituído o quadro atual de uma fonoaudióloga, duas nutricionistas e duas terapeutas ocupacionais, distribuídas em sete turmas, sendo seis presenciais e uma ofertada na modalidade à distância (EaD), a fim de garantir a interdisciplinaridade e o interprofissionalismo. Dentre os principais desafios identificamos, [...] a necessidade de integração assume ponto de destaque. Integração entendida numa perspectiva de novas interações no trabalho em equipe interprofissional, de troca de experiências e saberes e posição de respeito à diversidade, possibilitando-se, com isso, a cooperação para o exercício de práticas transformadoras, parcerias na construção de projetos e exercício permanente do diálogo (Batista, 2012, p.25).

O módulo é ofertado com dois créditos práticos o que determina, no método presencial, a frequência semanal do aluno em aulas práticas com duração de 2 horas/aula – que correspondem a, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos. Entretanto, o grande desafio é produzir e oferecer um conteúdo de qualidade, para atender a uma demanda cada vez mais exigente, numa modalidade de educação à distância, por meio de metodologias

ativas do processo de ensino e aprendizagem (Anastasiou & Alves, 2004). Neste sentido, concordamos com Filatro (2015, p. 109) ao afirmar que para além dos anos de escolarização obrigatórios e da busca pela certificação profissional, as pessoas aprendem, de forma autônoma, individualmente ou em grupo, lendo ou estudando livros, assistindo vídeos, ouvindo *podcasts*, navegando por tutoriais, explorando objetos de aprendizagem e recursos abertos, vivendo jogos, interagindo em comunidades virtuais e mídias sociais e até vinculando-se a ações regulares de educação.

Entretanto, verificou-se a necessidade de uma linguagem dialógica permitindo que o aluno possa interagir com o texto, apresentar o que é relevante, considerando os objetivos da situação de aprendizagem proposta e mantendo uma sequência lógica e interativa. Neste sentido, a criação de uma personagem denominada “Maria” foi determinante, uma vez que esta representa uma profissional da área de saúde e conhece muito bem programas de saúde coletiva, que integram profissionais de saúde, sempre com o objetivo de desenvolver ações interprofissionais. Portanto, “Maria” está no ambiente da web aula para ajudar, perguntar e provocar e, até mesmo, quem sabe, “dividir com o aluno as alegrias e dores de ser o que é”. Assim, foram construídos materiais educacionais para a modalidade de Educação a Distância (EaD), identificadas e utilizadas ferramentas de comunicação interativa, a partir do reconhecimento e execução de ferramentas tecnológicas que auxiliam nas atividades de aprendizagem, tais como: salas de aula virtual; redes sociais; fóruns de discussão; vídeos interativos; torpedos; quizzes e exercícios interativos. E, ainda, foram elaborados e aplicados instrumentos de avaliação de acordo com o público-alvo. Para tanto, esta formação interprofissional aponta para a relevância da intersetorialidade fruto de uma práxis fundada no diagnóstico situacional considerando o prisma das diferentes áreas do conhecimento envolvidas no processo.

### ***Conclusão***

Por fim, entendemos que a implantação do módulo *Projetos Integrados em Saúde* na modalidade EaD tem sido um desafio constante para docente, monitoras e alunos no tocante à sensibilização e o estabelecimento da práxis interprofissional na sua essência por meio de metodologias ativas desenvolvidas em ambiente virtual. Isto porque as estratégias de mediação têm sido avaliadas e adequadas às demandas de uma formação de profissionais da saúde com a perspectiva da intersetorialidade.

E, a partir do processo vivenciado no módulo *Projetos Integrados em Saúde*, os alunos dos diferentes cursos de Graduação do *Centro de Ciências da Saúde* tem oportunidade de desenvolver um projeto interdisciplinar em saúde fundamentado em uma perspectiva interprofissional que considera o bem estar biopsicossocial do ser humano, com ênfase no diagnóstico situacional, bem como seus determinantes sociais, além de estabelecer redes colaborativas, pautadas no respeito, na ética e no compromisso para a integralidade nos diversos contextos da prática em saúde.

## Referências Bibliográficas

- Adriano, N., Arquello, C., Sebastiani, E., Geraldi, J., & FREIRE, P. (1994). Contribuições da interdisciplinaridade: para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Anastasiou, L., Alves, L. (Orgs.) (2004). Processos de ensinagem na universidade. Joinville, SC: UNIVILLE.
- Araújo, E., & Galimbertti, P. (2013). A colaboração interprofissional na estratégia saúde da família. *Psicologia & Sociedade*, 25(2), 461-468.
- Ausubel, D. (1982). A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes.
- Batista, N. (2012). Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. *Caderno FNEPAS*, 2, 25-28.
- Bordenave, J., Pereira, A. (2004). Estratégias de Ensino-Aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Capra, F. (2006). O ponto de mutação. São Paulo: Cultrix.
- Filatro, A., Cairo, S. (2015). Produção de Conteúdos Educacionais. São Paulo: Saraiva.
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). ABC da EaD: a Educação a Distância hoje. São Paulo: Pearson.
- Rogiers, X., De Ketele, J. (2004). Uma pedagogia da integração: competências e aquisições no ensino. Porto Alegre: Artmed.
- Sacristán, J. (2013b). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso
- Saupe, R., Cutolo, L., Wendhausen, A., Benito, G. (2005). Competência dos profissionais da saúde para o trabalho interdisciplinar. *Interface - Comunic., Saúde, Educ.*, 9(18), 521-36

### ***Legislação Consultada***

Parecer CNE/CES no 1.133, de 7 de agosto de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. Brasília (DF).

Parecer CNE/CES nº 1.210/2001, de 12 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional. Brasília (DF).

# Os desafios contemporâneos da Educação Musical na modalidade de ensino e aprendizagem à distância

Maria Beatriz Licursi Conceição  
Elsa Maria Gabriel Morgado  
Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso  
Levi Leonido Fernandes da Silva

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

*Corresponding author:* [musicafeliz@terra.com.br](mailto:musicafeliz@terra.com.br)

## *Introdução*

O Ensino à Distância (EaD) ou Ensino e Aprendizagem à Distância (EAD) é a modalidade de ensino em que professor e aluno não se encontram no mesmo local geográfico. Esta prática foi iniciada no século XVIII quando surgiram os primeiros cursos por correspondência e, desde então, foram se adaptando às novas tecnologias assim como às necessidades de mercado. Preliminarmente se estabeleceu em ambientes livres prosseguindo para aplicações em universidade e ambientes corporativos.

A partir da revolução tecnológica do século XX, juntamente com o período transitório de uma sociedade de caráter industrial para uma sociedade de conhecimento e informação, a questão educacional passou por um período de grande crescimento e valorização no que diz respeito a necessidade de qualificação profissional por parte da classe trabalhadora, bem como a importância da formação continuada (Amorim, 2013). Nesse contexto, a Educação à Distância (EaD) se expandiu a partir do momento em que abriu uma modalidade de ensino que busca dar suporte às novas demandas educacionais decorrentes das rápidas mudanças na ordem econômica mundial, concomitantemente ao processo acelerado do grande avanço das tecnologias de comunicação e informação (Belloni, 2002).

Baseadas nos avanços tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, surgiram novas formas de comunicação e transmissão cultural, sendo a Internet a principal delas. Com o passar do tempo, as tecnologias digitais foram sendo cada vez mais aplicadas ao uso educacional e a Educação à Distância (EaD) passou a ser mediada por elas, usufruindo dos recursos oferecidos pela *World Wide Web*.

Atualmente, são milhares de pessoas interconectadas, utilizando-se do computador e da Internet como ferramentas de comunicação e interação, formando comunidades virtuais, propiciando o desenvolvimento de um processo educacional, visando a produção de conhecimento individual e grupal em processos colaborativos favorecidos pelo uso de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais permitem romper com as distâncias espaço-temporais entre alunos e professores. Para Alves (2012) o advento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) reavivou as práticas de Ensino e Aprendizagem à Distância devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos. Diversas áreas do conhecimento buscam encaminhamentos pedagógicos com suporte de mídias e tecnologias digitais para estabelecer elementos facilitadores para o ensino. Na educação musical observamos um grande interesse na modalidade à distância no âmbito institucional e privado, gerando projetos em universidades com cursos de licenciaturas. A Educação à Distância (EaD) nos dias atuais é um elemento facilitador nos processos de educação musical e tem despertado um crescente interesse de cursos, projetos e pesquisadores ligados à área de música pois os ambientes virtuais estão sendo cada vez mais utilizados no século XXI, implicando em transformações na educação e no ensino.

### ***O Estado da Arte***

Existem vários conceitos de Ensino e Aprendizagem à Distância e todos apresentam alguns pontos em comum. Entretanto, cada autor ressalta e/ou enfatiza alguma característica em especial na sua conceitualização. Desta forma, destacam-se (Bernardo, 2017):

- o conceito de Dohmem em 1967, que enfatiza a forma de estudo na EaD:

“Educação à Distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno instrui-se a partir do material de estudo que lhe é apresentado, o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível através da aplicação de meios de comunicação, capazes de vencer longas distâncias”.

- o conceito de Peters em 1973, que dá ênfase a metodologia da EaD e torna-a passível de calorosa discussão, quando finaliza afirmando que “a Educação à Distância é uma forma industrializada de ensinar e aprender”:

“Educação/ensino à distância é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar e aprender”.



- o conceito de Moore em 1973, que ressalta que as ações do professor e a comunicação deste com os alunos devem ser facilitadas:

“Ensino à distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o professor e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outro”.

- o conceito de Holmberg em 1977, que enfatiza a diversidade das formas de estudo:

“O termo Educação à Distância esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A Educação a Distância beneficia-se do planejamento, direção e instrução da organização do ensino”.

- a separação física entre professor-aluno e a possibilidade de encontros ocasionais são destacados no conceito de Keegan em 1991:

“O autor define a Educação à Distância como a separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial, comunicação de mão dupla, onde o estudante beneficia-se de um diálogo e da possibilidade de iniciativas de dupla via com possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização”.

- a separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação são características ressaltadas no conceito de Chaves, em 1999:

“A Educação à Distância, no sentido fundamental da expressão, é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente estão separados (no tempo ou no espaço). No sentido que a expressão assume hoje, enfatiza-se mais a distância no espaço e propõe-se que ela seja contornada através do uso de tecnologias de telecomunicação e de transmissão de dados, voz e imagens (incluindo dinâmicas, isto é, televisão ou vídeo). Não é preciso ressaltar que todas essas tecnologias, hoje, convergem para o computador”.

O conceito de Educação à Distância no Brasil é definido oficialmente no Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005):

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

O Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabeleceu o reconhecimento no sistema oficial de ensino dos cursos ofertados na modalidade por Instituições credenciadas pelo Ministério de Educação e Cultura. Com isso expande-se o processo de produção de conhecimento acerca da EAD no Brasil e novos projetos de cursos começam a ser desenvolvido, propondo-se inicialmente a atender interesses e necessidades específicas de formação de professores da Educação Básica e da Educação Superior.

A entrada do século XXI caracterizou o fim das iniciativas particularizadas no campo da referida modalidade de ensino. Deu início a uma era de amplos debates sobre esta modalidade, muito embora uma parte significativa da comunidade educacional continue considerando-a como uma modalidade diminuída de ensino e sem qualidade suficiente para ser equiparada à educação presencial.

### ***O Cenário Internacional da Educação Musical a Distância***

A criação da Open University, no Reino Unido, em 1969, causou repercussão na Educação à Distância (EaD) em âmbito internacional e, especificamente na área de música, essa universidade já tem seus cursos à distância desde 1972. Entretanto, somente na década de 1990 a internet começou a ser amplamente utilizada, surgindo, em 2007, os primeiros cursos totalmente online (Gohn, 2009).

Nos Estados Unidos, é crescente o número de universidades e faculdades que estão oferecendo cursos de graduação e pós-graduação em música completamente online ou em formatos híbridos, principalmente em áreas acadêmicas, como tecnologia em música e educação musical à distância. Esses modelos combinam educação à distância, aprendizagem em um ambiente informatizado e discursos presenciais em espaços acadêmicos de aprendizagem. A *Berklee School of Music*, situada em Boston, possui um programa variado de educação musical online. Nessa instituição, os cursos oferecidos vão desde disciplinas teóricas, como harmonia e percepção musical, a aulas de instrumentos, arranjo, produção musical, dentre outros.

