

Patrícia Graciela da Rocha (Org.)

10 anos da Educação a Distância na UFMS

As experiências das licenciaturas



É fato que muitos obstáculos foram encontrados durante esse período, no que tange às relações entre professor, tutor e aluno na EAD. Ao refletir sobre eles, é possível identificar algumas falhas, que não são descritas aqui com o intuito de criticar ou apontar o dedo, acusando algum dos papéis desenvolvidos no processo de mediação. Muito pelo contrário! Refletem apenas práticas que, em algum momento, tiveram pontos débeis, constituindo-se em uma ótima oportunidade para analisar toda a dinâmica envolvida no desenvolvimento de uma disciplina na EAD da UFMS, bem como serve para justificar algumas sugestões para a melhoria e o fortalecimento constante desse elo. Assim, para que essa relação permaneça sempre forte e os resultados sejam sempre excelentes, todos os personagens devem desenvolver o seu papel com dedicação, ou seja, o acadêmico precisa ser o protagonista em sua trajetória, lendo, estudando, pesquisando e interagindo com o professor responsável da disciplina e com o tutor presencial e a distância. Se esse acadêmico, por exemplo, não estuda determinado texto que é fundamental para o desenvolvimento de uma atividade a distância, conseqüentemente ele não terá dúvidas para reportar aos tutores e professores. Essa falha resultará em uma atividade mal elaborada que, por sua vez, acarretará em aprendizado com lacunas e em rendimento aritmético insatisfatório. O professor responsável, além de orientar os acadêmicos e tutores, deve acompanhar o desenvolvimento de todo o processo interativo em que se desenvolve uma disciplina. Para que isso ocorra, é fundamental que todas as trocas de e-mails entre alunos e tutores sejam com cópia para o professor. Um e-mail sobre uma dúvida pontual ou sobre qualquer problema que o acadêmico tenha durante o decorrer de uma disciplina, por exemplo, que não tenha sido enviado com cópia para o professor responsável, acaba por se configurar em uma omissão de informação que prejudica a visão geral e o acompanhamento por parte do docente.

Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior
Roosevelt Vicente Ferreira



10 anos da Educação a Distância na UFMS

10 anos da Educação a Distância na UFMS

As experiências das licenciaturas

Organizadora:

Patrícia Graciela da Rocha



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

Revisão Ortográfica: LABREV- Laboratório de Revisão de Textos Acadêmico-Científicos - projeto de extensão da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso Sul - com sede em Campo Grande-MS.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

ROCHA, Patrícia Graciela da (Orgs.)

10 anos da Educação a Distância na UFMS: as experiências das licenciaturas [recurso eletrônico] / Patrícia Graciela da Rocha (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

357 p.

ISBN - 978-85-5696-517-2

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Ensino; 2. Educação; 3. Pedagogia; 4. EAD; 5. Mato Grosso do Sul; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas 371

Sumário

1.....	9
O estágio obrigatório na formação de professores, na modalidade a distância, da UFMS	
Ana Karla Pereira de Miranda	
2.....	37
O que faço e o que (não) posso com as tecnologias digitais na educação a distância?	
Aparecida Santana de Souza Chiari	
3.....	59
TCC no curso de pedagogia EAD/UFMS: as memórias da infância como caminhos de pesquisa e de narrativas autobiográficas	
Cacilda Félix da Costa; Mirian Lange Noal	
4.....	95
Formação inicial de professores de espanhol, na modalidade a distância, em Mato Grosso do Sul	
Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro; Ana Beatriz Silva Brandão de Souza	
5.....	113
Materiais didáticos produzidos para o curso de licenciatura em letras na modalidade a distância: videoaulas em cena	
Daniela SayuriKawamoto Kanashiro; Letícia Vasconcelos Belle	
6.....	135
Mensagem de voz e vídeo no Whatsapp: uma ferramenta para a prática da leitura e oralidade em língua estrangeira no curso de letras	
Darlene Oliveira; Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior; Patrícia Gracida da Rocha; Roosevelt Ferreira; Sonia Quipidor	

7	155
Perspectivas profissionais dos formandos do curso de licenciatura em ciências biológicas na modalidade a distância da UFMS	
Luiz Henrique Ortelhado Valverde; Ester Tartarotti	
8	169
O uso do fórum online em um curso de língua portuguesa: uma experiência a partir do “Edital 15”	
Fabiana Poças Biondo Araújo	
9	199
A tutoria na educação a distância na universidade federal de Mato Grosso do Sul: pressupostos e práticas	
Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior; Roosevelt Vicente Ferreira	
10.....	219
Interação verbal, gênero e mediação: uma análise da resposta do outro na aprendizagem na modalidade de ensino a distância	
Juçara Zanoni do Nascimento; Edna Pagliari Brun	
11	245
Como foi fazer um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância: visão dos primeiros formandos do curso de matemática da UFMS	
Magda Cristina Junqueira G. Mongelli; Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato	
12.....	265
O curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFMS em Costa Rica/MS: avaliação de alunas concluintes	
Maria Aparecida de Lourdes Ribeiro Oliveira; Mirian Lange Noal	
13.....	293
“Cirandas culturais” e “O cinema pega a estrada”: as linguagens da arte na extensão universitária em licenciaturas na modalidade a distância/UFMS	
Mirian Lange Noal; Daniela Sayuri K. Kanashiro; Patrícia Graciela da Rocha	
14.....	311
Política de formação de professores e memórias de um professor em formação: o trabalho na EaD em Mato Grosso do Sul	
Onivan de Lima Correa	
15.....	333
Situação profissional dos egressos das licenciaturas da EaD/UFMS: Onde estão? O que fazem?	
Patrícia Graciela da Rocha	

O estágio obrigatório na formação de professores, na modalidade a distância, da UFMS

Ana Karla Pereira de Miranda

1. Introdução

Tendo em vista os debates atuais sobre a formação de professores, neste estudo, buscamos analisar qual é o lugar ocupado pelo estágio nos currículos dos cursos de formação de professores, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os cursos aos quais nos referimos são os de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Português-Espanhol, Matemática e Pedagogia.

A formação de professores tem sido alvo de discussões, pesquisas e políticas que visam à melhoria da qualidade do ensino, sobretudo, das escolas dos sistemas públicos de educação básica, onde se encontra a maior parte da população brasileira. Um dos esforços das políticas nacionais refere-se às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da prática pedagógica pelo futuro professor na formação inicial, tanto no que diz respeito aos estágios, quanto no que se refere aos programas governamentais como o Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica (RP).

Por muitas décadas, o modelo vigente de formação docente no Brasil foi o 3+1, surgido no final dos anos 1930, no qual se acrescentava um ano de formação pedagógica à formação dos

bacharéis para a obtenção da licenciatura. Nesse sentido, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002) propõem uma formação integradora quanto à relação entre formação disciplinar e formação para a docência. Contudo, conforme afirmam Gatti, Barreto e André (2011), o modelo consagrado no século XX ainda prevalece nas licenciaturas.

Por meio da análise do item currículo do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) das licenciaturas que são objeto deste estudo, organizamos esta reflexão de maneira que pudéssemos focar as seguintes questões: em que período da formação o estágio se encontra? Quais são os saberes desenvolvidos na disciplina Estágio? Quais são os tipos de atividades realizadas durante o Estágio?

Neste texto, tratamos a respeito das normativas referentes aos estágios nos cursos de licenciatura e dos modos de realização dessa etapa na formação inicial docente. Além disso, organizamos a nossa análise em três categorias: tempo, conteúdo e métodos. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2. O estágio nos cursos de licenciatura

O estágio, termo derivado do latim medieval *stagium*, que significava residência ou lugar para morar, apareceu em francês antigo sob a forma *estage* para referir-se ao momento transitório de treinamento de um sacerdote, no qual ele deveria residir na igreja, antes de entrar em posse de seus direitos. Assim, desde seu surgimento, a palavra estágio esteve relacionada à aprendizagem posta em prática sob supervisão (COLOMBO, BALLÃO, 2014).

Na atualidade, de modo geral, tendo em vista as diferentes formas como o estágio é realizado nas mais diversas profissões, podemos defini-lo, em consonância com Zabalza (2014), como um período da formação realizado pelos estudantes de nível superior, seja de graduação ou pós-graduação, fora da universidade e em contextos profissionais reais.

Salientamos, ainda a partir da visão desse autor, o estágio como um momento que vai além da formação pré-serviço. A ida do aprendiz ao campo de estágio privilegia dois aspectos interconectados entre si: o contato com um cenário profissional real e a função do encontro. Os estudantes saem da universidade para se encontrar com a realidade viva do cenário profissional, momento esse que abre as portas para múltiplos encontros: com a profissão, com outros profissionais, com as instituições, com outros estudantes, com ideias prévias, com preconceitos, com expectativas, com a teoria, consigo mesmo, entre outros. Dessa forma, realizar o estágio não é sair da universidade para fazer qualquer coisa, mas sim continuar aprendendo em um contexto diferente do acadêmico (ZABALZA, 2014).

No entanto, o estágio pouco acrescenta ao aperfeiçoamento dos estudantes se não estiver conectado com seus conhecimentos teóricos. O papel fundamental do estágio é possibilitar que o aprendiz, além de confrontar o que aprendeu nas aulas universitárias com a experiência vivida, possa confrontar a experiência vivida com a teoria. Dessa forma, a teoria tem o papel de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas que possibilitem o questionamento das práticas institucionalizadas e das ações dos sujeitos (PIMENTA, LIMA, 2012).

No que se refere à formação inicial docente, o estágio é definido por Almeida e Pimenta (2014, p. 29) como:

[...] um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais e históricos.

Destacamos que o estágio é visto, assim, não somente como um campo em que se coloca na prática os conhecimentos aprendidos na teoria, concepção ainda encontrada em variados discursos, mas sim como um campo de produção de conhecimento

sobre o ensinar e aprender. Como afirmam Pimenta e Lima (2012), o estágio é teoria e prática e não teoria ou prática.

Nessa direção, para Aroeira (2014, p. 115), o estágio é uma atividade teórica e prática, um processo formativo, “em que deve existir uma relação interativa e institucionalizada entre escola e universidade e cujas transformações são marcadas pelas dinâmicas coletivas e interindividuais”. O estágio é, ainda, concebido pela autora como um espaço de aprendizagem e de diálogo pedagógico. Dessa forma, observamos a ênfase dada ao caráter teórico do estágio e ao seu papel como elemento formativo, por meio da relação estabelecida entre a universidade e o campo de trabalho do professor, a escola.

Os estágios, conforme os autores mencionados, são, um espaço de encontros, aprendizagens e um campo de produção de conhecimento. Sublinhamos, ainda, que essa etapa da formação docente é, muitas vezes, o primeiro contato do futuro professor com seu espaço de atuação profissional. As interações que essa primeira experiência permite contribuem para a construção dos saberes relativos à profissão e à identidade profissional, além de possibilitarem o questionamento das crenças e concepções dos futuros educadores.

2.1. O que dizem as normativas sobre o estágio nas licenciaturas

Na UFMS, embora ainda não haja uma normatização específica para o estágio desenvolvido nos cursos a distância, o Regulamento do Estágio para os Acadêmicos dos Cursos de Graduação, Presenciais, instituído pela Resolução do Conselho de Ensino de Graduação COEG 107, de 16 de junho de 2010, define o estágio como:

[...] um ato educativo supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação do acadêmico para a atividade

profissional, integrando os conhecimentos técnico, prático e científico dos acadêmicos, permitindo a execução dos ensinamentos teóricos e a socialização dos resultados obtidos, mediante intercâmbio acadêmico-profissional.

Nessa definição, fica claro o caráter preparatório do estágio para a vida profissional, por meio de uma visão aplicacionista das teorias estudadas no contexto da formação universitária. É preciso recordar que o estágio, mais do que uma oportunidade de aplicar a teoria em ambientes profissionais, é um momento de aprendizagem no qual teoria e prática não deveriam estar dissociados.

De acordo com a legislação brasileira, por meio da Lei n. 11.788/2008 (BRASIL, 2008), o estágio é compreendido como:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Portanto, ele é concebido como uma atividade que se realiza mediante a supervisão, com a finalidade de que o aprendiz seja preparado para o trabalho. Além disso, a legislação define que “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso” e “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho”. Destacamos a importância do desenvolvimento do aprendiz como cidadão, pois, conforme Zabalza (2014), um estágio rico oferece oportunidade não só de aprender algo útil para o futuro desenvolvimento profissional, mas também possibilita que o indivíduo melhore como pessoa, preocupe-se com o contexto e se conheça melhor.

Ainda referente à legislação nacional, o estágio pode ser “[...] obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”. O estágio obrigatório é definido como tal no PPC, sendo sua carga-horária necessária para a integralização do curso e obtenção do diploma. O estágio não-obrigatório, por sua vez, é desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória. No caso dos cursos de licenciatura, o estágio compõe sua organização curricular, sendo um componente obrigatório que deve realizar-se a partir do início da segunda metade do curso.

Abordamos, a partir daqui, a normativa que regulamenta os diferentes cursos investigados neste estudo, isto é, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, promulgadas em 2002 e 2015. A necessidade de articulação do conteúdo das duas Diretrizes deve-se ao fato de que o prazo inicial para adaptação dos cursos à Resolução de 2015, que era de dois anos a partir da data de sua publicação, foi ampliado para três anos, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP 1, de 9 de agosto de 2017. Dessa forma, alguns dos PPC aqui analisados estão em consonância com as Diretrizes anteriores a 2015.

De acordo com a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, nos cursos de licenciatura, o estágio deve contemplar, pelo menos, 400 horas, de suas 2.800 horas mínimas, e ser realizado em escola de educação básica. Já a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, estabelece que “os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas”.

A Resolução CNE/CP 2, de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, estabelece que, dentre as 3.200 horas mínimas dos cursos de formação de professores, 400 horas deverão ser dedicadas ao estágio supervisionado. Com relação à redução da carga horária de estágio, ela está prevista somente para os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado do magistério na educação básica, podendo ser reduzida até o máximo de 100 horas.

Quanto à definição do que se considera como estágio, esta não figura nas referidas Resoluções, mas é explicitada no Parecer CNE/CP 28, de 2 de outubro de 2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21, de 8 de maio de 2001, e estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. No Parecer CNE/CP 28/2001, o estágio, designado como estágio curricular supervisionado de ensino, é “entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício” (BRASIL, 2001, p. 10). Quanto a essa definição, destaca-se o estágio como uma situação de aprendizagem *in loco*, que ocorre em um determinado período, para que o aprendiz seja capaz de exercer uma profissão em um tempo futuro. O Parecer salienta, também, o elo entre os protagonistas do estágio, destacando a existência de “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001, p. 10), de onde advém o caráter supervisionado do estágio.

Um dos objetivos do estágio curricular supervisionado, explicitado pelo Parecer CNE/CP 28/2001, refere-se à sua pretensão de oferecer ao futuro professor um conhecimento do real em situação de trabalho. No entanto, sublinhamos que o

conhecimento do real pode ser almejado, o que não significa que ele será alcançado, uma vez que o estágio é uma aproximação à prática do professor, uma simulação da realidade que é vivida de modo distinto desta (MARCELO GARCÍA, 1999).

O estágio é, segundo o Parecer CNE/CP 28/2001 e a Resolução CNE/CP 2/2015, uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. A prática, por sua vez, consoante a Resolução CNE/CP 1/2002, não pode ficar reduzida ao estágio de modo desarticulado do restante do curso, ela deve estar presente desde o seu início, permeando toda a formação docente. Além disso, todas as áreas ou disciplinas, que constituírem os componentes curriculares da formação, deverão ter sua dimensão prática.

Ainda com relação à prática, a Resolução CNE/CP 2/2015 determina que a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática deverá ser garantida durante o processo formativo, fornecendo elementos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários ao exercício da docência.

A prática como componente curricular é definida como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” no Parecer CNE/CP 28/2001. Articulada ao estágio e às atividades acadêmicas, ela contribui para a formação da identidade do professor como educador, ainda conforme essa normativa.

O que se entende por prática na Resolução CNE/CP 1/2002 é mais claramente explicitado no documento que propõe a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no qual se advoga por uma concepção ampla de prática nos cursos de formação docente (BRASIL, 2000). Tal concepção implica em considerar a prática como uma dimensão do conhecimento que está presente tanto nas instituições de formação, quanto nas escolas campos de estágio. Na instituição de formação docente, a prática estaria presente nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional e, nas escolas campo de estágio, nos momentos em

que se trabalha na própria atividade profissional. O documento também faz referência à necessidade de que a prática seja fundamentada na teoria a fim de que se supere a separação entre teoria e prática por meio da reflexão, como se ressalta a seguir:

Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado (BRASIL, 2000, p. 59).

Nesse sentido, concordamos com Lima e Aroeira (2011) que a reflexão, embora suscite contribuições por meio da articulação entre a formação ministrada na universidade e a escola, ela, por si só, não basta para resolver os problemas da docência. Quanto à importância de que sejam planejados momentos destinados à reflexão sobre a prática docente no estágio, tratamos no subtópico a seguir.

2.2. Modos de realização do estágio

Tradicionalmente, o estágio é realizado de três formas: observação, coparticipação e regência. No entanto, novos modos de desenvolver essa etapa da formação docente têm surgido, como, por exemplo, o estágio sob a forma de pesquisa.

Muito se lê na literatura especializada acerca da importância de que haja momentos de reflexão sobre a prática durante o estágio (AROEIRA, 2014; CARVALHO, 2017; PIMENTA, LIMA, 2012). Tais momentos podem se dar nos diferentes modos de realização deste. Nesse sentido, segundo Carvalho (2017, p. 11):

Os estágios de observação devem apresentar aos futuros professores condições para detectar e superar uma visão simplista dos problemas de ensino e aprendizagem, proporcionando dados significativos do cotidiano escolar que

possibilitem uma reflexão crítica do trabalho a ser desenvolvido como professor e dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao seu conteúdo específico.

Uma vez que o futuro professor tem experiências prévias na sala de aula como observador, na condição de aluno, o estágio é uma oportunidade para que se possa, ao menos, questionar suas ideias pré-concebidas sobre o que é ensinar. O estágio permite ao aprendiz observar a sala de aula não mais como aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em analisar diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Lembramos que, na grande maioria dos casos, o estágio de observação é realizado em salas de aula pautadas no ensino tradicional, centrado no modelo transmissão-recepção. Daí, advém a necessidade de que a concepção de ensino observada seja questionada junto ao futuro professor, favorecendo a criação de condições para que ele possa reestruturar seus conceitos de ensino e aprendizagem, o que é pré-requisito para uma futura mudança metodológica.

Carvalho (2017) indica que as observações podem problematizar quatro vertentes: i) o papel do professor e sua interação com os alunos, ii) o conteúdo de ensino, iii) as habilidades de ensino do professor e iv) o processo de avaliação do professor. Além disso, as observações podem ser efetuadas não somente nas aulas do professor regente, mas também nas aulas do próprio estagiário, proporcionando uma experiência autoavaliativa e autorreflexiva.

Os estágios de regência podem ser realizados de diferentes formas, dentre as quais, encontram-se a coparticipação na aula do professor, a regência de classe propriamente dita e os minicursos. Independentemente do tipo de atividade que seja realizada, é importante que, ao fazer com que os estagiários entrem em uma sala de aula como professores, essa atividade proporcione

condições para que eles possam discutir sua didática, por meio da avaliação da sua própria prática, sob os mesmos pontos de vista com que avaliaram os professores no estágio de observação. A esse respeito, Carvalho (2017, p. 65) afirma que:

[...] os estágios de regência devem servir de experimentação didática para o aluno-estagiário, sendo então concebidos como um objeto de investigação, criando condições para que o aluno seja o pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança em potencial.