No Canadá, foram desenvolvidos alguns projetos exitosos, por meio de parcerias entre a iniciativa privada, universidades e instituições governamentais interessadas em avançar no conhecimento e em experiências musicais com a utilização da videoconferência (Murphy, 2004). Os programas australianos em Educação Musical à distância, além de trabalharem com uma ampla gama de tecnologias (impressos, audiovisual, internet), avançam nos modelos online totalmente à distância. Para Baker (2012), o impacto crescente da aprendizagem online no ensino superior contribuiu para reforçar o discurso das investigações sobre pedagogias online em educação musical em detrimento do domínio da educação musical presencial. Algumas pesquisas investigam os limites e as possibilidades para tornar o aprendizado musical efetivo e eficiente nos ambientes de aprendizagem a distância totalmente online (Baker & Pittaway, 2012).

Apesar de os países escandinavos possuírem populações pequenas em relação a outros países mencionados e com tradição em EAD, são caracterizados por populações dispersas em uma grande área, fora das zonas urbanas. Assim, as pessoas estão isoladas por causa da geografia e de um rigoroso inverno. Em particular sobre as lições de música, recentemente um projeto de pesquisa sobre o ensino à distância de violino e de instrumentos de corda foi organizado por cinco instituições no norte da Finlândia, Suécia e Noruega (Kangasluoma 2010).

### ***O Cenário Brasileiro da Educação Musical à Distância***

No Brasil, a experiência com a educação musical à distância na área de música vem sendo desenvolvidas desde a fundação do Instituto Universal Brasileiro (IUB), em 1941. No modelo de ensino por correspondência, o IUB oferece, até os dias atuais, dentre os vários cursos de formação básica, o de violão na área de música. O ensino de música na modalidade à distância vem crescendo consideravelmente no Brasil, até final de 2008 três eram os cursos em andamento oferecem graduação em música nesta modalidade de ensino: Universidade de Brasília e o da Universidade Federal de São Carlos (ambos vinculados a Universidade Aberta do Brasil) e o Curso de Licenciatura em Música da UFRGS. Este último, por ter iniciado antes dos outros dois cursos, pode ser considerado um marco para a educação musical brasileira, pois é o primeiro curso de licenciatura em música na modalidade à distância a ocorrer no nosso país. O Programa Pró-Licenciatura e Universidade Aberta do Brasil (UAB), nos anos de 2007 e 2008, vem atendendo aos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Espírito Santo, Bahia, Roraima Acre, Tocantins, Goiânia, Mato Grosso, Minas Gerais e São Paulo (Narita; Marins, 2012; Rangel; Nunes, 2012). Esses cursos são coordenados pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade de Brasília (UnB).

Hoje, é crescente e acessível o número de programas informais que oferecem serviços online para o ensino de música no país, inclusive de instrumentos musicais. Nesses cursos, já é possível encontrar aulas de maneira síncrona. Os *softwares Skype* e *Windows Live Messenger* são amplamente utilizados, inclusive para gravar as aulas, o que possibilita dirimir dúvidas que persistem. É possível encontrar, atualmente, conteúdos musicais em sites brasileiros. Especificamente para o estudo do violão popular, as principais fontes de conteúdo, atualmente, são os sites de cifra. Esses sites permitem uma aprendizagem aberta, de modo que as pessoas aprendem no horário, lugar e ritmo que satisfaçam as suas necessidades (Gohn 2009).

Na pós-graduação brasileira, os trabalhos acadêmicos e pesquisas sobre a temática começaram a ser intensificados somente na segunda metade da primeira década do século, concomitantemente com o período da criação dos cursos superiores anteriormente citados, evidenciando um interesse crescente da área sobre essa modalidade de ensino.

### ***As potencialidades das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para a Educação Musical***

Estudiosos da cibercultura<sup>10</sup> argumentam que a educação online é um modelo educacional para além das concepções tradicionais de ensino, defendendo que o modelo online, mediado pelas tecnologias digitais, impulsiona novos arranjos espaçotemporais para educar indivíduos geograficamente dispersos, assim como ampliar práticas pedagógicas presenciais e semipresenciais. Desse modo, apontam que os mais recentes recursos de interação, as redes sociais da internet, a ampliação da velocidade de acesso, o uso de bases de dados ampliadas, as inúmeras condições para a realização de multiálogos virtuais (conversas de todos com todos) e a integração de mídias digitais possuem características diferenciadas e possíveis de serem desenvolvidas online (Santos, 2010; Valente, 2011).

A educação *online* não é entendida apenas como uma evolução das gerações da educação a distância, mas também como um fenômeno da cibercultura. Assim, ela ocorre no conjunto de ações de ensino e aprendizagem mediados por interfaces digitais, disponibilizadas nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), nos quais potencializam comunicações interativas e hipertextuais como possibilidades de socialização e aprendizado mediado pelo ciberespaço (Santos, 2010).

Grande parte dos estudos brasileiros sobre as possibilidades de recursos tecnológicos para a educação musical, antes da segunda metade da primeira década do século, esteve voltada para o desenvolvimento de softwares e ferramentas de interação. Somente nos últimos anos surgiram as primeiras pesquisas no Brasil sobre as pedagogias musicais online e o ensino formal de instrumentos musicais à distância (Ruthmann & Dillon, 2012).

---

<sup>10</sup>A cibercultura é a cultura que surgiu, ou surge, ou está surgindo, a partir do uso da rede de computadores, e de outros suportes tecnológicos esse faz presente na educação por meio de múltiplas linguagens, múltiplos canais de comunicação e em temporalidades distintas. As interfaces da Web 2.0, por exemplo, permitem um contato permanente entre escola, professores, alunos e seus pares no ambiente virtual de ensino. Sem fronteiras para o conhecimento, os conteúdos educativos são trabalhados interactivamente na comunidade estudantil, de forma síncrona e assíncrona, com a possibilidade de produzir e compartilhar conhecimentos colaborativamente com qualquer outro estudante em qualquer parte do mundo.

Ferramentais e recursos tecnológicos digitais realizam uma comunicação do tipo formativa mediada eletronicamente, o que possibilita aos sujeitos do processo (professores e aluno) de um curso de música à distância um ambiente de imersão de conteúdos disponibilizados por plataformas free do tipo *Moodle*<sup>11</sup>. Experiências pedagógicas-musicais são compartilhadas gerando vínculos através de fóruns, chats, *wikis* estabelecendo o processo de ensino e aprendizagem musical, ultrapassando modelos e metodologias tradicionais, estabelecendo possibilidades de novas formas de ensinar e aprender música de modo virtual.

Pesquisadores vêm demonstrando desafios, vantagens e características particulares para ensinar e aprender música nessa modalidade de ensino. Quando se compara a evolução das mudanças comunicativas online com o número de pesquisas sobre o impacto dessas transformações para os processos educativos musicais, percebe-se que ainda é pequeno número de estudos sobre a temática. E ainda é comum, nos dias atuais, encontrar resistências e preconceitos quanto às possibilidades da aprendizagem online (Oliveira, 2012). Além disso, ainda se está aprendendo a gerenciar processos complexos de educação online, principalmente quando se trata do aprendizado de um instrumento musical na área de música, por constituir uma atividade extremamente prática.

Mesmo com todas essas adversidades, a popularização da internet tem motivado discussões sobre outras maneiras de ensinar e aprender música (Dammers, 2009), inclusive as presenciais, que utilizam cada vez mais metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos. Portanto, com o acesso à internet, é possível integrar os momentos presenciais da sala de aula com outros momentos à distância, de maneira virtual, extraclasse, permitindo que os estudantes ampliem o processo de aprendizagem.

Por fim, cabe destacar que em relação à pedagogia musical online, não basta transferir propostas pedagógicas para o ambiente virtual, mas sim, repensar, elaborar e criar estratégias pedagógicas que atendam às demandas do ensino e da aprendizagem nessa modalidade.

---

<sup>11</sup>Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented **D**istance **L**Earning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). O Moodle é um software livre de apoio à aprendizagem, pode ser instalado em várias plataformas que consigam executar a linguagem php tais como Unix, Linux, Windows. MAC OS. Como base de dados podem ser utilizados MySQL, PostgreSQL, Oracle, Access, Interbase ou ODBC. Seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. A plataforma vem sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação à Distância, mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores.

## ***Desafios da Educação Musical na modalidade EaD***

Em tempos recentes, a EaD tem sido o tema de muitas discussões, existindo duas causas principais para esse fato: a expansão da Internet, que possibilitou um amplo crescimento quantitativo e qualitativo em processos de ensino e aprendizagem; e as políticas públicas que têm incentivado o desenvolvimento dessa área, resultando em projetos como o da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Entretanto, simples tentativas de reprodução da aula tradicional não utilizando o amplo espectro oferecido pelas redes eletrônicas desqualifica a modalidade, subutilizando o potencial das TICs. Muitos recursos podem ser utilizados para promover a interação do aluno com outras fontes além do seu professor, colocando-o em contato com uma grande diversidade nas formas de pensar e aprender música pelo espaço virtual. Com ferramentas interativas disponíveis em um ambiente virtual, a relação entre mestre e aprendiz é expandida para incluir outras opiniões, dentro de limites controlados. Em aulas de instrumento, as várias maneiras de tocar podem ser confrontadas, ao passo que o professor demonstra suas escolhas e estimula seus alunos a encontrar suas próprias.

Ferramentas digitais têm como uma de suas principais características a facilidade de produzir cópias exatas de informação. Após uma captação de som e imagem ser digitalizada, pode ser transferida entre diferentes aparelhos, como celulares ou PDAs (personal digital assistants). O celular, por sua portabilidade e presença constante no dia a dia, é um dos meios para que se tenha sempre acesso à informação, e serviços de *websites* como *KeepVid* (<http://keepvid.com>) ou *Catch Video* (<http://catchvideo.net>) baixam vídeos com formatações adequadas para esse tipo de aparelho. Portanto, junto a *laptops*, *iPods* e demais máquinas portáteis, servem para divulgar objetos de aprendizagem e levá-los a qualquer espaço físico.

Embora os recursos abertos da Internet não configurem cursos, são peças fundamentais para o esclarecimento de dúvidas no mundo virtual e a sua importância vai aumentar à proporção que sua presença na rede cubra maiores variedades de temas e objetos específicos. Embora a quantidade de conteúdos já seja bastante expressiva, há um enorme campo ainda não explorado.

## ***Conclusão***

A Educação à Distância (EaD) pode ser considerada a mais democrática das modalidades de educação, pois se utilizando de tecnologias de informação e comunicação transpõe obstáculos à conquista do conhecimento.

Esta modalidade de educação vem ampliando sua colaboração na ampliação da democratização do ensino e na aquisição dos mais variados conhecimentos, principalmente por esta se constituir em um instrumento capaz de atender um grande número de pessoas simultaneamente, chegar a indivíduos que estão distantes dos locais onde são ministrados os ensinamentos e/ou que não podem estudar em horários pré-estabelecidos.

Sendo um elemento facilitador no processo de aprendizagem da música, a modalidade de ensino à distância tem sido temática recorrente de pesquisas acadêmicas que buscam aperfeiçoar tanto mídias e plataformas que venham oferecer cursos atendendo a todas faixas etárias e diferentes áreas geográficas. Em comparação a países como Canadá, Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, há poucos anos é que realmente começaram a ser criados, no Brasil, cursos superiores credenciados nessa modalidade de ensino. Nos últimos anos, o governo federal brasileiro aumentou consideravelmente seus investimentos na área da educação à distância. Essa modalidade de ensino tem despertado o interesse dos pesquisadores, inclusive daqueles ligados à área de educação musical.

Na atualidade, percebem-se condições bastante favoráveis para um maior uso das tecnologias pelos professores de música, a fim de permear a educação com recursos da Internet e facultar o aperfeiçoamento docente.

Para a educação musical, os aumentos de velocidade nas conexões com a Internet são passaportes para trabalhos mais complexos, atuando com o material sonoro em atividades de criação coletiva, aulas em grupo e tutorias individuais. Dessa forma, assim como ocorreu com a comunicação por telefone celular e os serviços bancários via Internet, os processos de ensino e aprendizagem musical à distância serão consolidados, pelo uso das novas tecnologias como meio para o crescimento e para o fortalecimento de práticas educacionais significativas em nosso país e no mundo.

## Referências bibliográficas

- Amorim, M.F. (2012). A importância do ensino à distância na educação profissional. *Revista Aprendizagem em EAD*, Taguatinga, v.1.
- Alves, L. (2012). Educação à distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, São Paulo, v. 10, p. 83-92.
- Baker, W., & Pittaway, S. (2012). The application of a studentengagement framework to the teaching of music education in an e-learning context in one Australianuniversity. In: Tchibozo, G. (Ed.). *Proceedings of the 4th Paris International Conference on Education, Economy and Society*. Strasbourg: Analytics.
- BellonI, M. (2002). Ensaio Sobre Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, abril.
- Bernardo, V. (2017). Educação a distância: fundamentos. Universidade Federal de São Paulo UNIFESP. Disponível em: Acesso em: 28 agosto. 2017.
- Dammers, R. (2009). Utilizing internet-based video conferencing for instrumental music lessons. *Applications of Research in Music Education*, v. 28, n. 17.
- Gohn, D. (2009). Educação musical a distância: propostas para o ensino e aprendizagem de percussão. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Kangasluoma, M. (2017). Violin on the web: introduction to violin distance education. 2010. Disponível em: Acesso em: 24 fev. 2017.
- Murphy, E. (2004). Report of the fourth quarter formative evaluation of the MusicGrid project. St. John's: Memorial University of Newfoundland.
- Narita, F., & Marins, P. (2012). Licenciatura em música a distância na universidade de Brasília: planejamento e implementação. In: Fernandes, L. B. (Org.). *Trajetórias das licenciaturas da UnB: a EaD em foco*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Rangel, A., & Nunes, H. (2012). Acolhimento de uma ideia surpreendente. In: Nunes, H. S. (Org.). *EAD na formação de professores de música: fundamentos e prospecções*. Tubarão: Copiart
- Ruthmann, S., & Dillon, S. (2012). *Technology in the lives and schools of adolescents vol. 1*. New York: Oxford University Press.



- Santos, E. (2010). Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak.
- Torres, F. (2012). Pedagogia musical online: um estudo de caso no ensino superior de música a distância. Tese (Doutorado em Música) Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Valente, J. (2010). O papel da interação e as diferentes abordagens pedagógicas de educação a distância. São Carlos: EdUFSCar.

### **Legislação Consultada**

Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

# Olhares sobre a qualidade dos contextos em Educação de Infância

Cristina Maria Mesquita Gomes

Instituto Politécnico de Bragança, Portugal.

Corresponding author: [cmmgp@ipb.pt](mailto:cmmgp@ipb.pt)

## *Discussão em torno do conceito de qualidade em educação de infância*

Os estudos sobre a qualidade que emergiram nos anos 80 tiveram um forte impacto na maioria dos países, incluindo Portugal. Foram sendo desenvolvidos a partir das investigações sobre a vinculação na primeira infância e concomitantemente com o interesse sobre o desenvolvimento das crianças infundido pelos estudos de Jean Piaget (Piaget, 1983). Estes primeiros estudos examinaram a relação entre qualidade de serviços e a segurança afetiva e tornaram claro que a falta de qualidade é má para o desenvolvimento das crianças (Oliveira-Formosinho, & Araújo, 2004).

A segunda geração de estudos, também mencionada, investigou as multifacetadas dimensões da qualidade em educação de infância e o impacto dessa qualidade no sucesso educativo e social das crianças (Cannella, 1997; Dalberg, Moss, & Pence, 1999). Destes estudos têm emergido debates acalorados sobre a natureza da criança enquanto aprendiz e a conceção da qualidade como normalização ou controlo do seu desenvolvimento.

Na realidade, a educação de infância tem recebido uma importante atenção nas agendas e debates políticos de diferentes países, sofrendo, por tal, das influências e imperativos da lógica político-ideológica que se observa desde há três décadas. Parece que os sentidos das melhorias têm anexado o objetivo de maximizar os benefícios para a criança e o seu sucesso educativo. Contudo corremos o risco de que tudo se queira mensurável e que tenha mínimo custo para os Governos e para as famílias.

Internacionalmente tem havido inúmeros estudos que investigam a qualidade enquanto constructo, procurando investigar a qualidade dos centros e analisando a qualidade relacionada com as questões políticas e pedagógicas, e como um resultado. Uma tônica comum a todas as investigações, que se realizam nos contextos de educação de infância, é a questão acerca das dimensões da qualidade e dos processos que têm efeitos mais positivos a longo prazo (Elliot, 2006).

Três importantes centros de investigação têm desenvolvido trabalhos sobre as questões da qualidade em educação de Infância, a nível internacional, sendo eles: *National Institute of Child and Human Development Study* (NICHD)<sup>12</sup> que pesquisa os cuidados com a primeira infância, nos Estados Unidos da América; *Effective Provision of Preschool Education*<sup>13</sup> no Reino Unido e; *Competent Children Study*<sup>14</sup> da Nova Zelândia.

Das pesquisas realizadas por estes centros de investigação emerge que a elevada qualidade dos centros (tendo em conta a sensibilidade dos profissionais às necessidades das crianças, a forma como estimulam para a aprendizagem e a interação e envolvimento das crianças na ação) está intimamente relacionada com elevados níveis de desenvolvimento cognitivo, desempenho social e predisposição para a aprendizagem. Estas revelam, também, que pedagogias elaboradas e ricas, caracterizadas por estimulantes interações com as crianças, educadoras com um consistente conhecimento científicos e pedagógicos que servem de mediador entre as experiências de aprendizagem e as crianças, a focalização no brincar, os ambientes estimulantes para a emergência da leitura e da escrita bem como para a cooperação parecem contribuir para a construção das competências das crianças até aos 10 anos (Elliot, 2006).

A ideia central em torno da definição de qualidade em educação de infância, em todos os estudos, relaciona-se com a *qualidade pedagógica*. Uma pedagogia de qualidade aponta para os seguintes elementos-chave: interações ricas e apropriadas com as crianças e as estratégias de suporte, especialmente a escuta sensível do adulto, a riqueza das experiências pensadas em grupo e o questionamento constante e oportuno por parte do educador. Outros fatores-chave prendem-se com o cuidado que os adultos/educadores revelam para com às necessidades de aprendizagem das crianças, bem como com a forma como compreendem o currículo (Elliot, 2006; Oliveira-Formosinho, 2007).

As evidências das investigações sobre a centralidade da pedagogia na qualidade em educação de infância são consistentes com outros realces (Almy, 1982; Jordan, 1999; Mould, 1998) que indicam que uma formação especializada e consistente contribui para a qualidade das interações e para a riqueza dos ambientes educativos, que favorecem a ação e autonomia da criança. Daqui ressalta que um aspeto fundamental, para uma pedagogia de qualidade se encontra na capacidade que os educadores têm ao estruturarem ambientes que promovam o envolvimento das crianças.

---

<sup>12</sup> Ver <https://www.nichd.nih.gov/research/supported/Pages/seccyd.aspx>;

<sup>13</sup> Ver <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130402113235/https://www.education.gov.uk/publications/RSG/publicationDetail/Page1/SSU/FR/2004/01>

<sup>14</sup> Ver [http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/competent\\_children\\_learners](http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/competent_children_learners)

No nível pré-escolar as interações dos adultos com as crianças e a sua capacidade para estruturar de forma holística, focalizada na ludicidade criativa, centrada na ação da criança são indicadores dessa qualidade. O estudo de Pramling (1996) revela que ambos têm impacto positivo na competência das crianças.

As investigações do projeto *Effective Provision of Preschool Education* (EPPR), no Reino Unido (Pascal, Bertram, Ramsden, Georgeson, Saunders, & Mould, 1998), salientam os benefícios para as crianças quando os educadores são profissionalmente qualificados e possuem sensibilidade nas abordagens pedagógicas e conhecimento sustentado. Estas investigações revelam, também, que a inadequada estruturação dos ambientes educativos, associada a baixos níveis de qualificação profissional dos educadores, promovem baixos níveis de sucesso na escala do esforço de sociabilidade, cooperação e negociação, e elevados níveis no que respeita a comportamentos antissociais e tédio.

Podem referir-se seis conclusões mais salientes das investigações sobre o impacto de programas de qualidade pedagógica nas crianças e nos grupos: (i) os programas centrados na qualidade pedagógica são avaliados positivamente no sucesso educativo das crianças e das suas famílias; (ii) a importância dos educadores que revelem conhecimento e capacidade para implementar e avaliar currículos apropriados; (iii) experiências e interações pedagógicas, sustentadas na autonomia, estimulação e sensibilidade apropriadas aos ritmos e modos de cada criança; (iv) a necessidade promover ambientes estáveis e de continuidade; (v) importância de estabelecer relações sólidas com as famílias; (vi) a necessidade de construir a capacidade de apoiar famílias vulneráveis.

Sobressai neste tópico o valor da pedagogia em programas de qualidade e o necessário desenvolvimento de competências profissionais dos educadores.

## **Metodologia**

A complexidade e a especificidade da profissão de educador de infância implicam que a formação se assuma como um fator que proporcione aos educadores a construção de uma dimensão social e ética que funcione como um agente propulsor na construção da identidade profissional. Entendemos por isso que a formação dos educadores de infância deve ser *diferenciada e diferenciadora* favorecendo a construção de um tipo de conhecimento que, simultaneamente, os distinga e os identifique profissionalmente (Alarcão & Sá-Chaves, 2000). Acreditamos numa conceção de formação mais alargada, que assenta num processo de construção quotidiano, que parte das dinâmicas contextuais e se desenvolve em processo colaborativos, de diálogo e reflexão sobre as pedagogias da infância.

Compreendemos que os processos de análise da qualidade dos contextos realizados em colaboração permitem encontrar e partilhar parâmetros de qualidade e agir sobre eles, transformando o quotidiano praxiológico. Para isso é necessário conhecer as concepções que os educadores têm sobre a qualidade dos contextos, até porque aquilo que eles pensam nem sempre corresponde às ações que desenvolvem, sendo por isso necessário confrontar os seus modos de pensar com os seus modos de agir.

Optámos, assim, por realizar um estudo que nos colocasse em diálogo com a perspetiva dos educadores, e outros técnicos com diferentes funções educativa, sobre a qualidade do contexto em que trabalham, procurando saber como interpretam os educadores de infância e a coordenadora de sector a noção de qualidade em contexto de Jardim de infância e que concepções pedagógicas têm da ação prática que nele se desenvolve.

Este problema conduziu-nos por um caminho de pesquisa teórica, através do qual delineamos os objetivos da pesquisa, que passamos a explicitar: (i) analisar as dimensões da qualidade, percebidas pelas educadoras de infância; (ii) Perceber as concepções pedagógicas que suportam a ação das educadoras; (iii) identificar os aspetos, pedagógicos e organizacionais que potenciam/inibem o desenvolvimento da qualidade em contexto de jardim de infância; interpretar a forma como a regulação e controle organizacional inibem o desenvolvimento de níveis mais elevados de qualidade.

Tendo em conta as características do estudo que nos propusemos realizar privilegiamos, como suporte metodológico, uma abordagem qualitativa por ser aquela que reúne uma base conceptual que suporta a operacionalização e análise dos dados recolhidos sobre a problemática em estudo:

Os estudos que seguem esta linha conjugam no decurso da investigação, numa relação dialética, a *dimensão processual* e a *dimensão humana* (Alves, 2001). Enfatiza-se o valor humano das significações dos sujeitos sobre os fenómenos procurando, através de instrumentos de recolha de dados estimulantes, averiguar todos os pormenores que possam dar sentido ao estudo. Por seu turno o investigador empresta o seu pensamento indutivo à interpretação dos dados, legitimando o processo (Alves, 2001).

### ***Caracterização do contexto***

A investigação teve como foco contextual uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). A focagem incidiu sobre quatro salas do jardim de infância, sendo três de grupos horizontais de crianças (três, quatro e cinco anos, respetivamente) e uma com um grupo vertical, onde exercem a sua atividade profissional quatro educadoras de infância.