As atividades de coparticipação são tarefas que os estagiários desenvolvem junto com o professor regente de forma a auxiliá-lo. Elas permitem que o professor vá conhecendo e orientando o estagiário, bem como que este vá se infiltrando na função docente. Tal tipo de atividade pode envolver ações que se estendem das mais simples às mais burocráticas, como a distribuição de material didático, as pequenas interferências didáticas, até a responsabilidade por aulas de recuperação.

Na regência de classe, por sua vez, tem-se o estagiário como responsável pelo planejamento e execução da aula, sob a supervisão de um professor da escola. De forma geral, esse tipo de atividade compreende o desenvolvimento de um conteúdo estabelecido pelo professor responsável pela classe. Embora seja essencial para a formação docente, esse modo de desenvolver o estágio tem a desvantagem de interferir na programação já estabelecida para a turma. Além disso, a depender do desempenho do estagiário, a aula precisa ser reelaborada, fazendo com que o professor regente perca um tempo precioso. Por isso, é importante um planejamento em que haja um número de aulas suficiente para que o estagiário que apresente problemas tenha oportunidade de ministrar quantas aulas forem necessárias para corrigi-los e se sentir confiante na função de professor. No entanto, sabemos que isso nem sempre é possível, devido ao planejamento escolar.

Quanto aos estágios realizados sob a forma de minicursos, essas são atividades mais livres para os estagiários, pois elas não estão diretamente sob a responsabilidade de um professor da escola. Assim, o estagiário pode planejar, executar e avaliar seu próprio trabalho, a partir de suas ideias sobre como ensinar. Tais atividades podem ser realizadas de maneira individual ou coletiva, isto é, um grupo de estagiários pode organizar vários minicursos a serem oferecidos como atividade extracurricular. Os minicursos nada mais são que sequências didáticas com objetivos bem definidos, nas quais são incluídas atividades de ensino e instrumentos avaliativos, a fim de atingir e avaliar o alcance dos objetivos propostos. Eles têm a vantagem de serem atividades extracurriculares que não causam quase nenhum trabalho ou preocupação para o corpo docente da escola, não interferem no planejamento do professor, podem abranger conteúdos que o professor não tem tempo de ensinar e, caso o conteúdo já tenha sido trabalhado pelo professor, permite que os alunos o revejam de uma outra maneira, o que servirá como reforço. Além disso, o estagiário poderá errar sem que isso prejudique os alunos. Devemos considerar que o estagiário é um professor em processo de formação e que poderá cometer erros. Dessa forma, os minicursos, por sua extensão, possibilitam a oportunidade de replanejar uma aula ou todo o curso a partir de seus próprios equívocos.

Nos estágios sob a forma de pesquisa, os licenciandos, geralmente em grupo, elaboram um projeto de pesquisa com a finalidade de estudar algum aspecto do cotidiano da escola ou do ensino e da aprendizagem. Os temas a serem pesquisados podem surgir de discussões teóricas realizadas em uma ou mais disciplinas de seu curso, de suas inquietações ou da própria vivência do estagiário na escola durante um período prévio de observação. Esse tipo de estágio permite que os futuros professores sejam incluídos em processos investigativos, propiciando um ambiente favorável ao desenvolvimento de habilidades para a produção de conhecimento sobre suas próprias funções.

A esse respeito, Pimenta e Lima (2012, p. 46) afirmam que:

A pesquisa no estágio, como método de formação de futuros professores, se traduz, de um lado, na mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam; por outro, e em especial, se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam.

O paradigma investigativo na formação de professores favorece o aprendizado e a pesquisa sobre sua própria prática, além de colocar o professor na posição de produtor de conhecimento. Tornar o estagiário pesquisador de sua prática possibilita a promoção da reflexão em ação e sobre a ação, podendo contribuir para a aquisição do conhecimento sobre como ensinar, para a tomada de consciência a respeito das crenças sobre o ensino e para o desenvolvimento pessoal e profissional.

3. Metodologia

Neste estudo, por meio de uma análise documental, nós nos propusemos a investigar o item currículo do PPC das diferentes licenciaturas oferecidas no âmbito da educação a distância na UFMS. Conforme supramencionado, os cursos aos quais nos referimos são os de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Português-Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Para empreender a análise dos dados, definimos três categorias com o objetivo de responder as questões propostas para este estudo, a saber:

- tempo: em que período da formação o estágio se encontra?
- conteúdo: quais são os saberes desenvolvidos na disciplina Estágio?
- métodos: quais são os tipos de atividades realizadas durante o Estágio?

A seguir, procedemos à análise.

4. Análise dos dados

Este tópico está dedicado à análise das três categorias anteriormente enunciadas: tempo, conteúdo e métodos. Buscamos responder as questões propostas, de modo a se produzir conhecimento a respeito dos estágios realizados em cursos voltados para a formação docente, na modalidade a distância.

4.1. Tempo

No curso de Ciências Biológicas são realizados quatro estágios diferentes, cada um com carga horária de 102 horas, totalizando 408 horas das 3.213 horas do curso. Os estágios são denominados como: Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa I, Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa II, Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa I e Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa II. Conforme previsto na legislação, o estágio se inicia na segunda metade do curso, no 5º semestre. O quadro, a seguir, ilustra a periodização dos estágios na referida licenciatura:

Quadro 1 – Periodização e carga horária dos estágios no curso de Ciências Biológicas EaD/UFMS

Semestre	Disciplina	Carga horária
5º	Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa I	102
6º	Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa II	102
7º	Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa I	102
8º	Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa II	102

Fonte: Elaboração própria.

O curso de Educação Física, de suas 3.332 horas, prevê a realização de 408 horas de estágio, divididas em quatro diferentes disciplinas de 102 horas cada, a saber: Estágio Obrigatório em Educação Física na Educação Infantil, Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais, Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Finais e Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Médio. Assim como no curso de Ciências Biológicas, os estágios se iniciam no 5º semestre, contemplando os dois anos finais da formação inicial docente, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

Quadro 2 – Periodização e carga horária dos estágios no curso de Educação Física EaD/UFMS

Semestre	Disciplina	Carga horária
5º	Estágio Obrigatório em Educação Física na Educação Infantil	102
6º	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais	102
7º	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Finais	102
8º	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Médio	102

Fonte: Elaboração própria.

O curso de Geografia, até o momento da escrita deste texto, ainda não havia passado pelas mudanças previstas na Resolução CNE/CP 01/2015, mantendo a carga horária de 2.800 horas. Os estágios compreendem 400 horas do curso, sendo divididos em duas disciplinas de 200 horas cada: Estágio Obrigatório I e Estágio Obrigatório II. Tais disciplinas estão alocadas no último ano do curso, ou seja, nos dois últimos semestres. Dessa forma, embora o curso contemple sete disciplinas denominadas Prática de Ensino, realizadas do primeiro ao sétimo semestre, ele permanece com uma estrutura semelhante ao modelo 3+1 no que se refere aos estágios. Vejamos, a seguir, o quadro de periodização dos estágios na referida licenciatura:

Quadro 3 – Periodização e carga horária dos estágios no curso de Geografia EaD/UFMS

Semestre	Disciplina	Carga horária
7º	Estágio Obrigatório I	200
8º	Estágio Obrigatório II	200

Fonte: Elaboração própria.

O curso de Letras, apesar de ainda não ter passado pelas mudanças previstas na Resolução CNE/CP 01/2015, no momento da escrita desta reflexão, já possuía uma carga horária total de 3.549 horas. No curso, é prevista a realização de cinco disciplinas de Estágio Obrigatório, cada uma com 85 horas, sendo denominadas: Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I, Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II, Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I, Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II e Estágio Obrigatório em Literatura. A carga horária de estágio totaliza 425 horas. As mencionadas disciplinas são realizadas nos dois últimos anos¹ do curso, conforme previsto na legislação pertinente. O quadro, a seguir, ilustra a periodização dos estágios:

Quadro 4 – Periodização e carga horária dos estágios no curso de Letras EaD/UFMS

Ano	Disciplina	Carga horária
3º	Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I	85
	Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I	85
4º	Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II	85
	Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II	85
	Estágio Obrigatório em Literatura	85

Fonte: Elaboração própria.

¹ No item Currículo do PPC do curso de Letras, as disciplinas estão distribuídas anualmente.

No curso de Matemática, das 2.975 horas, 408 horas são dedicadas aos estágios. São realizadas quatro disciplinas de Estágio Obrigatório no curso, a saber: Estágio Obrigatório I, Estágio Obrigatório II, Estágio Obrigatório III e Estágio Obrigatório IV. Cada Estágio Obrigatório corresponde a 102 horas. Tais disciplinas se iniciam no quinto semestre, estando alocadas no curso conforme o previsto na legislação, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 5 – Periodização e carga horária dos estágios no curso de Matemática EaD/UFMS

Semestre	Disciplina	Carga horária
5º	Estágio Obrigatório I	102
6º	Estágio Obrigatório II	102
7º	Estágio Obrigatório III	102
8º	Estágio Obrigatório IV	102

Fonte: Elaboração própria.

Por fim, no curso de Pedagogia, são realizadas três disciplinas referentes aos estágios, totalizando 408 horas, das 3.587 horas do curso. Há dois Estágios Obrigatórios comuns a todos os alunos, o Estágio Obrigatório na Educação Infantil e o Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ambos correspondendo a 153 horas cada, além de um estágio, de 102 horas, cuja escolha depende do Núcleo de Aprofundamento² eleito pelo acadêmico, são eles: Estágio Obrigatório em Gestão

² No curso de Pedagogia, as disciplinas/componentes curriculares estão divididas em quatro núcleos: i) Núcleo de Estudos Básicos; ii) Núcleo de Diversificação dos Estudos; iii) Núcleo de Estudos Integradores e iv) Núcleo de Aprofundamento. No que se refere a este último, o aluno deve optar por um dos três conjuntos disponíveis, a saber: i) Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar, ii) Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial e iii) Núcleo de Aprofundamento em Educação de Jovens e Adultos. Para o acadêmico completar a carga horária do Núcleo de Aprofundamento, ele deverá cursar, no mínimo, 340 horas, de componentes curriculares/áreas de estudos de um desses três conjuntos.

Escolar, Estágio Obrigatório nas Instituições Especializadas e nos Serviços de Apoio Especializado e Estágio Obrigatório em Educação de Jovens e Adultos. Tais estágios são cursados a partir do 6º semestre do curso, como pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6 – Periodização dos estágios no curso de Pedagogia EaD/UFMS

Semestre	Disciplina	Carga horária
6º	Estágio Obrigatório na Educação Infantil	153
7º	Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	153
8º	Estágio Obrigatório em um dos Núcleos de Aprofundamento	102

Fonte: Elaboração própria.

Concernente ao período da formação em que os estágios se encontram, observamos que, em sua maioria, eles são desenvolvidos nos dois últimos anos, isto é, do 5º ao 8º semestre dos cursos de formação de professores na modalidade a distância. São exceções os cursos de Geografia, nos quais os estágios ocorrem somente no último ano, no 7º e 8º semestre, e o curso de Pedagogia, no qual os estágios são realizados do 6º ao 8º semestre.

Os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Matemática se assemelham por realizar quatro disciplinas de Estágio Obrigatório, de 102 horas cada. O curso de Geografia possui o menor número de disciplinas de Estágio³, sendo duas disciplinas de 200 horas cada. Já o curso de Letras se diferencia por possuir o maior número de Estágios Obrigatórios, sendo cinco disciplinas de 85 horas cada. O curso de Pedagogia, por sua vez, possui três disciplinas de Estágio, duas equivalentes a 153 horas cada e uma correspondente a 102 horas. Esta última depende do núcleo de estudos eleito pelo aluno. Embora difiram no que se refere à quantidade de disciplinas de Estágio, todos os cursos apresentam a carga horária mínima definida pelo CNE, 400 horas.

³Sempre que nos referirmos ao estágio como disciplina, utilizaremos a inicial maiúscula.

A seguir, tratamos a respeito dos saberes desenvolvidos no Estágio Obrigatório de cada um dos cursos investigados, a partir dos dados disponíveis na ementa das disciplinas.

4.2. Conteúdo

No que tange ao curso de Ciências Biológicas, os estágios que são denominados Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas são divididos em duas etapas e se referem ao ensino de tais ciências no ensino fundamental. Já os estágios denominados Estágio Obrigatório em Biologia, que também são divididos em duas etapas, concernem aos estudos referentes à Biologia em nível de ensino médio.

No curso de Educação Física, cada um dos estágios refere-se a uma das diferentes etapas da educação básica: educação infantil, ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e ensino médio. Na ementa das disciplinas, no tocante ao conteúdo, prevê-se a apresentação e aplicação do regulamento de estágio, subsídios teórico-metodológicos para o ensino da educação física escolar em cada uma das diferentes etapas e fases mencionadas, além da realização de atividades práticas no contexto escolar, bem como a supervisão e avaliação dessas atividades. No estágio referente à educação infantil, além desses temas, são abordados os elementos histórico-políticos que permeiam o contexto da educação pública brasileira.

A ementa do Estágio Obrigatório I do curso de Geografia prevê o conhecimento e a interação com a comunidade e com a escola, estudos sobre o sistema educacional e atividades práticas a serem desenvolvidas em estabelecimentos escolares. Já no Estágio Obrigatório II, de acordo com a ementa da disciplina, é previsto somente o desenvolvimento de atividades práticas junto às instituições de ensino fundamental e médio.

No curso de Letras, o Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I refere-se aos anos finais do ensino fundamental e o

Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II ao ensino médio. Em comum a ambos, está o estudo de metodologias do ensino e aprendizagem de língua espanhola e a preparação, elaboração e aplicação de material didático. O Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I enfoca o estudo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Língua Estrangeira para o Ensino Fundamental II – 6º a 9º ano (BRASIL, 1998), já o Estágio Obrigatório em Língua Espanhola II aborda o estudo das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Espanhola* (BRASIL, 2006). Há ainda no curso, conforme supramencionado, o Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I e o Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II, referentes à segunda etapa do ensino fundamental e ao ensino médio. Tais estágios abordam a metodologia do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa e as propostas curriculares referentes a tal componente. Além desses temas, o Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II propõe o estudo da relação professor/aluno na prática pedagógica e no cotidiano escolar. Por fim, a ementa do Estágio Obrigatório em Literatura propõe o estudo da metodologia de ensino e aprendizagem no ensino médio e a preparação, elaboração e aplicação de material didático.

No curso de Matemática, os Estágios Obrigatórios I e II tratam a respeito da matemática no ensino fundamental, e os Estágios Obrigatórios III e IV são referentes à etapa do ensino médio. Em todos os estágios, são abordados o planejamento, o desenvolvimento, a supervisão e a avaliação na escola. Ademais, nos Estágios Obrigatórios II e IV, além dessas atividades, é desenvolvida a regência.

Os estágios desenvolvidos no curso de Pedagogia referentes à educação infantil, aos anos iniciais e às instituições especializadas e serviços de apoio especializados, abordam o planejamento, a elaboração de planos, o desenvolvimento e a avaliação da prática docente. Já o Estágio Obrigatório em Gestão Escolar envolve a elaboração e avaliação de atividades de gestão realizadas pelos acadêmicos. O Estágio Obrigatório em Educação de Jovens e

Adultos, por sua vez, trata a respeito do planejamento, elaboração e avaliação de aulas nessa modalidade de ensino.

A partir dos dados coletados, observamos que os estágios dos cursos analisados são divididos de acordo com as diferentes etapas da educação básica e fases do ensino fundamental, com exceção do curso de Pedagogia, que oferece estágios que envolvem a gestão escolar e diferentes modalidades de ensino: educação especial e educação de jovens e adultos. Nesse sentido, apesar de o licenciado em Letras poder atuar como professor de língua estrangeira na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, não há estágios previstos para tal etapa e fase do ensino nesse curso de Letras.

Vimos que o planejamento, a elaboração de planos ou material didático, a avaliação e o desenvolvimento da prática docente são temas presentes na maioria das ementas de Estágio Obrigatório. Além desses temas, abordam-se ainda subsídios teórico-metodológicos para o ensino, as propostas curriculares, estudos sobre o sistema educativo brasileiro, a relação entre professor e aluno e entre escola e comunidade.

4.3. Métodos

Quanto à categoria métodos, optamos por analisar os tipos de atividades desenvolvidas em cada uma das disciplinas de estágio dos cursos investigados. Essa opção se deu pelo fato de que é por meio dos modos de realização do estágio que podemos observar de que forma se apresentam os conteúdos do programa.

O quadro, a seguir, relaciona as disciplinas referentes ao Estágio Obrigatório, separadas por curso, indicando em que etapa da educação básica ou modalidade de ensino o estágio é realizado, bem como quais atividades são desenvolvidas.

Quadro 7 - Atividades desenvolvidas no Estágio Obrigatório dos cursos de licenciatura da EaD/UFMS

Curso	Disciplina	Etapa da educação básica ou modalidade de ensino	Atividades desenvolvidas
Ciências Biológicas	Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa I	Ensino Fundamental	Observação, coparticipação e apresentação pública de relatório de estágio.
	Estágio Obrigatório em Ciências Físicas e Biológicas: Etapa II	Ensino Fundamental	Observação, coparticipação, regência e apresentação pública de relatório de estágio.
	Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa I	Ensino Médio	Observação, coparticipação e apresentação pública de relatório de estágio.
	Estágio Obrigatório em Biologia: Etapa II	Ensino Médio	Observação, coparticipação, regência e apresentação pública de relatório de estágio.
Educação Física	Estágio Obrigatório em Educação Física na Educação Infantil	Educação Infantil	Atividades que propiciem o contato com experiências, práticas e conhecimentos próprios ao campo profissional, controle, supervisão e leitura orientada.
	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Iniciais	Ensino Fundamental	Atividades de estágio, controle, supervisão e leitura orientada.
	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Fundamental: Anos Finais	Ensino Fundamental	Atividades de estágio, controle, supervisão e leitura orientada.
	Estágio Obrigatório em Educação Física no Ensino Médio	Ensino Médio	Atividades que propiciem o contato com experiências, práticas e conhecimentos próprios ao campo profissional, controle, supervisão e leitura orientada.
Geografia	Estágio Obrigatório I	Não definido	Atividades práticas.
	Estágio Obrigatório II	Ensino Fundamental e Médio	Atividades práticas.
Letras	Estágio Obrigatório em Língua Espanhola I	Ensino Fundamental	Preparação, elaboração e aplicação de material didático. Atividades realizadas nos termos do regulamento específico.
	Estágio Obrigatório em	Ensino Médio	Preparação, elaboração e

	Língua Espanhola II		aplicação de material didático. Atividades realizadas nos termos do regulamento específico.
	Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa I	Ensino Fundamental	Atividades realizadas nos termos do regulamento específico.
	Estágio Obrigatório em Língua Portuguesa II	Ensino Médio	Atividades realizadas nos termos do regulamento específico.
	Estágio Obrigatório em Literatura	Ensino Médio	Preparação, elaboração e aplicação de material didático. Atividades realizadas nos termos do regulamento específico.
Matemática	Estágio Obrigatório I	Ensino Fundamental	Observação e participação.
	Estágio Obrigatório II	Ensino Fundamental	Regência.
	Estágio Obrigatório III	Ensino Médio	Observação e participação.
	Estágio Obrigatório IV	Ensino Médio	Regência.
Pedagogia	Estágio Obrigatório na Educação Infantil	Educação Infantil	Planejamento, elaboração de planos, desenvolvimento e avaliação da prática docente.
	Estágio Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Planejamento, elaboração de planos, desenvolvimento e avaliação da prática docente.
	Estágio Obrigatório em Gestão Escolar	Não definido	Planejamento: elaboração e avaliação de atividades de gestão.
	Estágio Obrigatório nas Instituições Especializadas e nos Serviços de Apoio Especializados	Educação Especial	Planejamento, elaboração de planos, desenvolvimento e avaliação da prática docente.
	Estágio Obrigatório em Educação de Jovens e Adultos	Educação de Jovens e Adultos	Atividades de observação, participação e regência, envolvendo planejamento, elaboração e avaliação.