A escolha da instituição foi efetuada a partir do conhecimento que tínhamos das condições organizacionais e estruturais do contexto. Por ser uma instituição de solidariedade social, integrava a dimensão social e a dimensão educacional, fator de relevo na análise da qualidade. Além disso, a direção da instituição e as educadoras revelavam abertura aos processos de mudança tendo em vista a qualidade educativa demonstrando empenhamento organizacional.

### ***Técnica de recolha de dados: a entrevista***

A partir dos objetivos do nosso estudo e tendo por base a decisão de utilizar uma metodologia qualitativa, optámos pela realização de entrevistas *semiestruturadas*, por ser a técnica de recolha de dados que melhor responderia às opções metodológicas anteriormente definidas. Procurámos realizar questões abertas no sentido de possibilitar que os próprios sujeitos tivessem oportunidade de estruturar o seu pensamento sobre o tópico em questão. Realizamos entrevistas a todas as educadoras que fazem parte da instituição e que desempenham funções diferenciadas sendo: três educadoras em exercício efetivo com crianças e uma educadora em exercício efetivo e cumulativamente com funções de coordenação de pedagógicas. Foi também efetuada uma entrevista à responsável pela gestão do estabelecimento.

As entrevistas realizadas obedeceram a um período de preparação prévia. Com sustentação nos referenciais Bertram e Pascal (2009), construiu-se um guião de questões organizadas de forma sequencial e coerente, que se enquadram em cinco blocos temáticos, que procuram responder a alguns objetivos determinados à partida. Ao elaborar os guiões teve-se em conta a possibilidade de, no decurso das entrevistas, completar, reforçar ou introduzir o aprofundamento das questões levantadas, assim como introduzir novas questões.

A análise conduziu à elaboração de grelhas onde constam categorias, indicadores e unidades de registo que nos permitiram fazer uma análise horizontal das idiosincrasias de cada sujeito entrevistado sobre a problemática em estudo e uma análise vertical que nos possibilitou o cruzamento dos dados de todos os sujeitos, identificando os elementos comuns ou divergentes entre eles.

### ***Análise e interpretação dos dados***

Seguidamente apresentam-se os dados emergentes dos protocolos das entrevistas realizadas às educadoras e à coordenadora de sector que permitiram analisar a perceção que os educadores com diferentes funções educativas têm sobre a noção de qualidade em contexto de jardim de infância. A leitura dos dados resultou na definição dos seguintes temas:

- Finalidades e objetivos educativos da educação de infância;
- Currículo e experiências de aprendizagem;
- Planeamento avaliação e registo;
- Noção de qualidade;

No sentido de apresentar, de forma simples e clara, os resultados obtidos neste estudo optámos por descrever os dados que ocorreram nas entrevistas dos educadores de infância e da coordenadora de setor e, no final de cada tema, procederemos à triangulação dos dados de forma a obter uma síntese global.

O sistema de categorias foi construído tendo em consideração que estas são os elementos chave para a análise da temática que expressa o seu significado. A interpretação dos dados será efetuada através do diálogo entre as fontes e as ideias que corporizam o quadro conceptual deste estudo.

### ***Apresentação e análise dos dados das entrevistas das educadoras***

De seguida, será apresentada a interpretação dos dados, obtidos através dos discursos das educadoras de infância.

### ***Finalidades e objetivos da educação de infância***

As educadoras de infância entrevistadas evidenciam as seguintes finalidades educativas da educação de infância: socialização; promoção de igualdade de oportunidades; desenvolvimento global das crianças; despistagem de inadaptações, deficiências e precocidades; o apoio à família; e a preparação para o 1.º CEB.

Ressalta da análise que se atribui ao jardim de infância a função socializadora através da promoção “da autonomia e aumento da autoestima” (EE1) da criança numa dinâmica que exige “a interação com outras crianças e com os adultos” (EE1) através de processos que impliquem “a resolução de problemas” (EE2) e uma “progressiva tomada de consciência e responsabilidade” (EE4).

É assim entendido o jardim-de-infância como um espaço de partilha e de construção de regras que tem o objetivo alargado de preparar cidadão autónomos, livres e solidários, para *“enfrentar a sociedade e encarar os problemas e a convivência com os outros”* (EE2).

Salienta-se que a educação de infância deve promover a igualdade de oportunidades entre todas as crianças procurando que *“todas tenham os mesmos direitos e que se respeitem”* (EE1, EE2) e onde *“todas sejam motivadas a participar nas atividades”* (EE3). Segundo as educadoras a promoção de igualdade de oportunidades é garantida através de um trabalho desenvolvido pela equipa de educadores e da gestão através de um processo de análise do contexto familiar estudando *“a realidade de cada criança e do grupo para que haja o desenvolvimento de todos”* (EE4). Esta forma de conceber as interações sustenta-se na ideia de que *“se podem fazer em grupo as aprendizagens de respeito e aceitação da diferença, [dando a todos] a oportunidade de progredir no seu conhecimento”* (EE4).

Parece emergir dos discursos de todas as educadoras e da coordenadora a importância do jardim de infância para o desenvolvimento global das crianças. Refere-se que *“é no jardim de infância que as crianças fazem as primeiras aprendizagens”* sendo durante esta fase da vida humana que *“se lançam as bases para as aprendizagens do futuro”* (EE1).

As educadoras interpretam o desenvolvimento global da criança numa perspectiva de construção de competências para o futuro. Evidenciam que as aprendizagens são sustentadas pela *“criação de espaço, de materiais e ambientes”* (EE1) referindo que é *“através das experiências de aprendizagem diversificadas”* que as crianças vão *“construindo e ampliando os saberes”*.

Apesar de em todos os discursos se abordar a problemática das crianças com NEE, apenas a EE1 e refere que o trabalho desenvolvido no jardim de infância permite *“a despistagem de inaptações e deficiências”*. No entanto, na entrevista da EE2 descrevem-se todos os procedimentos efetuados para o encaminhamento de uma criança com NEE.

Considera-se que o jardim de infância é um local de apoio à família descrevendo-o como um espaço onde as crianças estão em segurança e que permita aos pais estarem descansados porque *“os seus filhos estão bem entregues”* (EE1). Esta ideia é ampliada pela EE2 ao referir que *“os pais confiam no trabalho pedagógico realizado pela instituição”*.

Para melhor estreitar as relações com a família, permitindo um apoio efetivo a instituição procura encontrar espaços de diálogo entre a equipa pedagógica e as famílias, tendo *“cada educadora uma hora de atendimento semanal”* (EE4) depois do horário letivo, havendo sempre *“a possibilidade de contactar com a educadora sempre que os pais necessitem”* (EE4). São comunicadas aos pais *“todas as decisões pedagógicas”* encontrando-se *“sempre à disposição para o que precisarem”* (EE4).



Parece emergir uma relação de abertura e diálogo entre o jardim de infância e a família o que poderá resultar numa transição ecológica das crianças.

A CS refere ainda a importância do jardim de infância na preparação das crianças para o 1º CEB exprimindo *que “é no jardim de infância que recebem todas as bases para o seu desenvolvimento futuro no 1º CEB”*. Salienta que *“a integração positiva”* das crianças permite *“caminhar-se com maior segurança e acompanhar o grupo”*. Parece revelar-se uma preocupação com a transição das crianças, numa perspetiva de sequencialidade vertical do currículo, de integração e complexificação dos saberes.

Para as entrevistadas o jardim-de-infância parece ser a 1ª etapa de educação básica, mas ao mesmo tempo um serviço de apoio à família. Esta dupla finalidade que articula a função educacional com a ideia do cuidado sustenta-se nas dinâmicas de gestão e ação desenvolvidas em contexto. Isto parece significar que as características definidoras do jardim-de-infância e que o particularizam face aos outros níveis de ensino são as características pedagógicas.

Destaca-se que a educação de infância deve proporcionar interações sociais, através de vivências alargadas, relevantes e adequadas, favorecedoras de uma vida social efectiva.

A existência de um horário alargado parece também garantir bons níveis de satisfação das famílias, uma vez que os horários de trabalho não são compatíveis com as as cinco horas estabelecidas legalmente para a componente lectiva.

Evidencia-se também a importância de proporcionar as condições para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe, em colaboração com os pais e com os professores do 1º CEB, facilitar a transição das crianças para a escolaridade obrigatória.

### ***Currículo e Experiências de Aprendizagem***

No tema Currículo e Experiências de aprendizagem emergem quatro categorias: pressupostos da organização curricular; áreas curriculares; instrumentos de organização curricular e experiências de aprendizagem.

Parece resultar dos discursos das educadoras que, no contexto em estudo, o currículo se sustenta numa pedagogia estruturada que pressupõe que *“as crianças aprendam tanto com as atividades orientadas, como nas atividades livres, em que vão para as áreas”* [EE1]. Esta aprendizagem consubstancia-se na *“experimentação, questionamento, na imitação”* [EE1] devendo, para tal, *“observar a realidade, manipular objetos e realizar novas experiências”*.

Pensar o currículo, para a EE1 e a EE4, é pensar em estratégias lúdicas organizadoras dos saberes, tais como *“as simulações, a utilização do faz-de-conta” que apelem à criatividade*. Mas a ideia de currículo surge também para a EE1 associada à ideia de sucesso na aprendizagem, progressão e complexificação. Refere

*Quando vejo que o grupo evoluiu, procuro aumentar o grau de dificuldade e a exigência, porque sinto que o grupo já é capaz. Ou seja, tento estar atenta a cada um e ao todo, avaliar a sua evolução, analisar o próximo passo a dar, e adaptar o que já foi feito para criar novas aprendizagens a outros níveis”* (EE1).

A EE1 e a EE2 referem que o currículo só poderá ser desenvolvido se houver uma concentração da aprendizagem nas crianças e no grupo. O currículo constrói-se quotidianamente, segundo estas, partindo *“do que as crianças já sabem”* e fazendo emergir *“projetos repletos de saberes”* nas diferentes áreas, mas que *“nunca se sabe quais são ao certo”*. Apesar disso as quatro educadoras parecem reconhecer que o papel do adulto é fundamental na construção de competências pessoais, sociais como sendo:

*Proporcionar autonomia às crianças, motivando-as e incentivando-as (...) ajudá-las na integração com outras crianças e responsabilizando-as com pequenas tarefas. (...) Fazê-las pensar, fazê-las ouvir, com pequenas atividades”* (EE1)

Esta ação de estimulação do educador nem sempre é fácil de concretizar porque, segundo a EE2, *“os adultos acham que sabem mais”* do que as crianças.

As educadoras entrevistadas parecem assumir que o currículo em educação de infância deve ser construído de forma global e articulada, dadas as características das crianças com estas idades. Salienta-se que o currículo a construir se deverá focalizar nos saberes pessoais, sociais, culturais e científicos e ainda nas formas de expressão e comunicação. Assim, pensa-se que a organização da ação deverá proporcionar *“uma diversidade de atividades, de maneira a que se consigam abranger todos os domínios (...) dentro do mesmo projeto que elaboramos”* (EE3). As Orientações Curriculares da Educação Pré-escolar (OCEPE) são um elemento fundamental na estruturação do currículo como afirma a EE2 *“todo o trabalho quer a nível destes projetos, quer ao nível do projeto Instituição, têm em conta as OCEPE”*.

Determinam-se como fundamentais um conjunto de aprendizagens pessoais, como sendo: a assunção de regras de convivência; a construção de comportamentos autónomos; a resolução de problemas; a progressiva responsabilização pelas tarefas e a auto e heteroavaliação.

Nos saberes sociais refere-se a assunção de papéis sociais; as diferentes instituições; as fontes de recolha do saber; a relação dos homens com a cultura local; a estrutura e organização social. Os saberes científicos, trabalhados através de diferentes experiências, que ocorrem em diferentes projetos e pesquisas.

A expressão e comunicação apelam para a construção de saberes no domínio das diferentes linguagens, da matemática e das literacias emergentes. Também as artes são assumidas como focos potenciadores da criatividade, da imaginação e do sentido estético. Importa referir que nem a categoria pressupostos da organização curricular, nem a categoria áreas curriculares é evidenciada no discurso da CS, o que pode manifestar uma certa inconsistência na gestão dada a falta de sustentabilidade na construção do currículo em educação de infância.