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da análise dos dados, podemos afirmar que os estágios são realizados de maneira diversa nos cursos investigados. Em alguns deles, delimita-se qual é o tipo de atividade a ser realizada (observação, coparticipação ou regência) e, em outros, são propostas atividades mais abrangentes (atividades práticas). Não delimitar o método a ser utilizado pode ser negativo ou positivo. Por um lado, é dada mais autonomia ao professor que

poderá determinar o tipo de atividade mais adequada aos seus objetivos; por outro, corre-se o risco de que as atividades propostas não correspondam aos princípios e objetivos do curso.

Percebemos que, em nenhuma das ementas analisadas, está prevista a pesquisa e a reflexão, tampouco a socialização dos momentos vivenciados no campo de estágio, mediante a realização de seminários, por exemplo. Tais atividades poderiam favorecer a autonomia do professor, de modo que ele se tornasse responsável por sua própria aprendizagem.

6. Considerações finais

Este estudo buscou analisar qual é o lugar ocupado pelo estágio nos currículos dos cursos de formação de professores, na modalidade a distância, da UFMS, por meio da análise do item Currículo do PPC. Os cursos que compuseram esta investigação foram os de Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Português-Espanhol, Matemática e Pedagogia.

Nossa reflexão enfocou as seguintes questões: em que período da formação o estágio se encontra? Quais são os saberes desenvolvidos na disciplina Estágio? Quais são os tipos de atividades realizadas durante o Estágio?

Nos cursos de licenciatura da modalidade a distância da UFMS, os estágios são realizados, geralmente, a partir do 5º semestre do curso. Somente em uma das licenciaturas o Estágio Obrigatório é realizado no último ano, refletindo o modelo de formação docente do século passado. Os conteúdos tratados vão desde estudos sobre o sistema educativo brasileiro, passando por abordagens teórico-metodológicas de ensino, até a prática pedagógica. Quanto aos métodos utilizados, percebemos que os estágios são realizados de maneira diversa nos cursos investigados. Contudo, não são previstas atividades que dialoguem com as pesquisas mais recentes da área.

Embora os cursos de licenciatura na modalidade a distância imponham desafios à realização dessa etapa da formação docente, sobretudo, devido à separação física e, muitas vezes, temporal em que se encontram estagiário e orientador, observamos que se pode propor estágios que pouco se diferenciam daqueles oferecidos na modalidade presencial. Esperamos que a conversa apresentada neste texto possa iluminar a compreensão a respeito dos estágios realizados nos cursos de formação de professores na modalidade a distância, pois é por meio da investigação sobre o tema que podemos avançar.

7. Referências

ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: _____ (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

AROEIRA, K.P. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, M.I.; PIMENTA, S.G. (orgs.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

BRASIL. **Lei 11.788/2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes**. Disponível em: <http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/o28.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2017.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70141-rcp001-17-pdf/file>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2002.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015.** Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2018.

CARVALHO, A.M.P. **Os estágios nos cursos de licenciatura.** São Paulo: Cengage Learning, 2017. (Ideias em Ação)

COLOMBO, I.M.; BALLÃO, C.M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/11.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.B.S.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

LIMA, M.S.L.; AROEIRA, K.P. O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. In: GOMES, M.O. **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão.** São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 117-133.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Docência em formação. Saberes Pedagógicos).

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resolução COEG 107/2010**. Regulamento do estágio para os acadêmicos dos cursos de graduação, presenciais. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2014/11/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Coeg-n.-107-Consolidada-em-mar%C3%A7o-de-2018.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 124/2016**. Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Pedagogia-CCHS-EAD-c%C3%B3d.-55838.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 156/2015**. Projeto Pedagógico do Curso de Matemática, licenciatura, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Matem%C3%A1tica-INMA-EAD-c%C3%B3d.-123177.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 174/2016**. Currículo. Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física, licenciatura, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Educa%C3%A7%C3%A3o-F%C3%ADsica-CCHS-EAD-c%C3%B3d.-1260720.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 175/2016**. Currículo. Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, licenciatura, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Ci%C3%A2ncias-Biol%C3%B3gicas-CCBS-EAD-c%C3%B3d.-1159054.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 312/2011**. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras Português-Espanhol, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Letras-Port.-Esp.-CCHS-EAD-c%C3%B3d.-123176.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Resolução COEG 9/2011**. Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, licenciatura, modalidade a distância. Disponível em: <<https://prograd.ufms.br/files/2017/01/Geografia-FAENG-EAD-c%C3%B3d.-1260511.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

ZABALZA, M.A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Docência em formação. Saberes Pedagógicos).

O que faço e o que (não) posso com as tecnologias digitais na educação a distância?

Aparecida Santana de Souza Chiari

1. Introdução

Antes de dizer a que esse texto se propõe e o que ele traz, digo o que ele não traz, o que ele não é. Este não é um texto teórico. Se você busca um texto que teorize sobre o uso de Tecnologias Digitais (TD) na educação – em particular na educação a distância, tema deste livro – este não é um texto que indico para leitura.

Por quê?

Porque neste texto eu não gostaria de debater, defender ou problematizar se ou como devemos usar tecnologias digitais. Nós usamos tecnologias, isso é fato. Não acredito na necessidade de argumentar, hoje, sobre as mudanças tecnológicas pelas quais a sociedade passa e que, na educação, devemos acompanhar esse movimento. Acredito na existência de uma quantidade considerável de textos que discutem isso de forma consistente, crítica e muito adequada, considerando ônus e bônus no uso das TD. Alguns exemplos: Borba e Penteadó (2001), Borba, Scucuglia e Gadanidis (2014), Kenski (1999, 2007, 2013), Valente e Almeida (2012), entre muitos outros.

Eu gostaria de fugir do debate entre “usar” x “não usar”. Então, eu prefiro: a) problematizar o uso que é, de fato, feito hoje;

e b) apontar possibilidades de uso. No entanto, faço essas duas discussões com base na **minha** experiência, no que conheço, estudei e, principalmente, vivi. Assim, neste texto, peço licença para sistematizar algumas questões pensadas sobre o uso de tecnologias sem a ingenuidade de dizer que tal sistematização deva ou possa soar teórica por qualquer ponto de vista. Aqui, tenho a intenção de escrever usando a minha experiência como disparador para uma reflexão que pode, eventualmente, promover outras experiências.

Como já dito, usamos tecnologias, seja para o bem ou para o mal, isso falando de tecnologias em sentido amplo. Inicialmente, podemos nos remeter ao lampejo que os primeiros hominídeos tiveram em utilizar ossadas de animais como porrete capaz de abater presas como o início da relação humano-tecnologia, situação reveladora na descoberta da possibilidade de transformar objetos e manipulá-los como instrumentos (MALTEMPI; FIGUEIREDO, 2018). Essa relação, antiga e intensa, transforma a maneira como pensamos, agimos e aprendemos (BORBA; VILLARREAL, 2005).

Uma das formas de caracterizar uma sociedade é a partir das tecnologias em uso em sua época. Assim, temos a “Idade das pedras”, por exemplo, e hoje vivemos a era da Tecnologia Digital - “Em educação, normalmente utilizamos o termo “Tecnologia Digital” quando nos referimos ao uso de computador, internet e outros meios associados, como softwares, vídeos digitais, entre outros” (CHIARI, 2015, p. 38). Acrescentaria ainda os dispositivos móveis, como os celulares e os tablets.

Essas ferramentas estão disponíveis e cada vez mais acessíveis. Utilizamos para executar atividades diárias, que antes demandariam o uso de diversos instrumentos (scanner, relógio, alarme, máquina fotográfica e tantos outros) ou deslocamentos (banco, correios, lojas, supermercados, farmácias e outros tantos).

Este é o meu ponto de partida. O uso é feito, em educação ou não. Com meu compartilhamento de experiência, pretendo

provocar reflexão sobre outras utilizações e outras possibilidades, em contextos pedagógicos. Assim, a teorização, ou generalização do que está apresentado aqui, se assim preferirem, virá das relações estabelecidas pelo leitor e foge do meu espaço de problematização.

Portanto, o caráter desta escrita é mais prático do que teórico: compartilho algumas iniciativas da minha trajetória como professora de matemática na modalidade a distância. Com base em tais tentativas, principalmente nas dificuldades que encontrei ao implementá-las, tento apontar algumas necessidades de reflexão a partir do uso de TD nessa modalidade de ensino, modalidade que é tão necessária e tão democrática em nosso país.

2. De onde eu falo?

Acredito que, em um texto escrito com base na minha experiência, seja importante situar o leitor a partir de onde se fala, com base em que vivências, então compartilho, da maneira mais sintética possível, um pouco do contexto que me faz pensar o uso de tecnologias digitais na modalidade a distância.

Talvez, o primeiro fato marcante na minha trajetória de modo relevante, que pode ser mencionado neste texto, foi um convite que recebi, enquanto cursava meu mestrado, para ser tutora do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Inicialmente, comecei ajudando na produção de gabaritos do livro de Teoria dos Números, que estava sendo escrito pelo meu orientador, professor José Luiz Magalhães de Freitas, especificamente para a graduação. Em paralelo, eu também atendia dúvidas de alunos pelo *Moodle*, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), utilizado no curso, e gravava vídeos para algumas disciplinas. Esses vídeos eram utilizados pelos professores como parte do material disponibilizado para as turmas. É até engraçado, porque, quando comecei a atuar como professora

colaboradora, logo após o término da bolsa de tutoria, os alunos já me conheciam em função das aulas que eu havia gravado.

Até o momento, eu não pensava no uso e na potencialidade dos recursos digitais, embora esse fosse um tema que sempre me instigou em outros contextos não necessariamente profissionais. Como docente, eu ministrei algumas disciplinas, a maioria de cunho específico, mas como viajava para dar aulas presenciais aos finais de semana, eu seguia fazendo o que estava acostumada na época em que fui professora da educação básica: utilizar quadro, giz, livro, exercícios. Não sabia como trabalhar na modalidade a distância e fui ganhando prática com base na própria vivência e seguindo, muitas vezes, a forma de trabalho dos colegas mais experientes.

Ao terminar o mestrado e tentar o doutorado, meu futuro orientador, com quem eu comecei a estudar, estava finalizando a proposta de um projeto que envolvia o uso de tecnologias na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com foco nas licenciaturas em matemática a distância. A partir do meu interesse por tecnologias e por estar atuando justamente em uma delas, juntamos nossas inquietações e elaboramos um projeto de doutorado nesta linha.

Paralelamente, um corte de verbas nos cursos forçou a redução das viagens e nós, professores, nos vimos obrigados a fazer videoconferências, sem saber como se fazia, sem saber como se dava uma aula virtual. Os imprevistos eram muitos, e problemas de conexão, aliados à falta de experiência, agravavam a situação, mas nós seguíamos em frente, às vezes até finalizando a aula por telefone com o tutor, que ia repassando as mensagens aos alunos.

Depois do final do meu contrato como professora colaboradora, recebi uma bolsa de doutorado e me dediquei integralmente ao curso até o terceiro ano, quando fui aprovada em um concurso público para o Instituto de Matemática da UFMS. Ao retornar à instituição na qual me titulei mestre, voltei a atuar no curso a distância, que agora já tinha as aulas virtuais como prática mais natural.

Com base nas observações que realizei durante a produção de dados de minha tese de doutorado e das reflexões e leituras que fiz em decorrência dela, comecei a utilizar as tecnologias em minhas aulas de modo mais frequente e são essas experiências a principal fonte de inspiração para a escrita deste capítulo.

Embora seja pouco usual, acredito que falar de minha trajetória no texto situa o leitor a partir de onde eu falo e traz também alguns fatos sobre o curso de licenciatura em Matemática da UFMS que impulsionaram o uso de tecnologias digitais nas disciplinas.

3. O que eu faço na modalidade a distância com tecnologias digitais?

Para falar do que faço com tecnologias digitais na modalidade a distância, discuto e situo, inicialmente, o uso de tecnologias voltado para três processos: o de comunicação, o de produção de material didático e o de produção de conhecimento. Boa parte do que apresento a respeito dos três processos vem das observações de campo que desenvolvi no doutorado. Amplio o debate ao final apresentando um caso específico de uma disciplina ministrada por mim, em 2016.

3.1 Tecnologias digitais nos processos comunicacionais

Hoje o processo comunicacional, como outros processos humanos, passa por transformações intensas. Com que frequência você troca uma ligação telefônica por uma mensagem no WhatsApp? Nas mensagens de WhatsApp, com que frequência você troca a escrita por um *emoji*¹? Só com a expressão de

¹ Emoji (絵文字, lit. pictograma) é uma palavra derivada da junção dos seguintes termos em japonês: e (絵, "imagem") + moji (文字, "letra"). Com origem no Japão, os emojis são ideogramas e smileys usados em mensagens eletrônicas e páginas web, cujo uso está se popularizando para além do país. Eles existem

felicidade ou com sorrisos, temos várias opções, com diferentes intensidades, muitas vezes difíceis de terem suas nuances sutis contempladas apenas com a escrita (

Figura 1).

Figura 1 – Emojis com sorrisos disponíveis no WhatsApp



Fonte: WhatsApp.

O uso de *emojis* ajuda a exemplificar uma característica bastante comum que a comunicação passa a ter em tempos de internet e artefatos tecnológicos: a multiplicidade. A internet e as telas em geral permitem que diversas linguagens sejam utilizadas em conjunto, mesclando escrita, oralidade, imagens, sons, gestos, vídeos. Adiciona-se a isso o fato de que tais linguagens podem ser lidas de forma não linear, já que os hyperlinks e a sobreposição de telas permitem uma exploração e navegação em caminhos próprios para cada pessoa.

A transformação da comunicação também pode ser problematizada no âmbito educacional. Ao observar disciplinas de matemática, mais especificamente de Álgebra Linear, em quatro cursos de licenciatura em matemática a distância, vinculados à UAB, pude notar certa variedade no uso de recursos tecnológicos em processos comunicacionais.

Algumas universidades centravam a comunicação em atividades síncronas, por meio de videoconferências, com compartilhamento de áudio e vídeo entre professores e alunos. Havia variação se apenas o professor compartilhava sua imagem ou os alunos também. Outras instituições centravam a comunicação em fóruns, de forma assíncrona, com predominância

inicial da linguagem escrita, mas com um movimento de incorporação de anexos, links e fotografias.

Não vou entrar nas nuances teóricas das diferenças de comunicação nesses espaços, mas entendo que ela seja qualitativamente diferente em cada um. Não há, a meu ver, um modo mais indicado. Há que se considerar diversos fatores, muitas vezes externos, ligados à estrutura física e ao sinal de internet disponíveis para os alunos, mas é importante que o professor pense qual é o *design* mais adequado ao curso, diante de sua proposta pedagógica, das possibilidades que tem e, principalmente, das limitações. É inviável manter uma videoconferência se não há internet de banda larga suficiente em todas as pontas da rede comunicacional.

Hoje, temos diversas ferramentas gratuitas que permitem a escolha do que compartilhar e de como compartilhar conteúdo. O *Moodle*, AVA utilizado nos cursos da UFMS, é uma plataforma potente que permite essas variações. Há outros serviços externos e gratuitos de boa qualidade. Também temos uma equipe sólida que desenvolve melhorias e oferece suporte aos professores diante das escolhas que fazem. Assim, no âmbito dos cursos na modalidade a distância da UFMS, é possível articular comunicação síncrona e assíncrona, com compartilhamento de áudio e vídeo ou não, com anexos ou não, com imagens ou não, com símbolos matemáticos ou não. O desenho de cada disciplina dependerá do professor, porém é importante, nesse sentido, conhecer as ferramentas disponíveis para utilizá-las de forma adequada e coerente com o que se pretende.

3.2 Tecnologias digitais na produção de material didático

O material didático sempre foi um relevante aliado tanto do professor quanto do aluno nos processos educativos. Ele é particularmente importante na modalidade a distância, e isso é reconhecido nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior

a Distância (BRASIL, 2007): “com a ausência física do professor responsável [...] os demais atores e materiais com os quais o aluno pode interagir ganham destaque” (CHIARI, 2015, p. 149).

Em minha pesquisa de doutorado, refleti sobre a participação das tecnologias digitais na produção de diversificados tipos de materiais didáticos digitais, que variam em forma, em conteúdo e em outros aspectos.

O livro em PDF, por exemplo, pode ser editado por qualquer aluno, com inserção de comentários e grifos. A videoaula gravada permite que o aluno assista a mesma explicação do professor quantas vezes achar necessário. A webconferência gravada também se torna material didático uma vez que está disponível para acesso posterior no AVA. Nesse caso, tanto o aluno que não pôde participar tem acesso ao que foi discutido quanto aquele que participou pode retomar a discussão, assistir várias vezes, refletir sobre as interações estabelecidas e até mesmo compreender algo que possa ter ficado confuso no momento da interação síncrona (CHIARI, 2015, p. 149).

Dentre os materiais didáticos disponíveis aos alunos e analisados, identifiquei três naturezas associadas a eles: a textual escrita, audiovisual e multimodal. Ainda que hoje estejamos cercados de múltiplas linguagens, os livros tradicionais, mas em formato digital, em arquivo de extensão PDF, continuam ocupando um local de destaque nos cursos desta modalidade de ensino. Isso não é uma crítica, é uma constatação.

Aqui penso, a princípio, em duas questões merecedoras de destaque. A primeira se refere à linguagem presente nesses livros. Entendo que, assim como outros elementos devem ser pensados especificamente para a modalidade a distância, dada a especificidade própria da mesma, com a linguagem do material didático proposto, não pode ser diferente. É preciso, ao elaborar um material dessa natureza, ter em mente para quem se escreve, em que contexto, com qual finalidade, valorizando quais aspectos. É necessário pensar que quem vai estudar por aquele material é

um aluno dessa modalidade de ensino, que, muitas vezes, não possui aulas presenciais e deve ser acolhido pelos proponentes do seu curso em todos os espaços por ele ocupados, inclusive no material didático.

A segunda questão se ancora na ideia de incentivar, também, o uso de materiais em outros formatos. Ou seja, podemos pensar em usar, sim, o livro didático usual, mas podemos, também, utilizar outros materiais. Há teorias de aprendizagem defensoras de que cada indivíduo aprende de uma maneira própria, a partir das interações sociais, culturais e históricas acumuladas. Assim, alguns alunos podem se sentir mais confortáveis com vídeos, outros com texto, outros navegando na internet. A modalidade a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem têm potenciais para valorizar a diversidade e imagino que esse potencial deve ser explorado.

Desse modo, as tecnologias digitais ampliam e potencializam a multiplicidade do material didático, mas, ao mesmo tempo, ampliam também a variedade de conhecimentos e planejamentos requeridos, além da quantidade de tempo necessário a ser investido para que o professor usufrua de toda a variedade, e essa não é uma questão tão simples, como talvez possa parecer.

Problematizar tal necessidade sem sobrecarregar ainda mais um profissional que, muitas vezes, trabalha em excesso, é pouco valorizado e, não raramente, possui más condições de trabalho, é difícil. Algumas das possíveis frentes a se considerar, nesse caso, são o trabalho colaborativo e o suporte institucional. Quanto ao segundo, penso que a UFMS contempla nossas necessidades de forma muito satisfatória, porém acredito que pecamos muito no primeiro. Nós conversamos pouco sobre o que fazemos com colegas de instituto, de universidade. Muitas vezes, apresentamos, em congressos externos, experiências praticadas aqui, entretanto não o fazemos com quem está mais próximo. É preciso que compartilhemos experiências e vivências. Desses momentos é surgem parcerias e nascem ideias.

3.3 Tecnologias digitais na produção de conhecimento

Na minha opinião, dos três processos dos quais trato nesta seção, acerca das tecnologias digitais: a) nos processos comunicacionais; b) na produção de material didático e c) na produção de conhecimento, este último é o que possui um menor número de experiências vivenciadas e compartilhadas. Acredito que uma das causas seja porque não é fácil propor atividades de aprendizagem com tecnologias digitais, embora seu uso sem fins pedagógicos seja amplo e natural para uma parte considerável das pessoas. Aqui, falo especificamente da minha área de atuação, a Educação Matemática, para não cometer a ingenuidade de inferir algo falso.

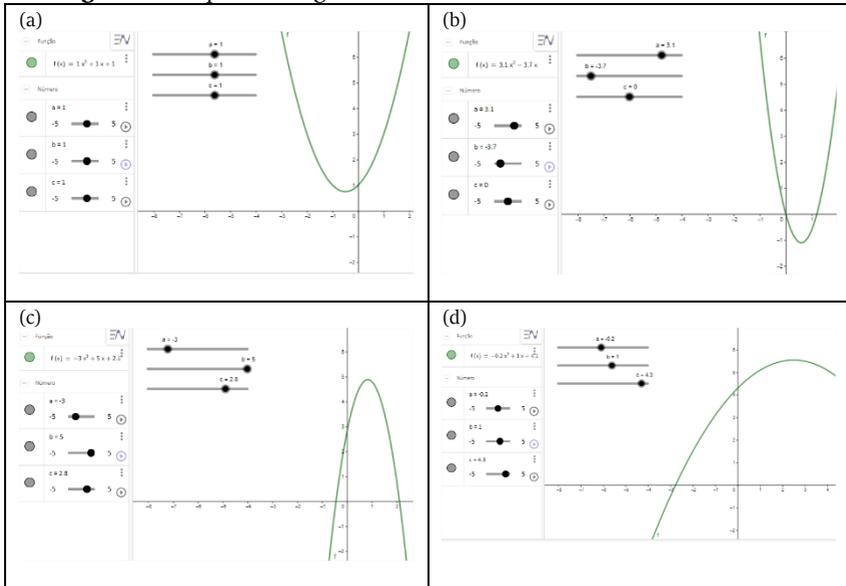
Nesse contexto, questiono: Como utilizar um software específico para que os alunos aprendam funções? Ou para que construam relações sobre transformações lineares? Sobre geometria? Note a diferença: aqui, não estou falando do uso de tecnologia para me comunicar. Também não estou falando da elaboração de algum material que servirá de fonte de estudo. Estou falando de um uso capaz de ajudar a produzir efetivamente conhecimento, de tal forma que a mídia digital esteja atuando diretamente nesse processo. Em outras palavras, será que todo problema no lápis e papel se mantém em um contexto digital? E em um contexto *online*? Borba (2009) reflete sobre o tema e, talvez, pudéssemos afirmar que a resposta a tais questões seja “nem sempre”.

Por exemplo, construir o gráfico de uma função do segundo grau pode ser um problema utilizando lápis e papel, mas pode não o ser utilizando o GeoGebra, já que, digitando a lei de formação da função no campo de entrada, o software já traça o gráfico automaticamente. Por outro lado, analisar de forma dinâmica a influência dos coeficientes a , b e c em $f(x) = ax^2 + bx + c$ se torna interessante e potencialmente produtivo nesse software.

Além disso, não conseguimos fazer a mesma abordagem apenas com lápis e papel em um pequeno espaço de tempo, uma vez que, ao movimentar o controle deslizante, estamos diante de dezenas de gráficos construídos em instantes, como sugere a sequência de imagens da figura 2.

Nessa sequência de movimentos, os alunos podem observar os efeitos gráficos que se manifestam ao alterarmos os coeficientes a , b e c de uma função do segundo grau, possibilitando que tenham *insights* sobre eles, bem como sobre a relação entre a representação gráfica e algébrica de funções.

Figura 2 – Sequência de gráficos ao se movimentar o controle deslizante



Fonte: Elaboração própria.

No contexto da modalidade a distância, além do uso de softwares para produção de conhecimento, na perspectiva apresentada anteriormente, há ainda uma possibilidade bastante específica: o registro automático de interações. Na experiência de observação, vivenciada durante o meu doutorado, pude notar a

construção do que chamei de Material Didático Digital Interativo (MDDI).

Quadro 1 – Transformação do AVA em Material Didático Digital Interativo

Imagem do AVA	Explicação
<p>TEOREMA DO NÚCLEO E DA IMAGEM. Sejam $T: U \rightarrow V$ uma transformação linear e U um espaço vetorial de dimensão finita. Então</p> $\dim U = \dim N(T) + \dim \text{Im}(T)$ <p>É interessante termos uma ideia da demonstração desse teorema, pois com ela podemos resolver alguns tipos de exercícios, que apresentaremos a seguir. Vejamos, então.</p> <p>Seja $B = \{u_1, u_2, \dots, u_r\}$ uma base de $N(T)$. Essa base pode ser estendida a uma base de U, acrescentando vetores a B:</p> $C = \{u_1, u_2, \dots, u_r, v_1, v_2, \dots, v_s\}$ <p>Afirmamos que $\{T(v_1), T(v_2), \dots, T(v_s)\}$, isto é, o conjunto das imagens dos vetores acrescentados à base do núcleo, é uma base da imagem de T. Provando essa afirmação (deixaremos a prova dessa afirmação como um exercício para vocês resolverem), o teorema está demonstrado, pois observando que $\dim N(T) = r$, $\dim U = r + s$ e $\dim \text{Im}(T) = s$, temos que:</p> $\dim U = \dim N(T) + \dim \text{Im}(T).$ <p>Agora, vejamos alguns exercícios resolvidos, nos quais aplicamos o teorema do núcleo e da imagem.</p> <p>Determinar uma transformação linear:</p> <p>a) $T: \mathbb{R}^3 \rightarrow \mathbb{R}^3$ cuja imagem seja gerada por $\{(1,2,3), (4,5,6)\}$.</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>No fórum da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), acontecia uma discussão sobre o Teorema do Núcleo e da Imagem. A professora da disciplina postou alguns exercícios resolvidos na tentativa de ajudar os alunos em seus estudos. Ela, ainda, pediu para que, se aparecesse alguma dúvida, que ela fosse compartilhada para ser sanada.</p> <p>Tanto o exercício como as resoluções de cada item foram postados em formato de imagem, como pode ser observado ao lado.</p>
<p>Prof.ª [REDACTED]</p> <p>Com sua dedicação e competência, esta disciplina ficou muito mais interessante e de fácil compreensão. Parabéns!!!</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>Há outras mensagens semelhantes à que está ao lado, nas quais os alunos mostram a satisfação tanto em ter postagens como esta quanto no trabalho que a professora vinha desenvolvendo na disciplina.</p>
<p>Oi, pessoal!</p> <p>Sugiro que vocês estudem, revejam esses exercícios resolvidos.</p> <p>Abraços</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>A professora, então, postou a mensagem ao lado e incentivou que os alunos estudassem pelos exercícios resolvidos.</p>
<p>Estudando e revendo tudo</p> <p>Respeitosamente [REDACTED]</p>	<p>Dois alunos afirmaram que iriam fazer uma revisão no próprio fórum e</p>

<p>Olá pró [REDACTED]</p> <p>Mensagem recebida alto e claro... revisão geral no fórum.</p> <p>Muito bem, [REDACTED]</p> <p>Estou gostando de ver, [REDACTED]</p> <p>Grande abraço</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>foram elogiados pela professora.</p>
<p>Tutores e colegas,</p> <p>Não consegui entender, no 4º exemplo, o $y-2x$.</p> <p>Obrigado,</p> <p>[REDACTED]</p> <p>Colega [REDACTED] assim como você também não entendi. Na minha resolução o elemento 11 e o elemento 21 da matriz resultou em y e os elementos 12 e 22 ficaram iguais a zero.</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>No dia seguinte, um aluno postou uma dúvida, questionando o motivo do termo $(y-2x)$ aparecer na resolução. A segunda mensagem mostra que ele não era o único. O segundo aluno, inclusive, compartilhou parte de sua resolução, o que mostra que ele não apenas leu o exercício resolvido, como também tentou resolvê-lo novamente. Isso mostra, também, que os alunos fizeram o que a professora sugeriu e estudaram pelo fórum.</p>
<p>Olá, [REDACTED] e [REDACTED]</p> <p>Observem que x e $(y - 2x)$ são as coordenadas do vetor (x,y), em relação à base $\{(1,2),(0,1)\}$. Como foram encontrados? Foi feito o seguinte:</p> <p>Se (x,y) pode ser escrito como combinação linear dos vetores $(1,2)$ e $(0,1)$, então existem escalares a e b, tais que:</p> $(x,y) = a(1,2) + b(0,1) \Rightarrow (x,y) = (a,2a) + (0,b) \Rightarrow (x,y) = (a,2a + b) \Rightarrow$ $x = a \text{ e } y = 2a + b \Rightarrow a = x \text{ e } b = y - 2a \Rightarrow a = x \text{ e } b = y - 2x.$ <p>Assim, $(x,y) = x(1,2) + (y - 2x)(0,1)$.</p> <p>Vocês entenderam?</p> <p>Abraços</p> <p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>A professora então postou uma mensagem na qual explicou como o elemento $(y-2x)$ foi encontrado. Em seguida, ambos os alunos manifestaram que compreenderam e a agradeceram pela explicação.</p>

<p>alguémajuda...</p> <p>d) $T: \mathbb{R}^2 \rightarrow M_2(\mathbb{R})$ tal que $N(T) = \{(1,2)\}$ e $\text{Im}(T) = \begin{Bmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{Bmatrix}$.</p> <p>Como $N(T) = \{(1,2)\}$ e o vetor $(1,2)$ é L.I., então o conjunto $\{(1,2)\}$ é uma base de $N(T)$. Além disso, temos que $T(1,2) = \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix}$.</p> <p>Por outro lado, se $\text{Im}(T) = \begin{Bmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{Bmatrix}$ e o vetor $\begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$ é L.I., então o conjunto $\left\{ \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \right\}$ é uma base de $\text{Im}(T)$.</p> <p>Relembrando a demonstração do Teorema do Núcleo e da Imagem podemos estender a base de $N(T)$ a uma base de \mathbb{R}^2. As imagens dos vetores que são acrescentados à base do núcleo para formar uma base de \mathbb{R}^2 formam uma base da imagem de T. Então, acrescentando por exemplo, o vetor $(0,1)$ à base do núcleo, temos que $T(0,1) = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$. Logo,</p> $T(1,2) = \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix} \text{ e } T(0,1) = \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{pmatrix}$ <p style="color: red; font-weight: bold;">POR QUE (y - 2x) ????????????</p> <p>Dai, temos:</p> $(x,y) = x(1,2) + (y-2x)(0,1) \Rightarrow$ $T(x,y) = xT(1,2) + (y-2x)T(0,1) \Rightarrow$ $T(x,y) = x \begin{pmatrix} 0 & 0 \\ 0 & 0 \end{pmatrix} + (y-2x) \begin{pmatrix} 1 & 0 \\ 1 & 0 \end{pmatrix} \Rightarrow$	<p>Um tempo depois, uma aluna editou uma das imagens postadas pela professora, inserindo uma pergunta em vermelho, que pode ser observada ao lado, na qual questionava o porquê de aparecer o termo $(y-2x)$ no desenvolvimento do raciocínio, ou seja, a dúvida era a mesma já questionada antes por dois alunos e respondida pela professora.</p>
<p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	<p>Quatro minutos depois, a mesma aluna postou a mensagem ao lado, sinalizando que já havia compreendido, pois encontrou a explicação que a professora havia dado anteriormente aos dois colegas.</p>
<p>JÁ VIA EXPLICAÇÃO DA PRÓ [REDACTED]</p> <p>COMPREENDI...DESCULPE TER POSTADO SEM TER LIDO ANTES!</p>	
<p>Fonte: AVA da UNEB.</p>	

Fonte: Chiari (2015, p. 173-176).

Essa sequência de interações sinalizou-me:

Que o registro da comunicação serviu para que outros alunos, além dos dois que questionaram a professora inicialmente, pudessem sanar suas dúvidas e estudar. Uma dúvida surgiu e foi sanada pela professora. Em seguida, outra aluna questionou o mesmo ponto e, antes que alguém precisasse respondê-la, ela mesma encontrou a explicação da professora e compreendeu o que estava confuso, ou seja, o registro escrito da explicação se tornou fonte de estudo para ela. Mais que isso: o material elaborado previamente pela professora não contemplava a dúvida

dos dois primeiros alunos. Apenas após sua interação com eles é que isso se tornou possível. Por essas razões, entendo que a forma como os alunos utilizaram o AVA, possibilitada pelas tecnologias digitais em uso e pela internet, transformou a maneira como a utilização desse ambiente estava inicialmente prevista: no lugar de apenas os materiais postados servirem como material didático digital, como o livro em extensão PDF e diversas videoaulas, por exemplo, a própria interação por escrito com a professora, e registrada no AVA, se tornou material didático. Vale destacar que este "novo" material didático foi alimentado tanto pela professora quanto pelos próprios alunos. Como na elaboração desse material tanto alunos como a professora foram coautores, acredito que o material didático resultante apresente características de interatividade, como defendido por Silva (2010). Nesse caso, chamo este material didático produzido em coautoria, e possibilitado pela presença de internet, de "Material Didático Digital Interativo" (MDDI)(CHIARI, 2015, p. 176).

Destaco que a ideia de MDDI vincula o uso de tecnologias digitais nas três vertentes já discutidas: no processo comunicacional (pois surgiu de uma interação), na produção de material didático (pois a interação registrada se tornou fonte de estudo) e no processo de produção de conhecimento (pois a aluna reorganizou seus processos de entendimento do tema a partir do que estudou pelo AVA).

Por ser uma construção alimentada pelas interações, ela fica situada no tipo de linguagem utilizada no curso, que, muitas vezes, vem dos livros com os quais estamos acostumados a trabalhar. Situa-se, também, na demanda vinda dos alunos. O registro compartilhado neste texto só está catalogado porque um aluno tomou a iniciativa de fazer a pergunta, a professora o respondeu, e outro aluno pediu esclarecimento a partir disso. Assim, "o MDDI produzido em cada AVA é único para cada oferecimento da disciplina, mudando de uma turma a outra mesmo que os recursos utilizados, os tutores e os professores sejam os mesmos" (CHIARI, 2015, p. 178).

A ocorrência de MDDI, nos dados da minha pesquisa de doutorado, foi fundamentalmente de natureza escrita, mas entendo ser possível explorar outras possibilidades. Podemos, por exemplo, estimular a ocorrência de MDDI incentivando nossos alunos a estudarem pelas interações *online*, registradas no AVA, a partir de outras linguagens, como o vídeo.

3.4 Um caso específico: a disciplina de Cálculo IV

Após finalizar minha pesquisa de doutorado, voltei a lecionar na educação a distância da UFMS. Animada com as possibilidades que observei durante a produção de dados, tentei implementar algumas iniciativas e provocar a ocorrência de MDDI, explorando, nesse caso, o vídeo. Compartilho aqui uma proposta desenvolvida em 2016, na disciplina de Cálculo Diferencial e Integral IV, oferecida para os polos de Bataguassu e Miranda, cidades localizadas no interior do estado de Mato Grosso do Sul.

Nessa disciplina, eu gravava vídeos com o conteúdo teórico, utilizando o recurso de compartilhamento de tela, a partir do qual, com apoio de slides e do software GeoGebra 3D, explicava o conteúdo aos alunos. Os vídeos eram liberados em um dia específico da semana, junto a uma atividade, na qual eles tinham que desenvolver dois tipos de tarefas. A primeira era responder a um questionário *online* sobre os vídeos postados na semana, refletindo sobre o que aprenderam nele, sobre com o que tiveram de dificuldade e indicando materiais adicionais que eles mesmos buscavam na internet para ampliar o estudo. A segunda era resolver exercícios e problemas propostos, os quais, por sua vez, eram baseados nos vídeos disponibilizados. Após quatro a cinco dias da postagem dos vídeos e das propostas de tarefas, eu realizava com cada polo uma webconferência para sanar possíveis dúvidas sobre o conteúdo e/ou acerca das atividades propostas.

As webconferências eram gravadas e disponibilizadas aos alunos de ambos os polos, de modo que eles tinham acesso tanto às

suas próprias webconferências quanto às do situado na outra cidade. Em algumas das atividades, os alunos tinham que elaborar vídeos resolvendo exercícios. Um dos exercícios propostos na primeira prova, inclusive, também envolvia a produção de material digital:

Quadro 2 – Questão da primeira prova de Cálculo IV

5) Escolha um tema visto até o momento na disciplina. Grave um vídeo sobre ele, em grupo (duplas, trios ou até mesmo um único com a turma toda). Esse vídeo será enviado à turma de Miranda, assim como vocês receberão o(s) vídeo(s) gravado(s) por eles. Imaginem o vídeo como expressão da aprendizagem de vocês sobre algum conceito visto em Cálculo IV, ao mesmo tempo que pode se tornar objeto de ensino para outras pessoas. Tentem comunicar alguma ideia matemática relacionada ao que foi visto até o momento.

A nota da questão será uma para o grupo todo (para os alunos que aparecem no vídeo) e será uma média, em que 50% da nota será atribuída por mim e 50% pelos colegas de Miranda. Vocês também serão convidados a avaliar o vídeo deles.

Os critérios de avaliação serão: profundidade matemática, criatividade e diversidade de linguagens utilizadas (gestos, sons, imagens, geogebra, música, etc.). Trechos de vídeos já utilizados na disciplina podem ser aproveitamos para compor o vídeo da turma.

O vídeo pode ser enviado por qualquer canal de comunicação até o dia 26/06/2016.

Fonte: Elaboração própria.

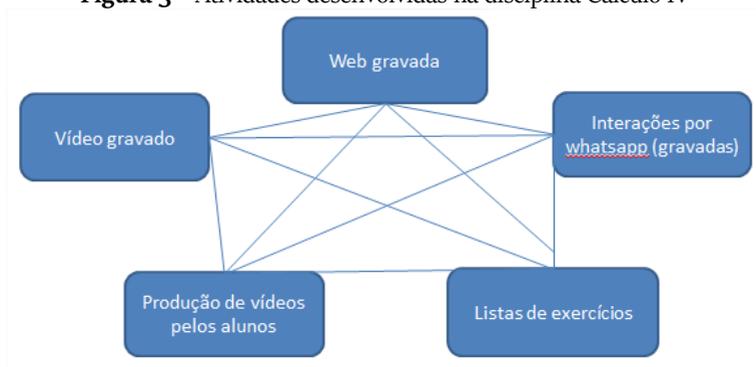
Devido a alguns problemas no desenvolvimento da disciplina, não consegui implementar completamente a proposta de troca de materiais entre os polos, mas os vídeos foram produzidos e interessantes interpretações dos conceitos discutidos foram problematizadas pelos alunos, como uma paródia para tratar do conceito de derivada direcional, relacionando-o com a variação de temperatura.

Paralelamente a essas atividades, eu acompanhava os alunos por um grupo de WhatsApp, no qual eles compartilhavam dúvidas, que eram sanadas por texto, áudio e vídeo, dependendo da minha possibilidade no momento. Por vezes, gravei vídeos explicando um determinado exercício durante uma visita a um dos polos e o enviava aos alunos do outro. Foram diversas iniciativas nesse sentido.

A Figura 3 sintetiza as principais atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina, conforme imagens interligadas no diagrama, a seguir, porque foram pensadas em conjunto, de modo que

fizessem referências umas às outras e fizessem sentido para o aluno quando analisadas em conjunto. Eu não gostaria que eles tivessem o sentimento de que os exercícios propostos não foram pensados especificamente para eles e que se encontravam demasiadamente distantes da discussão teórica desenvolvida durante as webconferências ou de vídeos de conteúdo específico gravados.