A conceção do currículo é suportada pela elaboração de dois instrumentos: o projeto curricular de instituição, que *“traça linhas gerais”*, sendo *“um projeto a explorar ao longo do ano”* (EE1), serve de *“fio condutor aos vários projetos curriculares de grupo”* (EE1; EE2; EE3; EE4). Como é apenas um *“documento base”* ele vai ser *“adaptado por cada educadora (...) às necessidades e motivações do grupo e à faixa etária”* (EE1).

Segundo as educadoras e a coordenadora, o projeto surgiu *“da curiosidade das crianças”* e das *“motivações por elas demonstradas no ano anterior”* (EE1; EE2; EE3; EE4, CS). O projeto *“os tetravós, dos tetravós, dos nossos tetravós”* (EE1; EE2; EE3; EE4) procura ir ao encontro *“da história das crianças, dos seus antepassados, (...) relacionar o passado, o que nós fomos e com o que somos na atualidade”* (EE2). Foi concebido em reunião da equipa pedagógica e *“conjuntamente com o 1º CEB”* (CS) o que é considerado *“um passo importante (...) para o benefício das crianças e da instituição”* (CS).

Segundo a CS este projeto será concretizado *“através de vivências proporcionadas pelas educadoras e pelas estagiárias às crianças (...) nas salas, em visitas de estudo, na interação entre os diferentes membros do grupo e nas atividades em que as crianças participam”*

Surge também na instituição e em cada sala o Projeto Curricular de Grupo, sustentado nas OCEPE e que é *“organizado e apoiado nas diferentes áreas de conteúdo, tendo em conta as necessidades e dificuldades das crianças, que funciona como uma linha orientadora de todo o trabalho em conjunto com as crianças”* (EE1).

Este projeto funda-se na *“flexibilidade curricular”* e incorpora *“outros projetos que possam ir emergindo através da motivação e interesses das crianças”* (EE1; EE2; EE3; EE4).

Na categoria Experiências de Aprendizagem revela-se a forma como, neste contexto, se operacionaliza o currículo. Os discursos parecem revelar que a operacionalização do currículo acontece através da organização do espaço e do tipo de materiais existentes; das interações que se efetuam entre criança/criança e criança/adulto; da estruturação da rotina diária e da diferenciação pedagógica como estratégia de individualização da aprendizagem.

Segundo as educadoras, a sala de atividades está dividida por áreas que permitem a construção de diferentes competências, concretizando um currículo emergente. Também a coordenadora salienta o papel do espaço e dos materiais como elemento que enriquece as experiências de aprendizagem das crianças.

A EE2 considera que o material deve ser constituído por objetos “*de uso comum que permitam [às crianças] projetar para [o espaço do jardim de infância] as suas vivências*” (EE2). A EE1 salienta a importância da “*exploração livre do material*” pois só assim “*a criança pode crescer num ambiente rico de aprendizagens*”. Na opinião das quatro educadoras as experiências que se realizam nas áreas da sala são geradoras das competências a desenvolver nesta etapa de vida.

As interações vêm definidas em termos da relação das crianças com os espaços e os materiais. Acentua-se a importância de “*construir comportamentos autónomos no uso dos materiais*” e também de uma certa “*interação social*” (EE2).

Descreve-se uma rotina diária estruturada e estruturante do dia-a-dia da criança. Todas as educadoras revelam que a organização do dia é flexível embora todas falem nas seguintes fases: acolhimento; atividade principal; reforço do pequeno-almoço; atividades de mesa e atividades livres nas áreas; almoço; atividades orientadas nas áreas e atividades livres.

Parece que a rotina diária operacionaliza o conceito de pedagogia estruturada como uma divisão entre o trabalho orientado e o trabalho livre, onde os papéis de crianças e adultos são bem definidos, pelo tipo de tarefa a realizar e pela relação assimétrica que se estabelece. Emerge também a ideia de estimulação didática corporizada pelos trabalhos orientados, mecanizando e uniformizando as ações a realizar pelas crianças uma vez que todos têm obrigatoriedade de efetuar as tarefas prescritas pelo educador.

No entanto, em todos os discursos, inclusive no da CS, parece consubstanciar-se uma postura de adequação das estratégias de aprendizagem à idade das crianças, ao seu conhecimento e às suas necessidades e interesses (EE1; EE2; EE3; EE4; CS). Focaliza-se também “*a individualização necessária*” e o “*dar tempo*” (CS) às crianças com NEE.

As experiências de aprendizagem devem ser significativas e diversificadas, embora estejam sob a tutela conceptual do adulto.

Parece evidenciar-se, pela leitura cruzada dos diferentes indicadores enunciados nas quatro categorias, que na instituição em estudo existe uma consciência clara sobre os pressupostos que fundamentam o currículo. Assim, parece emergir a ideia de que o currículo assenta numa pedagogia estruturada que divide a ação nos momentos do educador enquanto transmissor de conteúdos e o tempo da criança como executor do trabalho proposto pelo adulto, em atividades orientadas uniformes e estandardizadas. Por outro lado, salienta-se também a ideia de trabalho livre, não sendo definidos os modos de estimulação do adulto face ao processo de autonomização da criança.

Ressalta também a ideia de que o espaço deve ser gerido pelo adulto com o apoio das crianças e que ele funciona como um elemento fundamental na construção de competências pessoais, sociais, de expressão e comunicação. No entanto, nunca é referida a interação em pequenos grupos e a dinamização dos seus projetos de forma cooperativa.

A rotina diária revela modos de ação rotinizados que, embora possam ajudar a criança a construir a consciência temporal, não são preditores de interações ricas, diferenciadas e estimulantes interpares. Apesar disso, os educadores revelam uma preocupação com a introdução de experiências de aprendizagem diversificadas, ricas e estimulantes, mas centram a sua conceptualização em si, valorizando a perspetiva didática. Esta relaciona-se com outro pressuposto enunciado pelos educadores, o sucesso nas aprendizagens, entendido como progresso no conhecimento e que pensam conseguir através do trabalho sistemático dos diferentes saberes e da articulação curricular.

Importa ainda salientar que os educadores não inscrevem a sua ação em nenhum modelo curricular, embora façam emergir uma linha tradicional (com aspetos melhorados) onde se pode aplicar a metáfora do “Modelo da risca ao meio”. Isto significa que se pensa o trabalho orientado como gerador de conhecimento e o trabalho de ação livre das crianças como uma forma de aprendizagem autónoma. Ora as crianças necessitam de ser estimuladas para que formas de pensamento mais elaborado as ajudem a complexificar as suas brincadeiras e interações.

Como meio de operacionalizarem as intenções educativas surgem dois instrumentos: o PCI e o PCG. O PCI é concebido como uma linha orientadora de todo o trabalho a desenvolver. Permitimo-nos lançar um olhar sobre este documento escrito, para melhor sustentar as nossas ideias sobre este assunto. Assim, julgamos poder referir que a conceção deste documento se confunde com a de um programa, onde são especificados os temas e os subtemas de forma hierarquizada onde as crianças têm de adquirir conhecimentos sobre tais assuntos.

Também o PCG parece uma planificação a longo prazo que determina os conteúdos a desenvolver em cada tema e subtema existentes no PCI. Será necessário um olhar mais profundo sobre as intencionalidades educativas para melhor definir a conceptualização do PCI e a operacionalização da ação no PCG.

Parece ainda que, da parte da gestão os aspetos curriculares mais valorizados são os projetos que se constroem no início do ano letivo e que se configuram na “matéria a dar” nas diferentes etapas do processo. Revela-se o desconhecimento sobre a emergência do currículo em educação de infância, bem como das dinâmicas que devem ser estabelecidas em grandes e pequenos grupos, no trabalho de pares ou individualmente, na sensibilidade do educador para transformar os interesses das crianças em grandes projetos de ação e na importância da estimulação do educador adequada à construção de um pensamento autónomo por parte da criança.

Obviamente que, neste sentido, a gestão pode regular de forma inadequada os processos e as dinâmicas desenvolvidas nas diferentes salas do jardim de infância.

### ***Planeamento, Avaliação e Registo***

Do tema Planeamento, Avaliação e Registo resultam três categorias: planificação onde se descreve a forma como as educadoras concebem e planeiam o trabalho a desenvolver, a avaliação onde se reflete a forma como se observam e avaliam os saberes que as crianças vão construindo e o registo que evidencia as notas de campo e os instrumentos utilizados para posteriormente realizar a avaliação.

Assim, parece que todas as educadoras planificam a sua ação semanalmente, embora nenhuma delas mencione a elaboração de um documento escrito. Evidenciam que ao planificar têm “*em conta o que as crianças já sabem, e o que se poderá fazer para alargar os seus interesses e conhecimentos*” Para isso vão “*aumentando progressivamente o grau de dificuldade*” (EE4). A principal preocupação é a de apresentar atividades que “*promovam aprendizagens significativas*” para que “*com elas se consigam desenvolver competências*” (EE2).

Existe também uma preocupação de planear a ação com o grupo. O processo parece acontecer “*no final da semana*” realizando o “*balanço das descobertas feitas*” e fazendo “*uma listagem do que eles gostariam de descobrir na semana seguinte*”. É nessa planificação que as crianças “*lançam esses miniprojectos e onde é discutido o que se vais fazer, como e quando?*” (EE2).

Revela-se, também, que é importante articular curricularmente as diferentes áreas de conteúdo e que a planificação tenta dar resposta a esta necessidade procurando “*que ao longo da semana a criança vá percorrendo todas as áreas de conteúdo*” (EE4).

É referido pelas educadoras que planeiam os tempos, os modos e os ritmos da ação educativa e que, para tal, *“durante o dia realizam uma ou duas atividades em grande grupo”* (EE2) preocupando-se também com o trabalho mais individualizado, salientando que *“nem sempre é fácil devido ao número de crianças que”* têm *“na sala”* (EE2).

Parecem emergir duas formas diferenciadas de conceber a planificação. A EE3 e a EE4 evidenciam uma forma centrada no adulto enquanto as educadoras EE1 e EE2 apontam para caminhos de colaboração com as crianças na definição das ações a desenvolver. No entanto todas elas centram os processos conceptuais e de escolha das experiências no adulto.

As auxiliares da ação educativa não são chamadas a conceber a planificação, embora sejam implicadas na execução:

*“A auxiliar apoia noutras tarefas da sala ou apoia as crianças, uma vez que o trabalho da auxiliar e da educadora se complementam, em função do bem-estar da criança”* (EE4)

*“Todo o outro trabalho é feito em conjunto, é cooperativo [educadora e auxiliar]. Dou a conhecer o que se vai trabalhar e as atividades que pretendo realizar com as crianças e peço-lhes muitas vezes material”* (EE3)

A planificação a longo prazo é feita pela equipa pedagógica e pela Coordenadora de Sector.

As educadoras revelam que para avaliar as crianças e a ação desenvolvida utilizam a observação e que registam, embora não de forma sistemática *“as descobertas das crianças”*, anotam elementos sobre *“os desenhos que as crianças fazem”*, *“as situações engraçadas que as crianças dizem”* (EE1; EE2; EE3; EE4). A EE1 menciona que realiza *“avaliações trimestrais”* embora não se *“dedique muito”* aos *“registos reflexivos e avaliativos com as crianças”*. A avaliação do trabalho parece acontecer de forma pouco estruturada, embora haja reuniões das educadoras com as crianças onde estas *“podem refletir sobre o seu trabalho”* (EE1). A CS parece não revelar grande conhecimento sobre os registos que os educadores efetuam.

A equipa pedagógica *“realiza algumas reuniões onde se partilham experiências e onde se avalia conjuntamente o trabalho”* (EE2). Uma forma de comunicar as ações aos pais é através da documentação colocada na portaria onde *“são expostos alguns trabalhos das crianças e as atividades desenvolvidas”* (EE3). A CS menciona que *“para cada atividade que”* se vai efetuar *“reunimos sempre para aferir o processo de realização e se as nossas intenções vão de encontro às necessidades das crianças”* (CS).