Figura 3 – Atividades desenvolvidas na disciplina Cálculo IV



Fonte: Elaboração própria.

Para mim, o mais difícil não foi produzir, desenvolver e avaliar essa grande quantidade de atividades, embora não tenha sido, nem de perto, uma tarefa fácil. O que se mostrou um verdadeiro desafio foi manter um fio condutor interligando todas elas.

Mill (2010) argumenta que quem ensina na educação a distância é o polidocente.

[...] quando consideramos a docência na EaD como *polidocência* estamos entendendo-a como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, para além da categoria professoral. Desta forma, não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual,

audiovisual, etc.). Em outras palavras, [...] estamos considerando um docente coletivo, que inclui os tutores (virtuais e presenciais) que acompanham os estudos dos alunos, o projetista educacional que realiza uma assessoria técnico-pedagógica ao professor responsável pela disciplina e outros atores docentes que emergem em resposta à proposta de EaD. Todos esses profissionais que contribuem para o fazer docente, partilhando os saberes do educador presencial, compõem o que estamos denominando de *polidocência* (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16, grifos dos autores)

Durante o desenvolvimento dessas atividades, acabei por assumir diversos papéis previstos na polidocência, de modo que senti uma sobrecarga considerável de trabalho no período de oferecimento da disciplina - problema já citado nesse texto. Por outro lado, o depoimento² de alguns alunos, reproduzidos a seguir, indica a existência de potencialidades interessantes quando os diversos materiais propostos em atividades a distância são pensados de maneira integrada e articulada:

D1: Os vídeos gravados de algum exercício ou na prova foram inovadores. Com eles podemos mostrar que aprendemos o conteúdo ou até mesmo mostrar algo que você não conseguiria perceber, como as nossas dificuldades e onde estaríamos errando e o porquê deste erro em uma determinada questão.

D2: Nos sentimos acolhidos com a sua matéria e principalmente nos sentimos importantes.

D3: Assisti todas as webs gravadas, tanto do meu polo quanto de outro. As mesmas me ajudaram no sentido de tirar as dúvidas na hora de resolver os exercícios e atividades propostas pela professora, visto que à medida que as dúvidas iam surgindo, recorria aos vídeos novamente a fim de sanar as dúvidas existentes.

² Por questões organizacionais, os depoimentos serão iniciados pela letra D, seguida de números, em sequência crescente.

D4: [...] quanto a se gravar um vídeo explicando um exercício, fazendo uma paródia ou até mesmo uma cena teatral, me fez refletir e me colocar no lugar do professor, uma vez que ao mesmo tempo que elaborávamos a paródia (que foi o meu caso), isso nos facilitou o aprendizado do conteúdo.

4. O que (não) posso na modalidade a distância com tecnologias digitais?

Ao longo deste texto, algumas possibilidades foram apontadas em relação ao uso de tecnologias: para comunicação, em materiais didáticos e para produção de conhecimento. Adicionando a mobilidade que os celulares trazem, essa discussão ganharia nova roupagem, novas vertentes.

No entanto, mobilidade, intensidade, comunicação quase em tempo real podem sufocar o professor. Em algumas ocasiões, já me encontrei respondendo a mensagens de alunos ao longo da madrugada, aos finais de semana, de forma que o tempo livre ou de lazer se desfazia. Assim, é importante refletir sobre o problema da sobrecarga do professor, que é consideravelmente agravado com as tecnologias digitais, principalmente se “abrimos”, por exemplo, o WhatsApp ou outros canais de comunicação pessoal como um canal de interação possível.

Além disso, pelo fato de a polidocência envolver diversos papéis, evitar a fragmentação do ensino torna-se um objetivo a se buscar. Ainda, a mesma tecnologia digital que inclui contribui para aumentar as desigualdades sociais e aumentar a exclusão social, pois a internet de banda larga e o acesso a *smartphones* não é uma realidade para muitas pessoas. Já registrei a tentativa de um aluno de acompanhar uma aula em cima de uma caixa d’água, buscando ali obter um sinal de internet. Como ele não obteve êxito, sua mensagem só chegou ao grupo no dia seguinte, o que obviamente explicou sua ausência. Relatos como esse retratam escancaradamente a exclusão digital, social, cultural e educacional que as tecnologias provocam.

A EaD é uma modalidade com particularidades próprias e, por isso, deve ser pensada não como uma adaptação do ensino presencial. Suas potencialidades são específicas, mas seus problemas também o são. É preciso uma postura crítica frente ao uso de tecnologias digitais. É necessário que tenhamos a consciência de que ela é igualmente geradora de problemas tanto quanto outras mídias.

Mill (2010, p. 38) afirma que “com a docência virtual compartilhada e colaborativa evidenciam-se elementos positivos e, também, mostram-se outros dificultadores aos trabalhadores, decorrentes da fragmentação do processo de trabalho docente”. Ao acumular vários papéis, o professor fica (ainda mais) sobrecarregado. Ao dividir, corre o risco de cair na fragmentação. Buscar o equilíbrio pode ser um caminho, e a colaboração é fundamental nesse percurso.

5. Referências

- ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. In. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57–82, set/dez 2012.
- BORBA, M. C. Potentialscenarios for Internet use in the mathematics classroom. *ZDM Mathematics Education*, 2009.
- _____. ; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- BORBA, M. C.; SCUCUGLIA, R. R. S.; GADANIDIS, G. *Fases das Tecnologias Digitais em Educação Matemática: sala de aula e internet em movimento*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- _____. ; VILLARREAL, M. E. *Humans-With-Media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization*. New York: Springer, 2005.

BRASIL. *Referenciais de qualidade para educação superior a distância*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2018

CHIARI, A. S. S. *O papel das tecnologias digitais em disciplinas de Álgebra Linear a distância: possibilidades, limites e desafios*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2015.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____. Novas tecnologias, o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Informática Educativa*, v. 12, n. 1, p. 35-52, 1999.

_____. *Tecnologias e tempo docente*. Campinas: Papirus, 2013.

MALTEMPI, M. V.; FIGUEIREDO, O. DE A. Reflexões sobre o uso de Tecnologias Digitais na Pesquisa Qualitativa. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, V, 2018, Foz do Iguaçu. *Anais...* Foz do Iguaçu: SE&PQ, 2018. p. 1-8. Disponível em: <<https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/07034666822/50>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

MILL, D. Sobre o conceito de Polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. . R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (Org.). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos - SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

_____. ; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L.. R. C. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos - SP: EduUFSCar, 2010. p. 13-22.

TCC no curso de pedagogia EAD/UFMS: as memórias da infância como caminhos de pesquisa e de narrativas autobiográficas

Cacilda Félix da Costa
Mirian Lange Noal

1. Introdução

A verdade é que mantemos uma relação com a criança como se ela fosse uma menoridade, uma falta, um estado precário. Mas a infância não é apenas um estágio para a maturidade. É uma janela que, fechada ou aberta, permanece viva dentro de nós. (Mia Couto, 2011).

Assim, a escrita de relatos autobiográficos dá aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as “experiências referências” pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido. (Passegi, Souza e Vicentini, 2011).

A proposta deste texto é problematizar e repensar a construção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), nos cursos de licenciatura desenvolvidos na modalidade a distância, bem como compartilhar uma experiência que possa contribuir com outras maneiras de desenvolver e qualificar esses processos como partes efetivas da formação inicial, enquanto direito discente, sendo também uma responsabilidade social, política e pedagógica da universidade.

Compreendemos que toda a ação educativa só tem sentido na medida em que torna os/as protagonistas de cada ato um pouco melhores, mais sábios/as, mais comprometidos/as, mais humanos/as e mais conhecedores/as de suas próprias trajetórias de vida, sendo capazes de rememorar o que foi vivido em suas infâncias. Na concepção de Benjamin, o termo “rememorar” ressignifica o clássico contar autobiográfico, pois traz à tona as lembranças com a intensidade das memórias pessoais e coletivas (GALZERANI, 2002). Ao olhar para o passado, com as experiências e os conhecimentos da vida adulta, a pesquisadora conseguiu perceber um coletivo, sentindo-se criança na relação com outras crianças e com adultos, pertencente a uma classe social trabalhador e moradora na roça.

Historicamente, o desenvolvimento do TCC, nos cursos de formação inicial, tem gerado receios, inseguranças e até um certo apavoramento diante dos desafios de: a) escolher uma temática, entre tantas possíveis; b) efetivar a revisão bibliográfica com pouco acesso aos livros e às bibliotecas; c) definir os caminhos metodológicos; d) desenvolver a pesquisa; e) organizar e analisar/interpretar os dados em diálogo com as teorias; f) estruturar e escrever o artigo. A escrita autoral, sobretudo, tem sido um desafio, às vezes, intransponível para a maioria.

A situação se agrava significativamente em contextos da educação na modalidade a distância (EaD), por se tratar, em sua maioria, de alunas trabalhadoras, geralmente mães e responsáveis pelas tarefas domésticas, alunas com processos de escolaridade interrompidos e concluídos em etapas aligeiradas, percorrendo a sua primeira graduação (Censo EaD, 2013). Juntos, tais fatores acarretam dificuldades e proporcionam pouco tempo disponível para o processo de desenvolvimento do TCC.

Os polos de apoio presencial de Mato Grosso do Sul (MS), participantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) - instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, estão localizados em cidades de pequeno porte, com bibliotecas sem

obras especializadas na área.. Ressaltando que as condições econômicas, da maioria das alunas, não possibilita a compra de livros por sites, além de que essa prática também não é predominante na cultura das cidades do interior de MS.

No curso de Pedagogia/EaD/UFMS, as turmas concluintes em 2017 tiveram a oferta da disciplina “Seminário IV”, no sétimo semestre, com o objetivo de provocar a escolha da temática e a redação do projeto de pesquisa do TCC, como parte da matriz curricular. Nesse percurso inicial, as alunas tiveram, além da professora responsável, o acompanhamento de uma tutora a distância e de uma tutora presencial, mediadoras dos processos de estudos e de escrita do projeto. Já no oitavo e último semestre, houve a designação de uma professora responsável pela coordenação geral do TCC, e cada aluna passou a ser acompanhada por uma professora orientadora, com os processos de orientação *online* e apenas um encontro presencial. Nesse momento, a responsabilidade pela dinâmica de construção do TCC se fez no diálogo entre orientadora e orientanda – ambas com autonomia para encaminhar as diferentes etapas e tornar o trabalho viável, com relevância pessoal e acadêmica. No curso, os TCCs, são apresentados na forma escrita (artigo científico) e, oralmente, em sessões públicas de apresentação.

Nessas turmas, como nas anteriores, o encontro das alunas com a professora orientadora, designada em consonância à temática escolhida pela discente, tem sido decisivo para redefinir e delimitar melhor o tema a ser pesquisado. Temos constatado que a escolha do tema de TCC tem sido um dos problemas enfrentados pelas alunas que não conseguiram, no decorrer do curso, identificar-se com alguma área de estudo e de atuação. Algumas trocaram várias vezes de tema e, ao final, parecem ter escolhido na “sorte”, sem, de fato, definirem algo que tenha nascido de suas motivações pessoais e profissionais. O TCC desenvolvido dessa forma, sem um concreto envolvimento discente, tem se tornado uma obrigação, não contribuindo para fortalecer o gosto e o

encantamento com o estudo e a pesquisa. Torna-se uma formalidade, não sendo esse o nosso objetivo. Portanto, como orientadora, iniciei o processo de orientação a partir da pergunta: - Como foi a sua infância? Conte...

O convite foi na busca da narrativa, estilo “Era uma vez...”. A seguir, a segunda e a terceira perguntas: - Como é a sua vida atualmente? Você atua como profissional da educação? E, mais uma vez, a narrativa. Na sequência, depois de envolvidas pelas trajetórias de vida, convido para, juntas, encontrarmos um tema de TCC que dialogue e estabeleça pontes com as *experiências vividas* (BENJAMIN) e, assim, o processo de pesquisa e redação do artigo foi sendo significado como possibilidade de aprendizados, de superações e de ressignificações.

A partir desse momento, o trabalho passou a ser cooperativo. Foi criado um grupo de WhatsApp com a participação das cinco orientandas e a nossa provocação constante para a constituição de um coletivo que, efetivamente, se apoiasse mutuamente. Durante os meses de fevereiro a agosto de 2017, período de desenvolvimento e de finalização do TCC, muitas mensagens de apoio, estímulo e encorajamento foram trocadas na busca do empoderamento dos processos de construção das pesquisas e dos artigos de maneira autoral e significativa para cada uma. Também ocorreram debates e questionamentos, no exercício do pensamento lógico, contextualizado e comprometido com a educação de qualidade que temos como meta. Assim, com limites e avanços, exercitamos as possibilidades de desenvolver e de concluir os trabalhos, como processos de “Ajudar a olhar!” (GALEANO, 2008, p. 12).

No caso específico do TCC da aluna Cacilda, primeira autora deste artigo, o relato das experiências vividas em sua infância foi tão belo e tão relacionado com a sua proposta inicial de tema - brincadeiras e brinquedos - bem como com a sua atuação profissional, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEI), que não foi difícil chegar na proposta de uma narrativa autobiográfica como TCC. Estavam definidos e delimitados: o tema

da pesquisa; a instituição; a turma; a metodologia. Passamos, então, para a necessária revisão bibliográfica a partir das palavras-chave: autobiografia (SOUSA, CATANI, SOUZA e BUENO, 1996; BUENO, 2002; VAGO, 2010; BOLÍVAR, 2011; SANTOS, 2015; BARROS, 2016); crianças (VYGOTSKY, 2007; MACHADO, 2003; LARROSA, 2006); brincadeiras e brinquedos (BENJAMIN, 2009; HUIZINGA, 1993; BROUGÈRE, 1995; KISHIMOTO, 1994, 2000; SAGER, 1998; ROJAS, 2009; MEIRELLES e SAURA, 2009; SAURA, 2015; RETONDAR, BONNET e HARRIS, 2016; ECKSCHMIDT, 2015; FRIEDMANN, 2015); professoras (NÓVOA, 1995; LAMEIRÃO, 2015); educação infantil (ECKSCHMIDT, 2015; FRIEDMANN, 2015). Além destes autores, o texto foi poetizado com Neruda (1983), Galeano (2008), Barros (2010) e Couto (2011).

Após esta contextualização, passamos a apresentar o artigo que registra o percurso de lembranças efetivado por Cacilda em diálogo com as teorias, as quais fundamentaram a pesquisa, e com a sua atuação no CEI, que foi a instituição campo. Compartilhamos o texto, agradecidas pelas experiências vividas, pelo prazeroso percurso como orientadora e aluna pesquisadora, com a convicção de que conseguimos significar os processos ainda tão complexos e áridos de coletar informações, construir/sistematizar conhecimentos e escrever.

Convidamos você para estradar pelo artigo, registro do TCC, e agradecemos a sua disponibilidade em fazer parte desse processo que, para nós, foi espantosamente leve e belo, como são as crianças, as brincadeiras e os brinquedos, a vida, a poesia.

2. Tema de TCC sendo gestado no baú das memórias...

Guarda num velho baú seus instrumentos de trabalho

1 abridor de amanhecer

1 prego que farfalha

1 encolhedor de rios

1 esticador de horizontes

(Manoel de Barros, 2010)

Sou profissional em uma instituição infantil e venho observando as suas rotinas com foco nas crianças, no brincar e nos brinquedos. Percebo que, atualmente, há muitos brinquedos industrializados disponíveis para as crianças, mas, contraditoriamente, elas brincam cada vez menos. Às vezes se apresentam cansadas, entediadas, olhando para os brinquedos de maneira distraída, em muitos casos, pegando e largando rapidamente. Em outras situações, parecem se envolver, mas os tempos e os espaços das rotinas institucionais não permitem uma entrega maior. Dessa maneira, o brincar passa a ser menosprezado em uma fase da vida na qual deveria ser a prioridade.

A partir dessas reflexões, optei por apresentar a narrativa da minha trajetória de vida, iniciando nos meus tempos como criança nos ambientes familiares e como aluna de escola pública, oriunda de uma família da classe trabalhadora com pouca escolaridade e, posteriormente, escrevi como aluna concluinte do curso de Pedagogia ofertado pela UFMS, modalidade a distância, no Polo de Costa Rica. Para tanto, busquei as memórias da minha infância, com foco nos brinquedos e nas brincadeiras que faziam parte do nosso cotidiano infantil, no exercício de lembrar (BENJAMIM, 2009) o que foi vivido, isso é, de modo a ressignificá-lo em diálogo com o que hoje conheço sobre a vida, as crianças e o brincar. Essa retomada da minha trajetória pessoal foi essencial para a realização e a conclusão deste estudo.

Encontrar a proposta de pesquisa não aconteceu de maneira rápida e fácil. Ao escolher o tema do TCC, não tive dúvidas de que seria sobre as crianças e o brincar. No entanto, inicialmente pensei em uma pesquisa de revisão bibliográfica, mas não foi possível desenvolver, pois a apropriação e a discussão de teorias exige tempo e muito estudo, o que, no momento, era quase impossível. Impasse! Medo de não dar conta! O que fazer?

Durante a orientação presencial, comecei a contar sobre a minha trajetória de vida e fui desafiada, pela professora

orientadora, a narrar as minhas experiências vividas, com foco nas brincadeiras e nos brinquedos da minha infância. Ainda com um pouco de receio, voltei para casa e, em poucas horas, já havia escrito mais de quatro páginas. Não conseguia acreditar que a minha vida poderia fazer parte do artigo de TCC. Enviei para a orientadora e me senti realizada por escrever exatamente como me sentia quando era criança. No entanto, depois, senti um pouco de tristeza e preocupação por perceber o quanto tudo mudou, sendo que as crianças já não sabem o valor das brincadeiras nos campos e no meio da rua. Contar um pouco de tudo que passei, em quatro anos de CEI, me fez refletir sobre o quanto a minha infância foi ótima, mesmo com poucos recursos econômicos. Posso afirmar que tive o melhor em minha infância e que fiquei um pouco sem palavras para expressar a minha alegria em escrever tudo isso. Não me achava capaz de fazer nada parecido e agradeço à minha orientadora por ter confiado em mim. Fico muito agradecida por tudo.

Ao recordar da minha infância e escrever sobre ela, comecei a compreender que nós, professoras, somos seres humanos e realizamos a nossa profissão com um conjunto particular de habilidades e conhecimentos pessoais, obtidos ao longo de nossas histórias particulares. A partir dessa concepção, vamos compreendendo que a nossa atuação profissional reflete muito do que fomos quando crianças. Assim, cada professora, mesmo que tenha passado por processos de formação muito semelhantes aos de suas colegas, atua de maneira singular, pois o vivido (passado e presente) influencia no seu pensar e no seu agir.

Concluir um curso de licenciatura em Pedagogia possibilitou a aproximação com algumas teorias, sendo que as experiências vividas como auxiliar-estagiária, em conjunto com as diversas experiências de estágios, me qualificaram para desenvolver a pesquisa. Foi, portanto, do contato diário com as crianças e com os contextos da instituição educativa, que surgiu o interesse em

estudar sobre as causas da diminuição do brincar nos espaços e tempos da Educação Infantil.

Diante desse contexto, apresento a minha autobiografia e a maneira como penso sobre o brincar e os brinquedos na Educação Infantil, compartilhando tempos da minha meninice vivida na roça. Descrevo minha infância, as minhas experiências e emoções, misturadas com a luta da minha família para sobreviver. Estes são aspectos que me constituíram e constituem como ser humano, como mulher, como aluna e como profissional. Foi com essa experiência de vida que percorri os quatro anos do curso de Pedagogia na modalidade a distância e que atuo como auxiliar-estagiária em uma instituição municipal de Educação Infantil.