Parecem não estar muito bem incorporadas pelas educadoras as intencionalidades da observação, planeamento, registo e avaliação. O processo de observação, como aspeto fundamental da recolha de dados, aparece diluído na ação desenvolvida pelo educador. Apesar de ser focalizado nas entrevistas das educadoras a importância de observar anteriormente ao ato de planificar, parece-nos que este discurso é um pouco retórico, já que não se apresenta nos indicadores global os modos de observação realizados por cada educadora. O cruzamento dos indicadores aponta para um olhar pouco focalizado sobre a observação como elemento fundamental na ação de planeamento. Assim, embora seja dada muita relevância ao ato de planificar, parecem não estar bem definidas as fundações que deverão consubstanciar este ato.

Um dos aspetos que se enuncia no planeamento é a implicação das crianças, apontado o geral dos discursos para algumas contradições, já que o ato de escuta da criança, não parece ser muito considerado uma vez que os educadores, concebem a planificação semanal, sozinhos.

A ação sustenta-se em experiências de aprendizagem diversificadas e significativas, mas concebidas pelo educador. A avaliação como processo regulador da aprendizagem das crianças também não é enunciada pelas educadoras. A forma de avaliar o trabalho decorre de algumas reflexões realizadas em grupo e em equipa pedagógica. A comunicação do trabalho desenvolvido resulta numa mera exposição de trabalhos em locais determinados para o efeito e tendo em conta vivências definidas.

### ***Noção de qualidade***

Os discursos apontam para a noção de qualidade alicerçada na resposta educativa que a instituição dá aos pais, ao contributo que esta tem no sucesso educativo das crianças e à atenção que dá as necessidades dos educadores e do restante pessoal. Menciona-se que a instituição tem qualidade porque: responde às necessidades dos pais; pensa no bem-estar das crianças nas suas aprendizagens, na interação de todos; o trabalho pedagógico é reconhecido por todos os pais; todo o pessoal é respeitado na sua função (CS).

Mas a qualidade é entendida como uma melhoria continuada e permanente, referindo-se que ela é conseguida através do olhar atento sobre as dinâmicas organizacionais e pedagógicas que se desenvolvem no jardim de infância.



*i. Realizamos muitas reuniões de reflexão e muitos aspetos já foram melhorados. Mas não é possível atingir a perfeição absoluta, por isso estamos sempre dispostas a aprender, a ouvir, a comparar e, se possível, a melhorar (EE1);*

*[A instituição tem] a preocupação de ir melhorando a sua qualidade, pedindo a opinião dos pais, percebendo as necessidades dos educadores e das crianças, melhorando os seus espaços e materiais no sentido do bem-estar e melhor desenvolvimento da criança e também apostando em pessoal de qualidade com formação e abertos a novos projetos (EE4);*

Penso que nós, educadoras, estamos abertas a novas formações e projetos para melhorar o nosso empenho e trabalho (EE2); melhorando a qualidade do pessoal. A formação e refletindo sempre sobre o trabalho desenvolvido (CS).

Julgamos poder referir que o clima relacional, a estabilidade dos educadores e do pessoal auxiliar tem gerado um clima de bem-estar e satisfação na instituição.

Este ambiente tem sido potenciado pela autonomia pedagógica que é conferida aos educadores através do respeito e confiança que a gestão demonstra pelo seu trabalho. As boas condições laborais como a questão dos horários e dos espaços fazem também com que o ambiente seja agradável.

Considera-se que a instituição presta um serviço de qualidade, uma vez que dá respostas às necessidades dos pais, contribui para o sucesso educativo das crianças; tem um espaço físico adequado à ação educativa e procura estar atenta às necessidades das educadoras e das auxiliares.

Assume-se a noção de qualidade numa perspetiva de melhoria continuada e aceita-se o desenvolvimento organizacional e pedagógico como um desafio quotidiano alicerçado na reflexão, avaliação e formação de toda a equipa.

### ***Reflexões para o futuro***

De acordo com a postura epistemológica e de produção de conhecimentos que se descreveu, anteriormente, emergiram algumas considerações deste trabalho que deverão constituir não só um momento de síntese e articulação de informações, mas também de interpretação e levantamento de questões sobre as mesmas, numa perspetiva de futuro.

Estas considerações sustentam-se nas perguntas de partida que serviram de fio condutor da pesquisa para as confrontar, com a análise dos dados obtidos. Assim, poder-se-á referir que, em linhas gerais, esta se poderia constituir como fase de diagnóstico que contribui para clarificar as ideias que as educadoras e a gestão têm sobre as dimensões da qualidade sobre o contexto em estudo.

Apesar de serem enunciadas as dez dimensões da qualidade, parecem não estar claros os critérios a usar para aferir a qualidade dos diversos aspetos. Assim, seria importante como passo seguinte a realização de um trabalho sustentado na formação/investigação-ação junto dos profissionais e a nível mais alargado da instituição e com isso melhorar a qualidade da educação das crianças, conforme foi desenvolvido em investigações anteriores por Mesquita-Pires (2012).

Entende-se que o desenvolvimento profissional e organizacional deverá decorrer de processos de formação em contexto e, deste modo, com enfoque colaborativo. Como se observou na recolha dos dados, os profissionais e a organização precisa de tomadas de consciência focalizadas para as fragilidades que o diagnóstico identificou. Daí que se proponha como estratégia um processo de desenvolvimento assente na (co)responsabilização com o investigador/formador, isto é, um desenvolvimento profissional “em companhia”.

Sabe-se que a formação inicial não fornece os conhecimentos e os instrumentos de saber ao futuro educador, para enfrentar os desafios da prática profissional. Essa formação proporciona princípios de atuação e procedimentos para ambientes gerais e para aspetos comuns da realidade da educação da criança, mas que passo a passo na profissão é necessário saber contextualizar e fazer progredir na procura de outros saberes e alternativas que completem os iniciais e se adequem às realidades e à complexidade do exercício da profissão. Este facto associa-se às dificuldades reveladas na prática dos educadores, ao nível da articulação entre a teoria e a prática, e justifica a mudança no centro do processo formativo, isto é, da formação centrada na instituição académica para uma formação centrada no contexto de trabalho.

Isto só é possível em instituições que querem aprender e que estão disponíveis para construir novas dinâmicas pedagógicas, como revelam os dados da instituição em estudo. Os processos de reflexão das educadoras e de investigação-ação, sobre os problemas colocados pelo quotidiano, poderão ajudá-los a construir o diálogo entre a teoria e a prática.

Os saberes das educadoras são, também, saberes produzidos nos contextos de trabalho, são saberes da experiência e fundados no cotidiano. Daí que importe clarificar melhor a natureza destes saberes, fundamentais para a prática profissional. Será sobre as fragilidades que eles revelaram na determinação e processos de construção destes saberes que se espera fundar as reflexões como ponto de partida para a mudança e transformação das práticas.

A identificação das fragilidades específicas ao nível do trabalho quotidiano, tais como elaborar uma planificação; um projeto; observar e registar; avaliar os processos os produtos e as aprendizagens das crianças; saber (re)organizar o tempo e o espaço de forma adequada; modificar a interação e diversificar a composição dos grupos, entre outros, serão aspetos tratados na formação em contexto e que se espera resultem na (re)construção das competências profissionais, através dos processos colaborativos e de cooperação.

Neste contexto, a pedagogia da infância possibilitará aos educadores, um olhar mais profundo sobre as opções que dialogam com a aprendizagem ativa, com o construtivismo, com os direitos da criança e com a qualidade e a eficácia da aprendizagem das crianças. A identificação da pedagogia da infância como um depurador das práticas e como guia de reflexão sobre a ação poderá ser uma alavanca no processo formativo e na melhoria da qualidade da educação das crianças.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica. In I. Sá-Chaves (org.), *Formação conhecimento e supervisão. Contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais* (pp. 143-159). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Almy, M. (1982). Day care and early childhood education. In E. Zigler & E. Gordon (Eds), *Daycare: Scientific and social policy issues* (pp. 476–495). Boston, MA: Auburn House.
- Alves, F. (2001). *O encontro com a realidade docente: ser professor principiante*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Bertram, A. & Pascal, C. (2009). *Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Desenvolvimento Curricular.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing early childhood education: Social justice and revolution*. New York: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Qualidade na Educação da Primeira Infância: Perspetivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed.
- Elliot, A. (2006). Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children. Australian Council for Educational Research: ACER Press.
- Jordan, B. (1999). Technological tools supporting the scaffolding of learning. *NZ Research in Early Education*, (2), 53–66.
- Katz, L. (1998). Cinco perspetivas sobre qualidade. In ME-DEB - Núcleo de Educação Pré-escolar (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-escolar*, (3), (pp.15-40) Lisboa: ME.
- Mesquita-Pires, C. (2012). Children and professionals rights to participation: a case study. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 565–576. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.737242>
- Mould, C. (1998). The influences of researcher–teacher collaboration on the effectiveness of early learning of four year olds in schools in England. *European Early Childhood Education Research*, 6(1), 19–35.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007c). Pedagogia da Infância: Reconstruído uma Práxis de Participação. In J. Oliveira-Formosinho, D. Lino & S. Niza, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação* (pp. 13-42). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação. *Análise Psicológica*, 1 (XXII), 81-93
- Pascal, C., Bertram, A., Ramsden, F., Georgeson, J., Saunders, M., & Mould, C. (1998). *Avaliação e Desenvolvimento da Qualidade nos Estabelecimentos da Educação Pré-Escolar: um programa de desenvolvimento profissional*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia*. Lisboa: Dom Quixote.
- Pramling, I. P. (1996). Upgrading the quality of early childhood education: Sweden. In P. S. Klein (Ed.), *Early intervention. Cross cultural experiences with a meditational approach*. New York: Garland Publishing.

## Psicopatología infanto-juvenil en las redes: una experiencia de enseñanza a distancia

María Cristina Piro

Nicolás Alessandroni

Cecilia Mariana De Cristófolo

Esteban Etcheverry Callegari

Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina.

Corresponding author: [nicoalessandroni@hotmail.com](mailto:nicoalessandroni@hotmail.com)

### ***La enseñanza a distancia como desafío actual***

Las estrategias de enseñanza a distancia y *blended learning* han revolucionado el campo educativo, proveyendo a profesionales y alumnos nuevas formas de interactuar con los contenidos de diferentes asignaturas y de cumplimentar los objetivos y propósitos de la enseñanza (King & Alperstein, 2017; Stein & Graham, 2014). Es claro que uno de los motivos por los cuales los enfoques sobre la enseñanza a distancia y *blended learning* han adquirido tanta relevancia es el vertiginoso cambio tecnológico que atraviesa nuestras sociedades (Bailey, Schneider & Vander Ark, 2013). En la actualidad, la tecnología progresa con una velocidad sorprendente, habilitando, en dicho progreso, nuevas posibilidades para el campo educativo. Pero, junto con este progreso y con la apertura de nuevas posibilidades, también se generan nuevos interrogantes.

Existen dos debates que, creemos, vale la pena rescatar. Por un lado, el debate acerca del impacto de las nuevas tecnologías sobre la calidad educativa. En términos interrogativos, el dilema puede adquirir cualquiera de las siguientes formas: ¿Pueden las tecnologías colaborar en la formulación e implementación de propuestas educativas de calidad? ¿Existen diferencias de calidad entre la implementación de estrategias de enseñanza a distancia en los modelos de enseñanza íntegramente online y *blended learning*? ¿Pueden estos modelos suplantar las instancias de formación tradicionales? ¿Debería reformularse el concepto mismo de “*calidad educativa*” en función de los estándares que emergen a partir del análisis de las posibilidades de las nuevas tecnologías y el uso que los sujetos hacen de ellas? (Davis, 2017; Elkeles, Pulliam Phillips y Phillips, 2014; Ginns y Ellis, 2007; Stewart y Notari, 2017).

Por otro lado, sobresale el debate acerca de cómo evaluar cuando se utilizan enfoques asistidos por tecnologías (Doo Hun, Morris & Kupritz, 2007; Garrison & Kanuka, 2007; Koç, Liu & Wachira, 2015).