Com essa compreensão, passei a elaborar as perguntas que pretendia responder com o desenvolvimento da pesquisa, a partir da minha infância e do que tenho observado como profissional da Educação Infantil em uma instituição municipal, a saber: Como são usados os tempos e os espaços com o brincar em uma instituição de Educação Infantil de Costa Rica/MS? As crianças contemporâneas realmente não gostam de brincar? Para brincar, as crianças precisam de muitos brinquedos? O que pensam e fazem as professoras que atuam nessa instituição de Educação Infantil? Como ampliar os tempos e os espaços do brincar na Educação Infantil?

Com essa proposta, de certa maneira, ousada, a pesquisa teve como **objetivo geral** compreender, a partir das experiências vividas na infância, o brincar e os brinquedos no cotidiano de uma instituição educativa municipal de Educação Infantil, com foco nas crianças e na atuação das professoras. E, como **objetivos específicos**: a) revisar a literatura para compreender os significados do brincar para as crianças pequenas; b) observar o cotidiano de uma instituição de Educação Infantil pública com foco nos tempos e nos espaços do brincar; c) analisar os tempos e os espaços institucionais do brincar em diálogo com as experiências

vividas na infância; d) analisar se a inserção de brincadeiras no cotidiano da instituição respeita os direitos das crianças ao brincar.

Para melhor compreender o brincar na infância, busquei fundamentação teórica em Vygotsky (2007); Kishimoto (2000, 2016); Brougère (1995); Benjamin (2009); Rojas (2009); Meirelles e Saura (2009); Saura (2013, 2015); Eckschmidt (2015); Friedmann (2015); Lameirão (2015); Leite (2015).

Essas leituras me conduziram por caminhos de compreensão da minha própria infância, possibilitando o olhar distanciado, mas provocando recordações que foram significando o meu fazer pedagógico e contribuindo para a construção do TCC. Possibilitaram conversar com a criança que fui e que ainda sou. Rememorei a infância, sem o romantismo de pensar que se constituiu em tempos de constante felicidade, buscando respostas para algumas perguntas que são essenciais a quem pretende constituir-se professora de crianças: O que as crianças querem e o que precisam? O que é brincar? Quais são os possíveis diálogos dos tempos e dos espaços das instituições educativas de educação infantil com as brincadeiras?

Fui compreendendo que as crianças nascem e crescem em contextos sociais diversificados. São impregnadas da cultura familiar, mas, ao viver em sociedade, também vão apreendendo, questionando e transformando a cultura. Ao viver, nos colocamos em movimento, aprendemos e desaprendemos para aprender novamente, nos emocionamos, nos expressamos, sentimos e ouvimos a nós mesmas e aos outros. Nessa concepção, nos tornamos humanas segundo o nosso modo de viver e de nos relacionar conosco, com os outros e com o mundo. As experiências do brincar e das brincadeiras, por serem vividas no presente e de maneira integral, desconstruem a tradição do pensamento dualista que separa e hierarquiza os saberes culturais e os saberes escolares.

Viver, brincar e amar são verbos que se encontram, que são conjugados no presente, que não trazem certezas, mas que

convidam para a aventura, para o expor-se, para o desconhecido, para o espanto, para o maravilhamento. No entanto, de maneira geral, os processos educativos aos quais fomos submetidos e aos quais ainda submetemos as crianças, na busca desenfreada do sucesso que acontecerá em um pretense futuro, nos afastam das mais belas e livres experiências da vida que chegam pelas trilhas do brincar.

Os caminhos metodológicos percorridos, fundamentados na autobiografia (SOUSA, CATANI, SOUZA e BUENO, 1996; BUENO, 2002; VAGO, 2010; BOLÍVAR, 2011; SANTOS, 2015; BARROS, 2016), permitiram pensar a minha infância, as crianças e as suas infâncias, observando os tempos e os espaços de uma instituição de Educação Infantil. Reviver as minhas experiências do brincar na infância possibilitou construir a sensibilidade necessária para observar as crianças e as professoras no cotidiano da instituição de maneira delicada e respeitosa, indo além do que se apresenta visível ao primeiro olhar, pois, como alerta Barros, (2016, p. 49):

Nas obras autobiográficas, o passado é recriado textualmente. No entanto, não se trata do passado tal como foi, mas daquele que ficou na memória ou ainda que foi selecionado pelo narrador – de forma mais consciente ou menos – para tornar-se escritura. Assim, o que temos nos gêneros autobiográficos são memórias feitas de linguagem e discurso, submetidas, portanto, a coerções diversas dadas pelos usos linguísticos e discursivos e pelas relações estabelecidas entre os parceiros da comunicação.

A pesquisa iniciou com uma revisão bibliográfica com objetivo de compreender a relevância do brincar para as crianças pequenas. Posteriormente, foi realizado um contato com uma instituição de Educação Infantil, solicitando autorização para observar os tempos e os espaços do brincar no cotidiano das crianças. Foi assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela direção e participantes, sendo que os procedimentos de coleta de dados foram observações, com

anotações em ficha específica e no caderno de campo. Para complementar e melhor compreender as observações efetivadas, foram realizadas conversas informais com as crianças e as professoras.

3. Memórias de uma profissional que atua na educação infantil

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.

Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas.

Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina.

É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor.

(Manoel de Barros, 2010)

As pesquisas têm sido desenvolvidas, de maneira predominante, com fundamentação objetiva, sendo recomendado, na maioria das vezes, o distanciamento da pesquisadora para evitar a influência da subjetividade. A proposta que apresento rompe com esse paradigma e traz uma pesquisa fundamentada na concepção da pesquisa (auto) biográfica, mas mantendo a revisão da literatura e apresentando conceitos que permitem a argumentação e a reflexão.

Destaco que, para Bolívar (2011), a pesquisa biográfico-científica, em contextos de formação inicial de professores, possibilita a compreensão da trajetória pessoal e de como ela assegura sentido à sua atuação profissional ou como, às vezes, esse referencial se afasta do que preconizam as teorias educacionais atuais. O autor afirma que cada professora tem uma história de vida que gesta uma trajetória profissional singular. No entanto, para compreender como a vida pessoal se cruza com a vida profissional, é preciso exercitar a reflexão para elaborar um argumento, um sentido, uma explicação. Assim, recordar o que

foi vivido, embora não determine de maneira absoluta, influencia a escolha da profissão, a maneira como assimilamos os conhecimentos e o jeito como atuamos profissionalmente.

A singularidade de cada professora, compreendida por meio de estudos autobiográficos, se constitui, para Nóvoa (1995, p. 16-17), em uma crescente tendência para que se compreenda as etapas iniciais da vida como uma primeira formação, sendo assim reconhecida por trabalhos realizados nas últimas décadas: “[...] a literatura pedagógica foi invadida por obras e estudos sobre a vida dos professores, as carreiras e os cursos de formação, as biografias e autobiografias docentes ou o desenvolvimento pessoal e profissional [...]”.

Assim, a pesquisa autobiográfica propõe a recordação e o registro de experiências pessoais e fatos de nossas vidas, podendo ser compreendida como o rememorar (BENJAMIN, 2009), como o processo de rever o passado em diálogo com os conhecimentos e as experiências atuais. Com essa compreensão, então, passo a relatar fragmentos da minha infância, com foco no brincar, até chegar ao ingresso no curso de Pedagogia/UFMS, na modalidade a distância.

3.1 Tempos da menina de outrora

A minha infância foi vivida na roça. Filha de trabalhadores rurais, sou a filha do meio entre uma irmã e um irmão. Minha irmã mais velha casou muito cedo, depois de um certo tempo, ficamos o caçula e eu. Com isso, acabamos completando um ao outro, fazíamos quase tudo juntos. Vivendo uma infância sem muitos recursos para passeios e compra de brinquedos industrializados, costumávamos brincar muito de roubar bandeira em frente à casa da nossa avó. Éramos umas quinze crianças e passávamos a tarde toda brincando, pois o tráfego de carros era pequeno e podíamos ficar livres na rua. Os vizinhos pouco se incomodavam conosco, pois os filhos deles também faziam parte do grupo.

Meus dois irmãos e eu morávamos com minha mãe e meu padrasto, em um barraco feito de madeira, coberto com folhas de bacuri que meu próprio padrasto construiu com a nossa ajuda e de outros funcionários (peões) que moravam na região. Como não havia bonecas para brincar, porque a nossa mãe não comprava, pegávamos as espigas de milho, enfeitávamos com alguns panos e falávamos que eram as nossas bonecas. As nossas casinhas eram feitas por minha irmã, meu irmão e eu. Para fazer as panelas e os copos, usávamos latas de extrato de tomate, e as latas de marmelada serviam para fazer os pratos. Pegávamos as mandiocas do quintal e cozinhávamos para comer. Quando dava, pegávamos mantimentos, escondido da nossa mãe, porque, se ela visse, nós apanhávamos.

Lembro-me, como se fosse hoje, de um dia, no qual o nosso padrasto foi para cidade e voltou com duas bonecas, uma para mim e outra para a minha irmã. Também trouxe um carrinho para o meu irmão. Nesse dia, brincamos de casinha até umas seis horas, colocamos as bonecas em suas camas e entramos para tomar banho e dormir. Naquela noite, choveu muito e lembro que chorava porque a minha filha estava se molhando e poderia estragar o dispositivo de chorar. De tanto que fiquei triste e resmunguei, quase apanhei da minha mãe. Mesmo assim, no momento em que a chuva passou, fui correndo pegar e a enxugar, depois fui ver se ainda chorava e, para minha surpresa, ainda funcionava. Com a constatação, fiquei muito feliz e, daí em diante, nunca mais deixei a minha boneca fora de casa.

Outra brincadeira que gostávamos era a queimada, porque sempre havia muita gente para jogar. Misturávamos crianças e adultos e fazíamos aquela festa, era aquele corre-corre de um lado para o outro. A farra era maior quando conseguíamos eliminar um adulto. Havia dias nos quais tinha até trinta pessoas brincando de queimada no meio da rua. Para nós, tudo era diversão, as regras eram feitas por nós e sempre havia discussões, pois alguns não concordavam e, se não concordasse, não podia brincar. Nesse caso,

ficava em um canto até perceber que a brincadeira estava animada e, então, pedir para entrar. Alguns deixavam, outros não, mas a brincadeira não podia parar e, assim, todos acabavam cedendo, continuando com a diversão. Havia dias nos quais íamos dormir só depois de anoitecer, isso se a lua não estivesse clara, se não, emendávamos até os pais brigarem e correr com todos para dentro de casa para tomar banho e dormir.

Nessa época, não tinha TV, e as histórias que ouvíamos eram as que os mais velhos contavam sobre as suas experiências de vida. Algumas pareciam filmes de terror e, para nós, eram tão reais que tremíamos de medo, mas ninguém deixava de ouvir. Alguns adultos ficavam horas contando histórias e nós ali, concentrados, só ouvindo sem quase respirar. Quando estávamos bem envolvidos e distraídos com o que acontecia ao redor, alguém resolvia passar um susto e era aquela gritaria que, depois, virava risada e assunto para outras histórias. Era uma infância com enredo.

Outro brinquedo que usamos muito foi o baralho e a dama. Por sempre morar em fazenda, costumávamos fazer rodas de truco com os funcionários e jogávamos até tarde. Nessas rodas, só havia pessoas adultas, sendo só eu de criança, por ser a filha do “patrão”. Eu, apesar de pequena, já tirava de letra o baralho e jogava de igual para igual. O jogo de dama era disputado com meus primos e alguns funcionários. Com esses jogos, aprendi que podia ganhar, mas que perder também fazia parte e, se ficasse brava, não jogaria na próxima vez.

Outra fase da minha infância que não esqueço era quando a nossa avó nos levava para tomar banho de rio e nos deixava brincar livremente. Havia dias nos quais ficávamos até quase escurecer brincando no rio, pois ela gostava de fazer nossas vontades. Escrevo no plural porque nunca vivi sozinha, sempre tive muitos primos da mesma idade e, para a nossa avó, sempre era um prazer ter todos nós por perto.

Os balanços que usávamos eram feitos nos galhos das árvores, amarrados com corda, que de vez em quando arrebatava

e nos jogava no chão. Nesses momentos, um acalentava o outro porque, se alguma das mães ouvisse, acabava com a brincadeira. Então, a gente ficava quieto, tentava diminuir a dor um do outro, consertávamos o balanço e começava tudo outra vez, pois, naquela época, os pais não tinham muito tempo para ficar fazendo brinquedo e nem dinheiro para comprar pronto para seus filhos. Assim, cada criança fazia os seus brinquedos e, quem queria brincar, improvisava o seu.

Essa experiência de liberdade e de imaginação é essencial para ressignificar a cultura da oralidade e da criatividade que transforma coisas e objetos em seres imaginários. Brougère (1995) destaca que, no encontro com as brincadeiras tradicionais, as crianças vivem experiências singulares, de reencontro com a cultura popular e com a própria história de seu povo.

Outra brincadeira que gostava era o “stop”. Brincávamos na escola e em casa. Antes de iniciar a brincadeira, o grupo definia quais seriam as categorias do jogo, ou seja, nomes (de animais, de frutas, de cores, de carros, de cidades etc.). Após essa definição, cada jogador desenhava uma tabela com colunas em uma folha de papel e escrevia, em cada coluna, o nome de uma das categorias.

Alternando um jogador por rodada, a pessoa da vez falava em voz alta a letra A e passava a contar o alfabeto em silêncio, na velocidade que preferisse. Outro jogador, então, falava em voz alta "stop!" e, imediatamente, aquele que estava contando revelava ao grupo a letra em que parou. Vale ressaltar que a letra também podia ser definida de outras maneiras. Por fim, todos escreviam em suas tabelas, o mais rápido possível, palavras que começassem com aquela letra de acordo com o maior número de categorias que conseguissem. O primeiro a preencher todas as categorias falava "stop", em voz alta, e todos os demais participantes paravam de escrever para contabilizar os pontos: cinco para palavras que se repetiram na tabela de outros jogadores; 10 para palavras diferentes de outros jogadores e 15 pontos se o jogador fosse o único a preencher aquela categoria. Às vezes, escolhíamos

categorias malucas ou mais elaboradas para incrementar a brincadeira, como “minha sogra é ...”, devendo os jogadores preencher a coluna de forma a completar a frase.

Essas recordações me possibilitam perceber como o meu tempo de criança foi bom, mesmo sem ter muito conforto e brinquedos. A diferença, para os tempos atuais, é que as famílias eram mais unidas e, mesmo quando trabalhavam o dia todo, ainda sobrava tempo para contar histórias para seus filhos, conversar, brincar ou trocar carinho.

Ao compartilhar um pouco das minhas memórias de infância, dialogo com outros autores que, adultos, não apagam essas memórias e se inspiram nelas para o seu fazer cotidiano, como foi a obra de Guimarães Rosa, analisada por Vago (2010, p. 172):

A novela *Miguilim*, de João Guimarães Rosa é fonte para pensar as “raízes crianceiras”¹ de um menino de oito anos, em sua experiência de infância e suas histórias de “brincação”². A literatura de Rosa é possibilidade de aproximação de histórias de infâncias e histórias de brinquedos, inspiração para um diálogo entre a educação física como prática da escola e os muitos brincantes.

Segundo Vago (2010), embora Guimarães Rosa não tenha produzido nenhum tratado sobre brinquedos e brincadeiras, *Miguilim* escreveu uma emocionante história de um menino nascido nos sertões de Minas Gerais. Em sua infância de muita dor, os brinquedos desse menino eram colhidos no mundo e, escondido, “tremia receando os desatinos das pessoas grandes”. Em linguagem própria, poética e intensa, Guimarães Rosa registrou experiências vividas em uma meninice que foi caminho de um processo de tornar-se humano, definido por Vago (2010, p.

¹ Raízes crianceiras é poesia de Manoel de Barros, *Memórias inventadas: a Infância* (2003).

² Brincação é neologismo de Guimarães Rosa, em *Uma Estória de Amor (Festa de Manuelzão)*, *Corpo de Baile* (1956).

173) como: “Um universo singular, pontilhado de tristezas, também de alegrias, poucas, nem por isso alegrias menores”.

Assim, compreendo os meus brincares pela infância na simplicidade da roça, na alegria da família ampliada, na singeleza das bonecas de espiga de milho, nos balanços amarrados nos galhos das árvores. Experimentamos o mundo, sentimos a terra, nos expusemos ao sol, mergulhamos nas águas do rio. Tivemos tristezas e alegrias, choros e risos, experimentamos a escassez de recursos materiais, comprados com dinheiro, e tivemos a fartura de uma natureza que, com a mediação de mulheres e homens sábios, nos foi apresentada como cenário de possibilidades brincantes, na experimentação dos mistérios da própria vida que machuca e que também cura. Brincando com pouco, brincamos de quase tudo.

4. A instituição de educação infantil pesquisada: cadê o brincar?

Em minha casa fui reunindo brinquedos pequenos e grandes, sem os quais não podia viver. A criança que não brinca não é criança. Mas o homem que não brinca perdeu para sempre a criança que vivia nele e que lhe fará muita falta. Edifiquei minha casa também como um brinquedo e brinco nela da manhã à noite. (Pablo Neruda, 1983).

Iniciei a minha atuação em uma creche municipal, como auxiliar-estagiária, há quatro anos. Até esse momento, trabalhei como doméstica, com serviços gerais, mas não cuidava de crianças. A chamada para atuar na Educação Infantil coincidiu com o início do curso de Pedagogia na modalidade a distância, oferecido pela UFMS, no Polo de apoio presencial de Costa Rica/MS. A minha atuação consiste em auxiliar as professoras no que for preciso, menos nas atividades pedagógicas realizadas em sala. Dessa maneira, dou banho nas crianças, troco fraldas, levo ao banheiro e auxilio nas atividades realizadas no pátio.

A instituição é um Centro de Educação Infantil (CEI), mantido pela prefeitura, com boa infraestrutura física. Tem um pátio que fica em uma área aberta, no fundo, com parte gramada e também com uma caixa de areia, exclusiva para as crianças brincarem. Tem um parquinho todo feito em madeira com balanço e escorregador com duas cabaninhas divididas por uma ponte, para as crianças irem de um lado para o outro. Há três tipos de escadas, uma com corda, a outra como rampa para escalar, e a terceira é convencional, com degraus.

Ao lado do parquinho, fica a quadra coberta, fechada com tela e piso de alvenaria. Nesse espaço, as crianças praticam atividades físicas e, em outros horários, as professoras levam as crianças para brincar no pula-pula (cama elástica), na piscina de bolinhas, com bambolês e outros brinquedos como bolas etc. As professoras também brincam de cantigas de rodas, corre cutia e brincadeiras livres (pega-pega, simplesmente correr com os colegas e outras sugeridas pelas crianças).

Ao redor da creche, temos calçadas acimentadas. No chão, tem a marcação pintada para alguns jogos, como amarelinha. Nas paredes da piscina, a qual é pouco usada porque a maioria dos pais e mães só permitem que os filhos participem quando está bem quente, foram realizados desenhos. Esses espaços fazem parte da área de lazer das crianças e são frequentados diariamente.

As salas são de alvenaria, todas climatizadas, estando em bom estado de conservação. A instituição disponibiliza um salão amplo, no qual as professoras promovem ensaios e apresentações. Os banheiros são separados para as meninas e os meninos, com chuveiros para a higienização das crianças. A sala das professoras tem computadores que são usados para os planejamentos e para as pesquisas. Também há armários para guardar os materiais. A limpeza é feita por duas auxiliares de serviços gerais que trabalham em horários diferenciados para sempre ter uma delas disponível na creche, que, de maneira geral, sempre está limpa e organizada. Para assegurar uma alimentação equilibrada e

saudável, há o acompanhamento e a orientação de uma nutricionista que organiza os cardápios, os quais são preparados pelas funcionárias responsáveis pela cozinha, sendo servido café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde.

As professoras que atuam na instituição são graduadas e, a maioria, tem pós-graduação. A organização das salas é de responsabilidade das professoras, mas algumas convidam as crianças para ajudar. Em quase todas as turmas, há liberdade para as crianças sentarem e trabalharem em grupo.

O berçário está localizado em uma sala ampla e bem ventilada, com TV e DVD para assistir a filmes e músicas. Há armários, prateleiras e dois berços para bebês que ainda não sentam. Nas janelas, há cortinas para a hora do sono. Nessa parte da instituição, tem banheiro e cozinha com geladeira e micro-ondas, no qual as professoras armazenam o leite das crianças com alergia. Para as demais, o leite é guardado na cozinha, fervido e trazido na hora de fazer as mamadeiras que, uma vez por semana, são lavadas com produto específico para a higienização.

A direção está sempre presente e disponível, atendendo todos os pais com muita atenção. As professoras têm um relacionamento saudável com a direção, ouvindo e sendo atendidas no que for possível. O planejamento é analisado pela diretora e pela coordenadora para saber se as atividades propostas estão adequadas e se estão sendo respeitadas as normas da instituição. Nesse percurso, o planejamento atende ao que está definido no Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo que a coordenadora não abre mão desse quesito, pois o documento norteador fica disponível para consultas, em cima da mesa das professoras e com o acesso inclusive para as estagiárias. Essa possibilidade de conhecer o PPP é importante porque, no próximo ano, podemos ser professoras e precisaremos conhecer as normas, pensando que vamos lidar com as crianças todos os dias.

As crianças têm um quite individual para iniciar as aulas, e as professoras costumam acolhê-las com músicas, promovendo a

interação coletiva. Após esse primeiro momento, são realizadas atividades pedagógicas que envolvem as diferentes linguagens e expressões: desenhos, pinturas, recortes, cantos, dança, teatro e outras. O tempo também é organizado para as aulas de som, a alimentação, a higiene bucal e outras rotinas. A alimentação acontece com todas as crianças sentadas, inclusive os bebês, que têm as suas cadeirinhas próprias.

As crianças chegam ao CEI em torno das seis horas e cinquenta minutos, algumas acompanhadas dos pais, outras por parentes e há aquelas que chegam com vizinhas ou pessoas conhecidas das famílias. Algumas chegam bem vestidas, com roupas limpas e cabelos penteados, outras nem tanto. Há aquelas que têm o uniforme, porque ganharam o quite no início do ano. Muitas famílias mal conseguem trazer as fraldas que a criança usa no CEI. Observo que as crianças maiores são deixadas com maior rapidez pelos pais, que parecem estar com muita pressa para se deslocar para o trabalho.

Após fechar o portão, as crianças vão para as rotinas de sala de aula onde algumas professoras fazem orações, outras cantam músicas e, em algumas salas que acompanhei, as professoras lêem os números e o alfabeto. Em algumas salas, as crianças têm liberdade para escolher o que fazer, mas, em outras, as velhas rotinas se repetem dia após dia, ou seja, as professoras falam, e as crianças ficam quietas, proibidas de se expressarem com liberdade e de se movimentarem.

Depois que as crianças chegam, as professoras, na maioria das vezes, jogam brinquedos no chão e as deixam brincar. Nesse momento, de maneira geral, as professoras colam as atividades nos cadernos ou se ocupam com outras coisas, raramente interagem com as crianças ou as observam brincar, perdendo assim um especial momento de melhor conhecer as crianças por meio da observação silenciosa e reflexiva, pois, como advertem Larrosa, Lopes e Teixeira (2006, p. 11-29):

É a criança que educa o adulto a olhar as coisas pela primeira vez, sem os hábitos do olhar constituído. Wim Wenders diz de um olhar sem opiniões, sem conclusões, sem explicações. De um olhar que simplesmente olha. E isso, talvez, seja o que perdemos. É como se tudo que vemos não fosse outra coisa senão o lugar sobre o qual projetamos nossa opinião, nosso saber e nosso poder, nossa arrogância, nossas palavras e nossas ideias, nossas conclusões. É como se fôssemos capazes de olhares conclusivos, de imagens conclusivas. É como se nos desse a ver tudo coberto de explicações.

Algumas vezes observei professoras muito estressadas, estando presentes fisicamente, mas ausentes no pensamento, distraídas e irritadas. Essa situação provoca nas crianças o desejo de saírem da sala e, quando têm oportunidade, correm por tudo, sobem, pulam, caem, levantam, escorregam, se jogam no chão, conversam com os colegas, gritam. No entanto, essa liberdade dura pouco, logo se ouve os gritos das professoras pedindo para pararem porque vão se machucar. Ao observar a repetição dessas cenas, busquei compreender a atitude das professoras por meio de conversas informais, recebendo as seguintes explicações: “Não quero ter que explicar para os pais o que aconteceu, mesmo que tenha sido brincando.”; “Pai e mãe chatos sabem que o filho é custoso e ainda querem encher a nossa paciência.”. Enfim, percebo que as próprias professoras tiram a liberdade das crianças de se expressarem e de exercitar a imaginação por meio das brincadeiras.

Também observei as professoras colocando no lixo brinquedos que ainda poderiam ser aproveitados para ampliar o imaginário infantil, porque já estão velhos, sem perceber que estão prontos para diferentes explorações. No entanto, mesmo que as crianças peçam e até chorem, as professoras descartam e depois falam para a diretora que faltam brinquedos para as crianças brincarem. Observando cenas semelhantes percebi que, às vezes, a imaginação não faz parte do cotidiano das professoras e nem das crianças, que acabam se submetendo às rotinas enfadonhas.

Quando eu era criança, até uma abobrinha verde servia de boneca e chorava muito quando a minha mãe cozinhava a minha boneca, que era chamada de filha por mim. Como criança que viveu na roça, só tive uma boneca e a ganhei quando estava com uns seis anos ou mais. Atualmente as crianças têm muitos brinquedos, mas estão perdendo a capacidade de imaginar que um pedaço de madeira pode ser um carrinho, um avião ou outra coisa que a faça viajar pela terra do nunca.

Constatai, durante as observações, que as professoras, mergulhadas em tantas ocupações e preocupações já não compreendem que, como enfatiza Friedmann (2015, p. 41): “Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam ‘falar, dizer, expressar-se’ [...], por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.”

Na continuidade dessas constatações, notei o individualismo sendo reforçado pelos pais, quando a criança cresce sendo considerada superior às demais porque pode ter um brinquedo novo, enquanto outras não têm nenhum. E aí surgiram algumas inquietações a mais: Crianças precisam de muitos brinquedos? Como contribuir para que as crianças ampliem seus imaginários? Como melhor usar o pátio e outros espaços institucionais para viver maior liberdade com as crianças? Qual a repercussão dessa liberdade infantil no cotidiano da instituição educativa e nas professoras?

Para responder a essas e a tantas outras perguntas, há que se percorrer um longo caminho ao encontro das nossas infâncias que estão se perdendo entre tantas e tantas obrigações e preocupações. É preciso reconhecer as magias e as possibilidades de serem assegurados tempos e espaços de autonomia e de liberdade de ser e de se expressar, para que possamos, de mãos dadas com as crianças, desconstruir nossas tradicionais maneiras de sermos professoras com fundamentação nas intervenções autoritárias e no ensinar em uma única via, quando há múltiplas

possibilidades e caminhos de muitas mãos. É nesse cenário que atuo como profissional da Educação Infantil ainda em formação, mas com muitos questionamentos.

5. As percepções da profissional de agora que traz consigo a sua meninice

A infância não é um tempo, não é uma idade, uma coleção de memórias. A infância é quando ainda não é demasiado tarde. É quando estamos disponíveis para nos surpreendermos, para nos deixarmos encantar. (Mia Couto, 2011)

A identidade profissional, de maneira geral, começa a ser construída muito antes da escolha por um curso de formação, pois é o resultado das experiências vividas, das memórias que ficaram e que, no exercício do viver, dialogam com o presente construindo um modo próprio de ser e de estar no mundo. O que nos tornamos como adultos e profissionais, embora seja determinado pela concretude das oportunidades e da falta delas, das possibilidades e das impossibilidades de acesso, é o resultado, mesmo que relativo e provisório, daquilo que fazemos ao longo de nossas vidas (BOLÍVAR, 2006).

A escolha pelo curso de Pedagogia se deu de maneira meio indireta. Havia em mim um desejo de estudar e ser professora de crianças pequenas, mas, quando soube do vestibular da UFMS, não quis me inscrever. Passado um tempo, a coordenadora do polo de apoio presencial UAB ligou e falou para fazer a minha inscrição, pois quem tinha algum benefício tinha isenção da taxa. Com essa informação, fui até ao polo e efetivei a minha inscrição para o vestibular. Compareci no dia da prova e, passados uns dias, ligaram avisando que estava aprovada e que deveria efetivar a minha matrícula. Sem quase acreditar, cumpri com as questões legais e comecei a estudar. O início foi muito difícil, pois, para complicar, eu não tinha computador e nem sabia acessar a internet. Fui obrigada a comprar um e, nesse momento, falaram da

possibilidade de atuar como auxiliar-estagiária e que deveria fazer a inscrição na Secretaria de Educação Municipal. Foi o que fiz e, no dia vinte e quatro de agosto de 2013, fui admitida como profissional no CEI, no qual permaneço até hoje, mesmo tendo que renovar o contrato todos os anos.

Entro na CEI nove e meia da manhã. Arrumo os espaços para o sono, com espaço para umas 35 crianças, divididas em duas salas. Pego as mamadeiras e coloco leite para todas as crianças, feito isso vou auxiliar as professoras em sala enquanto fazem atividades com as crianças. Depois, volto para cuidar do sono que dura em média duas horas. Quando acordam, as crianças são levadas para o refeitório onde sempre tem lanche. Servimos as crianças e ficamos com elas até as professoras chegarem, por volta das treze horas, quando as crianças vão para as salas. Alguns grupos vão para o pátio brincar.

Nesse momento, volto para a sala ou faço outras tarefas a pedido da diretora. Quando uma professora precisa, ela me chama, interrompo o que estou fazendo e vou atender. Solucionada a questão, volto para terminar o que estava fazendo. Amo o meu trabalho e ver as crianças brincando comigo e me reconhecendo faz valer a pena o sacrifício que fiz para chegar até aqui. Várias vezes pensei em desistir, mas a vontade de ficar perto delas foi maior.

Quando substituo alguma professora, gosto de pensar as atividades junto com as crianças, sendo que as horas passam muito rapidamente quando elas se envolvem. No entanto, percebo que as professoras, em alguns momentos, ainda estão na “idade da pedra” e não conseguem perceber o quanto são significativas para as crianças as brincadeiras criadas por elas, sem muita intervenção dos adultos. Nesses quatro anos de atuação e de formação, fui construindo uma experiência cotidiana junto com as crianças, em diálogo com a formação de professora, que permitiu registrar algumas reflexões realizadas por mim. Avalio que precisamos nos atualizar para descobrir novos caminhos a serem percorridos, descobrir novos

métodos, ser professoras a partir das crianças que são capazes de transformar panos em barracas, bonecas, palhaços. Penso que é preciso pouco para transformar o cotidiano das instituições de Educação Infantil, pois cabe às professoras, nessa proposta, a responsabilidade de organizar espaços criativos e desafiadores, nos quais a imaginação das crianças seja nutrida. Esses espaços e tempos podem e devem ser pensados para além dos muros institucionais, possibilitando aprendizagens outras que o brincar pode proporcionar, como evidenciou Levinzon (1989, p. 36):

Brincando, portanto, a criança coloca-se num papel de poder, em que ela pode dominar os vilões ou as situações que provocariam medo ou que fariam sentir-se vulnerável e insegura. A brincadeira de super-herói, ao mesmo tempo em que ajuda as crianças a construir a autoconfiança, leva a superar obstáculos da vida real, como se vestir, comer um alimento sem deixar cair, fazer amigos, [...].

Nesse momento, no qual a menina que brincou na roça junto com muitas meninas, meninos e adultos brincantes, conclui o curso de Pedagogia e atua como auxiliar-estagiária em um CEI, é possível compreender a infância que foi vivida em diálogo com as teorias estudadas, contruindo, a partir das próprias experiências, um referencial teórico que orienta as práticas cotidianas como profissional da Educação Infantil.

Uma das questões que estou refletindo é se a quantidade de brinquedos define a qualidade e os significados do brincar. Estudos, como os de Sager e Sperb (1998), têm evidenciado que, quando a quantidade de brinquedos é maior, há forte tendência das crianças se apropriarem de um brinquedo e passarem a brincar sozinhas, sem interagir com as demais. Os mesmos autores ressaltam que é preciso pensar também nas possíveis interações que os brinquedos podem provocar, inclusive no surgimento de conflitos, tão importantes de serem observados nos processos

educativos para que, de fato, aconteça a educação para o viver em sociedade.

Comparando a quantidade de brinquedos disponíveis no CEI com a quantidade de brinquedos que tive, uma boneca comprada na loja e muitos objetos transformados em brinquedos, avalio que a quantidade de brinquedos se torna relativa. Os brinquedos que fazem diferença na vida das crianças são aqueles com os quais possam brincar, sujar, manipular, explorar e, na sequência do uso, até estragar. No entanto, quanto mais os brinquedos se tornam sofisticados e caros, menos são brincados. Muitos servem só para enfeitar prateleiras, tanto em casa como no CEI, pois, quando as crianças os pegam, invariavelmente algum adulto já grita: "Não vai estragar, não vai sujar!"; "Cuida!!! Custou muito caro!" Nesse momento, meio assustada, meio decepcionada, a criança brinca sem brincar ou volta a guardar o "objeto sagrado" na prateleira. Analiso que brinquedo é como livro, quanto mais marcado pelo uso, mais sinal de que cumpriu a finalidade para a qual foi criado. Assim, cuidando dos objetos mais do que das pessoas, vamos contribuindo para que as crianças se tornem adultas antes do tempo e que aprendam a economizar no sonho de ser plenas, livres e felizes.

Também observei, no CEI, que os poucos momentos do brincar livre deveriam ser laboratórios de observação e de aprendizagens para as professoras que, ao contrário e lamentavelmente, ficam distraídas ou realizando outras tarefas. É mais uma oportunidade de melhor conhecer as crianças que se perde, pois elas, nesses momentos, deixam vir à tona muitas das emoções e das experiências que vivem em seus cotidianos familiares. Em uma das observações, uma menina gritava e batia na boneca. Depois de um tempo de repetição da cena, perguntei a ela o que estava acontecendo, e a menina respondeu: "Minha mãe faz assim comigo". Ficamos quietas, cada uma, provavelmente, pensando a partir das suas próprias experiências. Senti que, naquele momento, essa informação foi mais uma oportunidade de

pensar sobre a vida das crianças que nem sempre é livre e feliz como muitos afirmam ser. Observei o quanto as brincadeiras podem ser canais de comunicação e de abertura do diálogo das crianças com os adultos (KISHIMOTO, 2000). No entanto, a professora não olhou para esse episódio, como não olha para muitos outros.

Outro aspecto que observei, considerando os equipamentos disponíveis, foi o excessivo número de horas em que as crianças ficam assistindo filmes e desenhos de maneira passiva enquanto, novamente, as professoras aproveitam para descansar ou fazer outras atividades. São momentos que, de maneira geral, acontecem em um vazio pedagógico, sendo um pretexto para preencher lacunas no planejamento docente.

Ressalto que não desconsidero a importância do uso desses recursos, mas, em tempos atuais, nos quais as crianças estão cada vez mais privadas de oportunidades e espaços para o brincar coletivo e ao ar livre, penso que, no CEI, deveriam ter chances maiores para as brincadeiras no pátio.

Nesse aspecto, Brougère (1995) reconhece que a televisão tem sido uma ferramenta importante para a ampliação de acesso à imagens, aos contextos diferenciados, aos sons, às cores e a tantas outras linguagens que, muitas vezes, não fazem parte do cotidiano das crianças, podendo, assim, se tornar veículo de inspiração para aguçar e ampliar a imaginação infantil, também trazendo à tona emoções e sentimentos que estão guardados no lado esquerdo do peito. Entretanto, o autor defende a importância do brincar, ao evidenciar que: “[...] a brincadeira permite a descarga das emoções acumuladas durante a recepção televisiva” bem como “[...] a invenção e a criação em torno das imagens recebidas”. (BROUGÈRE, 1995, p.60).

Nessa concepção, é responsabilidade da instituição educativa e das professoras, que, na maioria das vezes, não passaram por essa formação, inserir no currículo a educação para a mídia desde a Educação Infantil, considerando que as tecnologias da

informação e da comunicação (TICs) devem ser utilizadas como aportes, mas com consciência e criticidade para que as mensagens que veiculam não sejam absorvidas sem critérios.

Analiso que todos ganham quando dosamos o número de horas frente aos vídeos e incluímos atividades diversificadas como: leituras compartilhadas de livros; disponibilização de brinquedos simples como carrinhos, bolas, bonecas e outros que permitem a construção de enredos; quando contamos histórias em uma roda na qual é permitido ouvir, falar, imitar personagens, chorar, gargalhar; quando convidamos os pais e as mães para contarem aos filhos as aventuras de suas infâncias, os seus brinquedos e brincadeiras, envolvendo as crianças no exercício de ouvir e imaginar o pai ou a mãe crianças, subindo em uma árvore ou brincando de pega-pega. Nessa concepção, destaco o Projeto de Leitura desenvolvido no CEI por meio do qual as crianças levam para casa um livro de literatura infantil e algum adulto lê para elas. Invariavelmente, no outro dia, a criança quer contar para os colegas a história que ouviu.

Defendo, também, que há momentos em que precisamos provocar as crianças para brincar no pátio, sem acesso a qualquer tipo de brinquedo, a fim de que percebam que somos capazes de criar jeitos de brincar diferenciados e que qualquer canto da escola ou objeto podem ser transformados em brinquedos, inclusive o corpo com sons, gestos, movimentos, caretas. Para que experimentem sensações diferentes, podemos diversificar e, na sequência, apresentar para as crianças vários tipos de brinquedos, proporcionando a elas a descoberta de jeitos de brincar diferentes das formas tradicionais, que são impostas previamente por adultos. Por que um carrinho não pode virar um avião, uma boneca, um jacaré? Também podemos projetar desenhos criativos, distantes dos veiculados pela mídia comercial, e conversar sobre essas experiências. Enfim, pensar e planejar atividades inusitadas, não corriqueiras, para que as crianças se surpreendam e se maravilhem nos tempos e espaços educativos. Com certeza, nesse

percurso, as professoras também vão ressignificar as suas profissões.

Machado (2003, p. 26) contribui com essa reflexão ao afirmar que: “[...] brincar é também raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender é perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar; esforçar-se; ter paciência, não desistindo facilmente”. Segundo o autor, ao brincar, as crianças crescem mais saudáveis, com estímulo para explorar os seus interiores, assim como o mundo externo, ressignificando o seu viver (e dos adultos que estão próximos a elas e tem sensibilidade para sentir).

Nesse percurso, busquei relacionar as minhas experiências de menina brincante com as minhas experiências de auxiliar-estagiária, quase pedagoga. Busquei demonstrar o quanto são importantes, para as crianças, as brincadeiras criadas por elas, sem muita intervenção dos adultos, pois elas têm imaginação suficiente para criar e recriar os próprios brinquedos. Com materiais simples, como madeiras, latas, panos, garrafas pet e outros, os pequenos são capazes de criar um mundo só deles, no qual alguns adultos já não são capazes de entrar.