La respuesta a estos debates no es sencilla. Su dificultad es doble (epistemológica y operativa), y es, además, directamente proporcional al impacto que el avance tecnológico ha tenido en nuestra comunidad. Sin embargo, existe acuerdo respecto de una cuestión: la resolución de los problemas e interrogantes asociados a estos debates posee como condición de posibilidad cierta modificación en el rol de los docentes y tutores de la enseñanza. Dicho de otro modo, no es posible pretender que las estrategias de aprendizaje a distancia y *blended learning* posean un impacto positivo en virtud de alguna característica intrínseca a ellas mismas. Más bien, la valencia del impacto de estas estrategias debe ser considerada como una función de las actividades docentes que se ponen en juego para su implementación en el aula y el ritmo con que estas últimas se configuren didácticamente (véanse, por ejemplo, Lund, 2017; Macdonald 2008/2016). Esta aseveración pragmatista nos anima a pensarnos, a todos aquellos involucrados con la enseñanza de alguna disciplina, como agentes de cambio.

### ***El caso de la aplicación de una plataforma virtual para la enseñanza de la psicopatología infanto-juvenil en la UNLP***

En virtud de lo dicho en el apartado introductorio, en las próximas secciones de este escrito deseamos, en tanto docentes-investigadores de la asignatura Psicopatología II (infanto-juvenil) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), transmitir algunos aspectos clave vinculados con la experiencia de aplicación de una plataforma virtual de aprendizaje que tuvo lugar durante el curso lectivo 2014 y que volverá a tener lugar, con ciertas modificaciones, en el ciclo lectivo correspondiente al año 2018. Para ello, primero presentamos la asignatura para la cual se diseñaron estrategias de enseñanza a distancia. Posteriormente, se enmarca el diseño de estas estrategias atendiendo al contexto político-académico en que ellas surgieron. Finalmente, se exponen las características particulares de la implementación de la plataforma virtual y algunos de sus resultados.

#### ***La asignatura***

La asignatura Psicopatología II se encuentra ubicada en el área psicológica (subárea de teorías y fundamentos) de los planes de estudio 1984 y 2012 de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la UNLP, respectivamente.

El programa de la asignatura toma como punto de partida los problemas psicopatológicos específicos de la infancia y las lecturas que de ellos hacen diferentes perspectivas teóricas. Para comprender las particularidades de este campo complejo y en extensión permanente, la propuesta programática considera insoslayable analizar el recorrido histórico en la constitución de la disciplina. Así, se aborda el modo en que todos los que se han interesado por la infancia, por el niño, han contribuido a su construcción conceptual: en sus comienzos filósofos, educadores, médicos, y posteriormente psicólogos, sociólogos, psicolingüistas, antropólogos, e historiadores. En la propuesta docente de la materia se identifican, entre otros tópicos, las formas de aparición de los trastornos psíquicos infantiles, sus formas de presentación, y las condiciones de su evolución.

El menú de contenidos de Psicopatología II contempla dos partes. La primera parte aborda la constitución de la psicopatología infanto-juvenil como campo disciplinar, un conjunto de categorías conceptuales básicas y la perspectiva de las organizaciones deficitarias específicas en la infancia. La segunda parte aborda el campo disciplinar del sufrimiento infantil desde la perspectiva psicoanalítica, a partir de la introducción de ejes conceptuales que le son propios. Se trata de que los alumnos puedan realizar una lectura superadora de los reduccionismos existentes en el campo psicopatológico infantil a partir de la comprensión del síntoma ya no como expresión de una organización deficitaria, sino como un arreglo subjetivo. El tratamiento de cada unidad se cumplimenta a partir de diferentes niveles de análisis: histórico, terminológico, teórico-metodológico, semiológico, de los determinantes, y nosológico, privilegiando en cada caso algunos de los modelos teóricos que dan cuenta, de manera significativa, de los contenidos incluidos. El análisis de la problemática ético-deontológica en la investigación y la clínica con niños con trastornos psíquicos, en tanto, adquiere el estatuto de eje transversal.

### ***El contexto político-académico***

Como parte de una serie de innovaciones pedagógicas que se vienen implementando al interior de la Facultad de Psicología de la UNLP, y en congruencia con las modificaciones sugeridas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria del Ministerio de Educación de la República Argentina (CONEAU) vinculadas con el Plan de Mejoramiento de las Carreras de Psicología (PMP), durante los meses de febrero y marzo de 2014 se implementó por primera vez en la institución el régimen de *cursadas de verano*.



El objetivo del mismo fue brindar a los alumnos la posibilidad de acceder a cursadas intensivas de materias de la organización curricular regular de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. La asignatura Psicopatología II fue seleccionada para realizar una prueba piloto bajo esta modalidad, y volverá a dictarse como cursada de verano durante febrero de 2018.

Dado que la asignatura presenta un régimen original de cursada cuatrimestral, y que la cursada de verano supone un tiempo máximo de seis semanas para el desarrollo de los contenidos, en 2014 se decidió incorporar como herramienta pedagógica una plataforma virtual de aprendizaje que pudiera complementar los espacios teóricos y prácticos dictados. Con la inclusión de la plataforma virtual, el presupuesto horario de la asignatura pasó de cuatro horas semanales a seis horas semanales, distribuidas equitativamente entre los espacios presenciales teóricos y prácticos, y los espacios de aprendizaje virtual. Esta configuración del presupuesto horario hace que nuestra propuesta se enmarque en el llamado sistema de *blended learning*. A continuación se exponen brevemente las características más destacadas de la plataforma y, más adelante, se exponen algunos resultados que permiten evaluar el impacto de la implementación de la plataforma para el período febrero-marzo 2014.

### ***La plataforma virtual: Schoology – Learning Management System.***

La plataforma seleccionada para diseñar estrategias de enseñanza a distancia fue Schoology<sup>15</sup>, una macro-herramienta pedagógica gratuita, de licencia abierta y en línea que permite a los docentes centralizar los contenidos digitales de su asignatura y habilitar a los alumnos el acceso a los mismos sin limitaciones temporales ni espaciales (Mchichi y Afdel, 2012). El sistema posibilita la calificación de diferentes instancias de evaluación y el acceso de los alumnos a devoluciones detalladas de sus producciones a través de una interfaz gráfica optimizada para los intercambios didácticos en los diferentes niveles del sistema educativo. Por otra parte, la posibilidad de incorporar a las rutas de aprendizaje contenidos multimedia garantiza procesos educativos dinámicos que permiten al docente planificar diferentes direcciones (muchas de ellas no convencionales) para la presentación, el desarrollo y la discusión de los contenidos, estrategia que multiplica las situaciones de reflexión y significación del conocimiento.

---

<sup>15</sup> <https://www.schoology.com/>

El fortalecimiento del proceso de aprendizaje hace uso de diferente tipo de herramientas particulares, a saber:

- Herramientas de comunicación que habilitan un diálogo fluido entre los diferentes miembros de la cátedra y los alumnos. A través de las mismas, los docentes pueden realizar anuncios públicos y devoluciones individuales de producciones particulares. La estructura gráfica de la plataforma es similar a la de otras redes sociales (como por ejemplo Facebook, Orkut, y Twitter), lo cual facilita además el intercambio entre alumnos y entre alumnos y docentes.
- Herramientas de colaboración que posibilitan la resolución compartida de tareas diagramadas por los docentes de la asignatura, por ejemplo, un debate sobre una temática. Son ejemplos de esta categoría las sub-herramientas *área de reunión*, *calendario grupal* y *trabajos prácticos colaborativos*. Asimismo, los docentes pueden planificar actividades colectivas, como foros abiertos o construcciones sociales de conocimiento, como *wikis temáticas*<sup>16</sup>.
- Herramientas de tracking que permiten al docente realizar un seguimiento continuo del progreso del alumno en los diferentes espacios virtuales diseñados previamente. Estas herramientas resultan especialmente importantes para cursadas cortas, pues permiten detectar de una manera sencilla aquellos nodos temáticos que requieren ser retomados de una clase a la siguiente, y brindan además información estadística de cada alumno y del grupo completo.
- Herramientas multimedia que permiten a los docentes incorporar a las rutas de aprendizaje materiales como fragmentos de libros, archivos de video (por ejemplo, de conferencias), archivos de audio, líneas de tiempo y archivos de diapositivas. El sistema provee un espacio de trabajo incorporado que permite al alumnado la visualización de los diferentes tipos de archivo desde la misma pantalla del curso, permitiendo el trabajo con múltiples archivos al mismo tiempo, cuestión que mejora significativamente la experiencia de trabajo informático y el tiempo de resolución de las actividades (Manning et al., 2011). Los materiales aportados por el equipo docente son almacenados en los discos de almacenamiento de Schoology bajo licencia educativa y están disponibles hasta que termine el dictado de la asignatura.

---

<sup>16</sup> Sitios web internos cuyas páginas pueden ser editadas de manera conjunta por múltiples voluntarios a través del navegador web (Taylor, 2014). Usualmente, las wikis suelen publicarse *a posteriori* como documentos grupales que reflejan el proceso de aprendizaje en una asignatura.

- *Herramientas de evaluación* que permiten al docente planificar trabajos prácticos, exámenes parciales, autoevaluaciones y tests para indagar en el grado de apropiación de los contenidos dictados en la asignatura. La información es procesada por el sistema en un archivo de legajos individuales que permite realizar un seguimiento personalizado de cada alumno en el tiempo, establecer focos temáticos de atención, y diseñar nuevas estrategias didácticas de ser necesario.

Para la implementación de la cursada de verano se decidió emplear todas las herramientas listadas anteriormente, previendo que los alumnos participarían virtualmente en la plataforma por, aproximadamente, dos horas semanales, además de asistir a las clases presenciales. En relación con las *herramientas de comunicación*, se resolvió dar uso al sistema de chat interno de la plataforma, y al sistema de mensajes privados entre miembros del curso. Asimismo, en cuanto a *herramientas de colaboración*, se hizo uso del calendario grupal y de la herramienta para construcción de wikis. Esta última herramienta se estimó como un sustituto valioso de instancias presenciales de construcción colaborativa de conocimientos, tales como las puestas en comunes o las crónicas a partir del trabajo grupal. Se decidió emplear, además, las *herramientas de tracking*. Una preocupación pertinaz que atravesó la implementación de la cursada de verano estuvo relacionada a indagar si los alumnos lograrían o no apropiarse de la plataforma y su dinámica. Por ello se estimó útil, desde un comienzo, que sería útil medir la cantidad de conexiones al sistema por alumno, como así también sus duraciones mínima, máxima y promedio.

En una cursada como la de la asignatura Psicopatología II, los materiales multimedia resultan centrales, y abarcan desde textos hasta videos, pasando por viñetas clínicas, presentaciones de diapositivas y archivos flash interactivos. Por ende, las *herramientas multimedia* se estimaron sumamente valiosas. Resultó particularmente atractivo que la plataforma estuviera diseñada de modo tal que los alumnos no tuvieran que abandonar el ámbito de Schoology para abrir los documentos multimedia. Al contrario, en la plataforma los archivos multimedia se encuentran embebidos en la interfaz general, permitiendo una dinámica de navegación más fluida, y un mayor grado de conexión entre los diferentes archivos multimedia que componen la propuesta pedagógica.

Finalmente, en cuanto a las *herramientas de evaluación*, con anterioridad al inicio de la cursada de verano, el equipo docente se reunió para confeccionar diferentes instrumentos virtuales de evaluación.

Estos instrumentos involucraron (i) actividades virtuales para evaluar la apropiación de saberes enseñados virtualmente (vale decir, a través de la plataforma), (ii) trabajos prácticos virtuales para fortalecer el dictado de los contenidos de las clases prácticas presenciales, (iii) evaluaciones virtuales de los contenidos dictados en las clases presenciales teóricas, con y sin restricción temporal, y (iv) una evaluación final integral virtual, que involucró contenidos dictados tanto en los espacios presenciales teóricos y prácticos, como así también en los espacios virtuales. Todos estos instrumentos emplearon preguntas de tipo abierto como de contenido cerrado. En este último, caso, las preguntas fueron de opción múltiple con una o varias respuestas correctas, de agrupamiento a través de casillas de verificación, desplegables, de escala lineal, de cuadrícula de varias opciones, y de cuadrícula de casillas de verificación (véase Figura 1).

**Mostrar instrucciones** Preguntas 1-17 de 17 | Página 1 de 1

**INSTRUCCIONES**

**EXAMEN TEÓRICO - TRAMOS 1 y 2**

A través de esta plataforma podrán acreditar el examen de los teóricos de los tramos 1 y 2. Consiste en una serie de preguntas multiple choice, preguntas de opción verdadero/falso, y elaboración de respuesta tipo ensayo. En algunas preguntas, habrá más de una respuesta correcta, en estos casos, Ud. notará que hay una referencia a ello en la consigna.

Puede ingresar al examen en cualquier momento, hasta el día 23/Feb a las 23:59 hs. Una vez que ingrese al examen, tendrá un tiempo máximo de 2:30 hs. para resolverlo y, a diferencia de los TP, no podrá resolver una parte, y en otro momento otra, sino que deberá completar el examen en un solo período de hasta 150 minutos. Una vez que coloque sus respuestas y las envíe, no podrá modificarlas.

Le recomendamos iniciar el proceso de evaluación una vez tenga leído el material correspondiente a los tramos 1 y 2, ubicados en la carpeta TEÓRICOS.

Cuando esté listo para ingresar, haga click aquí abajo.

**Evaluación Teórica - Tramos 1 y 2**

**Pregunta 1**

Una clasificación es...

- ☐ a Un procedimiento utilizado para construir categorías y para asignar entidades a dichas categorías, en base a atributos o relaciones comunes.
- ☐ b Una formalización lógica de la organización natural del universo.
- ☐ c Un conjunto de convenciones arbitrarias formadas al interior de una comunidad científica. Este conjunto forma parte del corpus teórico central de una disciplina.

**Pregunta 2**

¿Es equivalente hablar de clasificación y taxonomía? ¿Por qué? Desarrolle en no más de 1500 caracteres.

**Tiempo restante para esta evaluación: 128:49**

**Figura 1.** Modelo de evaluación mixta y de tiempo restringido referida a los tramos teóricos 1 y 2

Esta variedad de tipos de ítems permitió al equipo docente crear diferentes configuraciones de evaluación en función de los contenidos a evaluar, lo cual muestra que los entornos virtuales de aprendizaje, si son empleados creativamente, poseen un gran potencial para promover aprendizajes y no son de ningún modo instrumentos conservadores o inflexibles (para una discusión, véanse Akkoyunlu & Yilmaz Soylu, 2008; Oliver & Trigwell, 2005).

### ***Resultados obtenidos a partir de la implementación***

Al finalizar la cursada de verano, y en congruencia con otras investigaciones que han evaluado el impacto de la incorporación de entornos virtuales de aprendizaje (Woltering et al., 2009), se solicitó a los alumnos que completaran una encuesta anónima online con el objeto de evaluar la utilidad que la plataforma había tenido. El tamaño de la muestra fue de treinta y cinco alumnos. A continuación se muestran algunos resultados de la encuesta que demuestran que la utilización de Schoology optimizó el tiempo de cursada, resultó un recurso didáctico innovador y que facilitó los procesos de enseñanza/aprendizaje en la asignatura.

### ***Optimización del tiempo***

Una de las preguntas que se hizo a los alumnos indagó si los mismos habían considerado que el tiempo de la cursada (bajo la modalidad *blended learning*) había resultado suficiente para la lectura, comprensión y elaboración de los contenidos. El 91% de los alumnos respondió que sí, mientras que sólo el 9% respondió negativamente. Estos porcentajes resultan importantes si se considera que la modalidad de cursada de verano es una propuesta que cuenta con un tiempo relativamente escaso para el desarrollo de contenidos (seis semanas) que, durante la cursada regular, se desarrollan a lo largo de un cuatrimestre. Cuando preguntamos a los alumnos que respondieron positivamente qué factores habían influido para que el tiempo resultara suficiente, todos ellos destacaron la potencialidad de la plataforma Schoology, y agradecieron su incorporación. Varios alumnos, además, indicaron que sin la plataforma no hubiera sido posible abordar los contenidos en su totalidad ni hacerlo atendiendo al nivel de complejidad que prevé la propuesta de cursada regular.

### ***Apropiación de la plataforma de aprendizaje virtual***

Otro de los puntos que lógicamente resultaba intrigante para el equipo docente se vinculó con la conceptualización de los alumnos sobre la plataforma de aprendizaje virtual. Se preguntó a los estudiantes, a través de dos preguntas (una pregunta abierta y una pregunta cerrada con respuestas a través de casillas de verificación), cómo podrían conceptualizar la plataforma y su utilización al interior de la cursada de verano. En este caso, los resultados fueron más dispares. Un 68% de los alumnos destacó que la interfaz había resultado accesible y que la plataforma se había constituido como un recurso atractivo. Un 86% de los estudiantes remarcó, en tanto, que Schoology había sido empleada por los docentes como una estrategia interesante para complementar las clases presenciales.

Otros alumnos (80%) señalaron que la plataforma había sido un recurso novedoso y que nunca antes habían tenido experiencias pedagógicas similares. El 86% de los alumnos, aludiendo a las circunstancias particulares que habían permitido la implementación de las cursadas de verano, indicaron que la aplicación del entorno virtual en una asignatura de la Facultad de Psicología de la UNLP resultaba innovadora, y que sería deseable que fuera extensiva a otras cátedras, ya sean dictadas en la modalidad de cursadas de verano como en la modalidad regular (cuatrimestral). Muy llamativamente, ningún alumno seleccionó las opciones “*la interfaz no resultó accesible*”, “*no me gustó la modalidad*”, “*creo que la plataforma virtual no es útil en el contexto de la cátedra*”, ni “*la interfaz no resulta integradora, porque fragmenta los contenidos*”.

### ***Interés***

En otro de los puntos de la evaluación post-cursada se indagó acerca del interés suscitado por la propuesta entre los estudiantes. Para ello, se empleó una escala de cinco grados, siendo un punto “ningún interés”, y cinco puntos “muchísimo interés”. Ningún alumno valoró la propuesta de enseñanza virtual con uno, dos o tres puntos. En cambio, doce alumnos (el 34% de la muestra) valoraron la propuesta con cuatro puntos, y veintidos alumnos (63%) con cinco puntos.

### ***Comentarios de conclusión***

Luego de efectuar el análisis y tratamiento de estos datos y otros que por razones de espacio no reportamos en este capítulo, llegamos a la conclusión de que la inclusión de la plataforma Schoology constituyó una herramienta pedagógica eficaz y una intervención didáctica atinada. Por un lado, este entorno virtual de aprendizaje permitió generar nuevas dinámicas de planificación de la enseñanza y repensar los procesos de trasposición didáctica de los contenidos en función del nuevo formato representacional virtual a través del cual estos serían presentados.

En relación con la temporalidad, está claro que el sistema de *blended learning* permitió optimizar el tiempo destinado a las clases teóricas y prácticas presenciales (por ejemplo, no dedicándolo a la resolución de tareas cuya resolución se podía realizar a través de la plataforma online) como así también dictar la totalidad de contenidos que la asignatura aborda en su cursada de tipo regular (cuatrimestral), sosteniendo el grado de complejidad que la cátedra estima pertinente para la formación de grado.

La introducción de Schoology revistió novedad, además, para los docentes a cargo de la cursada de verano, quienes tuvieron que dedicar un tiempo considerable al diseño de estrategias de dictado de contenidos virtuales y de instrumentos de evaluación.

Los alumnos se vincularon satisfactoriamente con la plataforma. La valoraron como interfaz efectiva para el aprendizaje de la asignatura Psicopatología II, e indicaron que ella promovió el interés por los contenidos y la voluntad de indagación. Hipotetizamos que una de las razones para que esto fuera así debe buscarse en lo intuitiva que resulta la interfaz gráfica de la plataforma Schoology, que recuerda a aquellas de otras redes sociales, como Facebook. La apropiación satisfactoria de la plataforma por parte de los alumnos pudo verse con claridad en los resultados de los análisis estadísticos descriptivos relativos a los tiempos mínimo, máximo y promedio de uso de la plataforma, en cada sesión, por parte de cada alumno, y del grupo en su totalidad. Estos análisis muestran que los alumnos, con el correr de las semanas, pasaron más y más tiempo en cada sesión online, ya fuera accediendo al material como cumplimentando las evaluaciones virtuales.

Por otra parte, los alumnos rescataron la inclusión de la plataforma como una estrategia didáctica valiosa, y señalaron que su inclusión en otros espacios curriculares (de cursada intensiva o regular) sería deseable.

En tiempos como el que transitamos, en los que la tecnología es una parte ineludible de nuestras rutinas, creemos que la inclusión de plataformas virtuales de aprendizaje y la utilización de dispositivos electrónicos no usualmente aprovechados en el contexto del aula (por ejemplo, teléfonos móviles) constituyen desafíos interesantes y dignos de ser atendidos. La experiencia piloto que hemos llevado adelante en la cursada de verano de Psicopatología II nos alienta a buscar nuevas modalidades de enseñanza a través de esta y otras plataformas disponibles, y nuevas formas de planificar considerando seriamente los aportes de la tecnología a la enseñanza a distancia. Se trata de una tarea abierta, que debemos abordar, indudablemente, desde el diálogo colectivo y el intercambio de experiencias pedagógicas como las que se presentan en este volumen.

### Referências Bibliográficas

- Bailey, J., Schneider, C., & Vander Ark, T. (2013). *Navigating the digital shift: Implementation strategies for blended and online learning*. New York: DLN Smart Series.
- Davis, N. (2017). *Digital technologies and change in education: The arena framework*. New York / London: Routledge.
- Doo Hun, L., Morris, M., & Kupritz, V. (2007). Online vs. blended learning: Differences in instructional outcomes and learner satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 11(2), 27–42.
- Elkeles, T., Pulliam Phillips, P., & Phillips, J. (2014). *Measuring the success of learning through technology: A guide for measuring impact and calculating ROI on e-learning, blended learning, and mobile learning*. Alexandria: American Society for Training & Development.
- Garrison, D., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Ginns, P., & Ellis, R. (2007). Quality in blended learning: Exploring the relationships between on-line and face-to-face teaching and learning. *The Internet and Higher Education*, 10(1), 53–64.
- King, E., & Alperstein, N. (2017). *Best practices in planning strategically for online educational programs*. New York / London: Routledge.
- Koç, S., Liu, X., & Wachira, P. (Eds.). (2015). *Assessment in online and blended learning environments*. New York: Information Age Publishing.



- Lund, H. (2017). 'Time and control in teachers' work - 'The erosion of rhythms. In T. Andre (Ed.), *Advances in human factors in training, education, and learning sciences*. Cham / Heidelberg: Springer.
- Macdonald, J. (2008/2016). *Blended learning and online tutoring: Planning learner support and activity design*. Oxon / New York: Routledge.
- Manning, C., Brooks, W., Crotteau, V., Diedrich, A., Moser, J., & Zwiefelhofer, A. (2011). Tech tools for teachers, by teachers: Bridging teachers and students. *Wisconsin English Journal*, 53(1), 24–28.
- Mchichi, T., & Afdel, K. (2012). *Exploiting web 2.0 technologies in promoting learning activities: E-learning—Web 2 platform*. *Education and e-Learning Innovations (ICEELI)*, 2012 International Conference on (pp. 1–5). IEEE. Recuperado a partir de [http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs\\_all.jsp?arnumber=6360651](http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=6360651)
- Stein, J., & Graham, C. (2014). *Essentials for blended learning. A standards-based guide*. New York / London: Routledge.
- Stewart, M., & Notari, M. (Eds.). (2017). *Technology-enhanced and collaborative learning: Affordances, approaches and challenges*. New York / London: Routledge.
- Taylor, S. (2014). *Basics of an LMS training program: Professional development training: Using the ADDIE model of instructional design*. Post University.
- Akkoyunlu, B., & Yilmaz Soylu, M. (2008). A study of student's perceptions in a blended learning environment based on different learning styles. *Journal of Educational Technology & Society*, 11(1), 183–193.
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be redeemed? *E-Learning and Digital Media*, 2(1), 17–26.
- Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K., & Spreckelsen, C. (2009). Blended learning positively affects students' satisfaction and the role of the tutor in the problem-based learning process: results of a mixed-method evaluation. *Advances in Health Sciences Education*, 14(5), 725.



ISBN 978-989-54004-0-9



**Formação e Supervisão  
técnicas, abordagens e experiências no Ensino à Distância**