Ressalto que, na minha experiência na minha experiência no CEI, tenho observado que, para as crianças, uma bola é bola, sendo cara ou barata. Para elas, o valor não é o mais importante, tampouco o tempo de trabalho dos pais que o brinquedo custou, mas sim o que elas podem fazer livremente com aquele brinquedo. Também é importante compreender que essas crianças estão em uma fase de aguçada curiosidade e podem, inclusive, desmontar ou quebrar um brinquedo para saber como é feito ou para remontar de outro jeito, criando outro brinquedo. Às vezes, também quebram por não saber brincar ou por algum ímpeto de raiva. Nesses casos, espera-se que o adulto busque compreender o contexto e converse com a criança, perguntando o porquê e, se possível, ajudando a consertar, mas evitando, com toda sabedoria, acusar, julgar e falar sobre o quanto custou aquele objeto ora

quebrado. Educar é ampliar horizontes e não reduzir as possibilidades com culpas, castigos e ameaças.

É importante que os adultos que convivem com as crianças compreendam que alguns brinquedos, sem uma explicação aparente, tornam-se especiais. No CEI, observei um menino de uns três anos, que brinca muito com um carrinho todo quebrado e chora quando alguém pega ou ameaça colocar no lixo. Quando estraga mais um pouco, o menino pede para alguém consertar e chora por seu carrinho. Avalio que assim também acontece conosco, pois temos alguns objetos que, por seu valor afetivo, parecem fazer parte de nós. Também penso que as crianças podem brincar com pouco, sem virar consumistas insaciáveis. Alguns pais e mães, por não compreenderem essa dinâmica, trabalham muito para presentear seus filhos com o que nunca tiveram e, de forma equivocada, esquecem que as crianças, muitas vezes, querem apenas sentar no colo, ouvir uma história, sentar-se à mesa e jantar com a família reunida e em paz, dormir abraçadas com alguém que as ame de maneira incondicional.

Observando os momentos de entrada e de saída, presenciei cenas muito interessantes, um pouco alegres, algumas tristes. Uma que me emocionou, de maneira especial, foi repetida por várias crianças, ao sair do CEI, quando correm para abraçar como mães ou os adultos que as vão buscar e ficam quietinhas, abraçar as mães se nunca mais quisessem sair daquele lugar aconchegante. No entanto, muitas vezes, as cenas foram interrompidas rapidamente por um gesto de arrastar as crianças para que andassem mais depressa ou por uma frase indiferente ao silencioso pedido das crianças: "Vamos logo, estou com pressa!"; "Deixa esse lanche aí. Vamos embora! "; "Chega de brincar!". Isso sem contar as situações constrangedoras de brigas entre pais e mães em frente ao portão da instituição, mas esse é tema para outra pesquisa.

Vygotsky (2007) evidenciou que o modo como a criança brinca e interage revela muito do seu mundo interior por meio de ações concretas, visíveis e observáveis aos olhos dos adultos que

estão disponíveis para elas. O ato de brincar proporciona às crianças o relacionamento com as coisas e umas com as outras, construindo conhecimentos que são adquiridos pela criação de relações, e não por exposição a fatos e a conceitos isolados, portanto, é por meio das atividades brincantes e prazerosas que as aprendizagens mais significativas podem acontecer.

Após a conclusão da pesquisa, é possível afirmar que há um longo caminho a ser percorrido ao encontro das crianças e das brincadeiras que são direito e necessidade, mas que se encontram pouco presentes no cotidiano da instituição pesquisada.

5. Considerações finais

Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores.

(Manoel de Barros, 2010)

A partir da trajetória de vida com foco na infância e nas experiências do brincar livre, junto da natureza, o objetivo da pesquisa foi compreender, a partir desses paradigmas, o brincar no cotidiano de uma instituição educativa municipal de Educação Infantil com foco nas crianças e na atuação das professoras. Ao concluir o estudo, podemos ressaltar a importância das brincadeiras livres, com elementos da natureza que possibilitam o brincar a partir do interesse, do referencial e da iniciativa das próprias crianças. Essa proposta não diminui a mediação intencional e qualificada das professoras, pois, nessa concepção do brincar, todos brincam juntos.

As observações evidenciaram que, no CEI, as brincadeiras são excessivamente didatizadas e controladas pelas professoras, com utilização de brinquedos industrializados e, portanto, praticamente impedindo as brincadeiras que podem surgir de atividades livres, a partir das próprias crianças e de elementos que

provoquem o imaginário e a criatividade. Há excessiva preocupação com a disciplina, com as rotinas e com os processos de leitura e escrita, sendo que as crianças são pouco observadas e ouvidas.

Ao concluir, trago as minhas lembranças de criança e percebo como as experiências vividas pelas crianças que frequentam o CEI se distanciam daquelas que eu vivi. Por um lado, existe uma lógica nesse distanciamento, pois os tempos são outros e as crianças, como seres culturais e históricos, também são. Os contextos são diferentes, as necessidades e interesses também. No entanto, o brincar livre, que provoca a criatividade e a autonomia ao brincar, é atemporal, pode conviver com brinquedos e brincadeiras mais dirigidas, com brinquedos industrializados, mas precisa ser inserido, de maneira intencional e planejada, no cotidiano de instituições educacionais que atuam com crianças pequenas. É um direito das crianças, é um dever da instituição e das suas profissionais.

Como orientadora deste TCC e como professora em cursos de graduação, tenho apreendido, ao longo do meu estradar, que ninguém percorre os caminhos do TCC sem os conhecimentos teóricos que geram as possibilidades de pensar e refletir sobre o que foi observado e que precisa ser organizado e sistematizado na escrita. No entanto, a experiência vivida durante todo o percurso deste TCC, como professora orientadora, reforçou em mim a convicção de que ninguém estuda, pesquisa e escreve, de maneira autoral, se não estiver visceralmente conectada com a temática em questão e a sua trajetória de vida, bem como se as suas memórias não estiverem em diálogo permanente com os seus processos formativos e a atuação profissional.

Cacilda, ao mergulhar no passado e apresentar a narrativa de suas memórias “agridoces”, permitiu que fatos esquecidos emergissem e resignificassem o seu presente e a sua profissão, na direção da rememoração. Esse exercício possibilitou que compreendesse, com mais clareza, que as crianças, ao brincar

coletivamente, constroem uma cultura própria da infância, com traços do universo sociocultural dos adultos, mas recriado e ressignificado.

Compartilhamos nossos achados de pesquisa e nossas reflexões como proposta e convite para que nós, que atuamos em cursos de formação de professoras e em instituições de Educação Infantil, repensemos nossas práticas político-pedagógicas que, de maneira geral, se fundamentam naquilo que nós, adultas, pensamos e propomos como mais adequadas para as crianças e que, na maioria das vezes, caem no vazio do cotidiano institucional. Ouçamos as crianças, caminhemos de mãos dadas com elas, sejamos mais crianças em nossa responsável, comprometida e intencional atuação docente.

Referências

- BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, Mariana Luz Pessoa de. Lembrar, esquecer, memorizar, rememorar: memória e modos de existência. **Galáxia** (São Paulo, online), ISSN 1982-2553, n. 33, set.-dez., 2016, p. 49-62. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/gal/n33/1519-311X-gal-33-0049.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2.ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.
- BOLÍVAR, Antonio. O esforço reflexivo de fazer da vida uma história. **Revista Pátio**. Porto Alegre, RS, N. 43 Agosto / Outubro 2011. Disponível em: <<http://loja.grupoa.com.br/revista-patio/Default.aspx#>>>. Acesso em: 13 jun. 2017.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Ed. Cortez, 1995.
- BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com Histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p. 11-30, jan./jun. 2002. p.11-30.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ECKSCHMIDT, Sandra. O brincar na escola: entre tantos caminhos... In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas.** São Paulo: Instituto Alana, 2015, p. 36-45. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.

FRIEDMANN, Adriana. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas.** São Paulo: Instituto Alana, 2015, p. 36-45. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços.** Porto Alegre: LP&M, 2008.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Imagens Entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002, p. 49-68.

GOMES, Christianne Luce. Lúdico. In: GOMES, Christianne Luce (Org.). **Dicionário crítico do lazer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 141-146.

HUIZINGA, Jorge Nuno. **Homo Ludens.** São Paulo: Perspectiva; 1993.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *O jogo e a educação infantil.* **Perspectiva.** Florianópolis: UFSC/CED, NUP, n. 22, p. 105-128 v. 12, n. 22 (1994). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>>. Acesso em: 19 set. 2016.

LAMEIRÃO, Luiza. Ninguém é tão grande que não possa aprender nem tão pequeno que não possa ensinar: o autoconhecimento do educador. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas.** São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 76-81. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 19 set. 2016.

- LARROSA, Jorge; LOPES, José; S. M. TEIXEIRA, Inês A. C. Olhar a infância. In: TEIXEIRA, [Inês Assunção de Castro](#); LARROSA, [Jorge](#); LOPES, [José de Sousa Miguel. \(Orgs.\)](#) **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- LEVINZON, Gina Khafif. **O significado dos super-heróis para as crianças**. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.
- MACHADO, Marina Marcondes. **O brinquedo sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais**. 4 ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- MEIRELLES, Renata; SAURA, Soraia Chung (Orgs.). **Brincar, um baú de possibilidades**. Brasília: Ministério da Cultura; 2009.
- NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi**. 16. ed. São Paulo: Difel, 1983.
- PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 27, p. 369-386, 2011.
- RETONDAR, Jeferson José Moebus; BONNET, Juliana Coutinho; HARRIS, Elisabeth Rose Assumpção. Jogos eletrônicos: corporeidade, violência e compulsividade. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 3-10, mar., 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 19 set. 2016.
- ROJAS, Jucimara. (Org.). **Educação lúdica: a linguagem do brincar, do jogo e da brincadeira no aprender da criança**. Campo Grande, MS: UFMS, 2009.
- SAGER, Fabio; SPERB, Tania M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-326, 1998. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. **Pro-Posições**, v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, mai./ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

SAURA, Soraia Chung. Culturas populares, brincar e conhecer-se. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 50-59. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br>>. Acesso em: 19 de set. 2016.

_____. Manifestações populares e práticas educativas, dentro e fora da escola. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, n 27 Supl., p. 27-36, nov. 2013.

SAURA, Soraia Chung; MEIRELLES, Renata. Brincantes e Goleiros, considerações sobre o Brincar e o Jogo a partir da fenomenologia da imagem. In: CORREIA, WR; RODRIGES, BM (Orgs.). **Educação Física no Ensino Fundamental: da inspiração à ação**. Fontoura: Varzea Paulista / SP. 2015, p. 35-60.

SOUSA, Cynthia; CATANI, Denice; SOUZA, M. Cecília; BUENO, Belmira. Memória e autobiografia: formação de mulheres e formação de professoras. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 2, p. 61-76, 1996.

VAGO, Tarcísio Mauro. “Raízes crianceiras”, histórias de “brincação”: uma exploração de brincadeiras em Miguilim. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 171-185, jan. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Formação inicial de professores de espanhol, na modalidade a distância, em Mato Grosso do Sul

*Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Ana Beatriz Silva Brandão de Souza*

1. Introdução

O presente capítulo é decorrente do desenvolvimento de projeto de pesquisa vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), na categoria voluntário. Trata-se de resultados parciais de estudos realizados no período de agosto de 2017 a julho de 2018 e tem como foco a formação inicial de professores de língua espanhola, na modalidade a distância, no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Objetivamos apresentar um mapeamento das cidades onde os cursos de Letras com habilitação única (Espanhol) e dupla habilitação (Português e Espanhol) são ofertados por instituições públicas e particulares. Justificamos nossa pesquisa na medida em que estudos sobre a formação inicial de professores de língua espanhola no estado de MS são ainda incipientes. Além disso, cabe evidenciar que precisamos conhecer onde essas licenciaturas são desenvolvidas para propor a oferta do referido idioma- ou consolidá-lo - nas escolas de educação básica do estado, bem como planejar ações de formação continuada.

A Lei nº 11.161, assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 5 de agosto de 2005, determinava que as instituições que tinham turmas do ensino médio deveriam ofertar, obrigatoriamente,

a disciplina de língua espanhola, sendo de matrícula optativa para o aluno. Brechas na legislação e a falta de uma política linguística para o ensino desse idioma fizeram, porém, com que a oferta da língua espanhola chegasse a poucos, mesmo em um estado como Mato Grosso do Sul, que estabelece fronteiras com países cujo idioma oficial é o espanhol. Até 2010, todas as escolas de ensino médio, sendo públicas ou privadas, deveriam ter oferecido a disciplina para seus alunos. O fato é que quase nenhum estado conseguiu garantir a execução da lei de maneira bem-sucedida, possivelmente por questões políticas ou econômicas, mas, em Mato Grosso do Sul, definitivamente, o problema não foi a falta de professores qualificados, conforme demonstram dados coletados.

Para desenvolver o tema, na fundamentação teórica, discutimos os aspectos legais que amparam a docência de espanhol, bem como discorremos sobre o motivo de se ensinar o idioma em questão, apresentando alguns aspectos acerca da formação inicial de professores na modalidade a distância. Na metodologia, explicamos sobre como foi o sistema de levantamento de dados e, na análise, apresentamos e discutimos as informações coletadas a respeito da oferta do curso de licenciatura em Letras com habilitação em Espanhol ou em Português e Espanhol, no estado de MS. Por último, expomos nossas considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Para fundamentar nosso trabalho sobre formação de professores, na modalidade a distância no estado de Mato Grosso do Sul, discorremos sobre alguns aspectos relacionados a por que ensinar espanhol, citando Brasil (2006), Goettenauer (2005), Rajagopalan (2015) e Sedycias (2005). Também contemplamos questões legais na formação do docente e outras relacionadas especificamente ao tipo de oferta.

2.1. Por que ensinar espanhol?

Conforme Zolin-Vesz; Barcelos (2014), o professor de línguas deve refletir sobre os seguintes aspectos: (i) o que significa ensinar uma língua?; (ii) quais as formas mais apropriadas de ensinar e aprender uma língua?; (iii) qual o papel do professor no ensino de uma língua?

O trabalho de Marques (2001) busca identificar o que interfere na atuação dos professores de espanhol. Em suma, há grande influência de pressupostos adquiridos por meio de suas experiências como aprendizes da língua estrangeira. Para Imbernón (2009, p. 105), por sua vez, “a prática educativa muda apenas quando o professorado quer modificá-la e não quando o(a) formador(a) diz ou apregoa”. É importante lembrarmos que os próprios formadores de professores precisam ter claras suas concepções de língua, uma vez que também, com base nisso, delinearão sua prática com futuros docentes.

As duas principais crenças¹, segundo Zolin-Vesz; Barcelos (2014), são percebidas corriqueiramente. Muitos têm a ideia de que existe o espanhol da Espanha e o espanhol americano e também que a Espanha é o único lugar em que se fala o idioma. Trabalhar a questão ética da visibilidade dos países da América Latina é, então, o ponto principal a ser resguardado, já que a junção dessas crenças pode contribuir para provocar outros questionamentos, principalmente “contra o preconceito, bem assim no tocante aos estereótipos, à redução e à generalização do que a América Latina (não) é” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 50).

O aluno que está aprendendo a língua espanhola – principalmente aquele que será professor – deve tentar adquirir a capacidade de construir sua própria forma de falar e se expressar,

¹ Crenças são “uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em novas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, as crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais” (BARCELOS, 2006, p. 18).

assim como faz com sua língua materna, mesmo sabendo que suas características naturais permanecerão. A aquisição de uma língua estrangeira deve ser constituída de modo que a criticidade esteja adentrada nela, e não ser concebida de maneira mecânica e passiva. Goetterbauer (2005) afirma que o aprendiz/professor deve ter condições de assumir posicionamentos não só claros e fundamentados, mas também flexíveis e sensatos em relação a determinados temas, fazendo com que a formação seja contínua, devido ao curto tempo de curso.

Outra reflexão importante quando tratamos da formação de professores é: por que ensinar espanhol? Em nosso contexto, é importante considerar que Mato Grosso do Sul faz divisa com dois países sul-americanos cuja língua oficial é o espanhol, sendo eles: o Paraguai e a Bolívia. Além disso, temos também, ao longo da nossa fronteira, um enorme mercado que pode ser consolidado e ampliado por meio de tratados comerciais. Se interagir é algo necessário para as pessoas, torna-se plausível aprender a língua e a cultura dos nossos vizinhos hispano-americanos. Além disso, evidenciamos que cerca de 420 milhões de pessoas têm o espanhol como língua materna, trata-se do idioma oficial de 21 países e, aproximadamente, 18 milhões aprendem espanhol por ano, figurando como a segunda língua mais falada no mundo (SEDYCIAS, 2005).

Para Rajagopalan (2015, p. 19) “no mundo de hoje a única outra língua com chances reais de desafiar o domínio esmagador do inglês é o espanhol”. Segundo o pesquisador, além de considerar o número de usuários (quantidade de falantes nativos, de segunda língua ou de língua de contato), um idioma de alcance global precisa levar em conta também a expansão de território onde a língua se faz presente. Conjuntamente, é preciso ponderar outros fatores que, nesse caso, asseguram a supremacia do inglês:

O que realmente pesa na hora de decidir se uma determinada língua se qualifica como língua de acesso maior é sua presença em diferentes partes do mundo, a penetração que ela tem em diferentes partes do mundo, a penetração que ela tem em

diferentes esferas de atuação (administração, educação, ciência e tecnologia, jornalismo, entretenimento, cultura popular e, por aí, vai). (RAJAGOPALAN, 2015, p. 20)

Apesar da importância revelada da língua espanhola, a resistência em aprender o idioma ainda é muito presente. Concepções como “o espanhol é uma língua fácil”, pois ‘se parece com o português’, uma língua que ‘não precisa ser estudada’, que ‘não necessita muito esforço para aprendizagem’” (ZOLIN-VESZ; BARCELOS, 2014, p. 42), não estão distantes de nossa realidade. Comprova essa afirmação a divulgação de vídeos sobre os passeios no Brasil, lançados pelo governo federal via Instituto Brasileiro do Turismo (Embratur), que reforçam a infeliz ideia de “língua que não se precisa estudar”, sobretudo ao lançar a campanha na América Latina “Aquí hablamos Portuñol: en Brasil todo mundo se entiende”². Dessa forma, o docente tem um importante papel no processo de desmistificar a ideia de que todo brasileiro sabe o espanhol sem mesmo ter aprendido suas especificidades. Goettenauer (2005, p. 63) afirma que

Infelizmente ainda é comum ouvir dos alunos que o espanhol é muito fácil porque se parece muito com o português. Cria-se assim um falso preceito: para saber espanhol basta aprender o léxico, isto é, as palavras que são diferentes das empregadas em nossa língua. É necessário combater essa ideia errônea.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) - Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006), não se pode pensar em ensinar e aprender línguas apenas como “ferramenta” ou como somente uma matéria a ser estudada. Ensinar e aprender outra língua: “poderá interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita” (BRASIL, 2006, p. 133); deve

² Vídeo “Verano en Brasil: Aquí hablamos Portuñol”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LMfrzdzPfn0>>. Acesso em: 16 maio 2018.

“levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133); é “admitir as diferenças individuais e culturais e conviver bem com elas, sem preconceitos, sem discriminações, em suma, colocar-nos no lugar do outro” (GOETTENAUER, 2005, p. 64). Dessa forma, ao aprender um novo idioma, podemos conhecer e aceitar diferentes culturas e realidades, evitando assim atitudes preconceituosas e xenóforas.

2.2. Aspectos legais da formação de professores

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em ensino superior e para a formação continuada. De acordo com o Art. 5º, a formação docente deve assegurar a base comum nacional, regulada pelo parecer de educação como maneira emancipatória e perdurável, assim como pelo reconhecimento do trabalho docente que conduz à práxis como articulação entre teoria e prática e à necessidade de se levar em consideração a realidade das instituições da educação básica e da profissão.

Ademais, no Art. 7º, é colocado que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá

[...] possuir um repertório de informações e habilidades composto pela variedade de conhecimentos teóricos e práticos, sendo resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética [...] (BRASIL, 2015, p. 7)

O Art. 13 define o mínimo de 3.200 horas de curso com duração de pelo menos oito semestres ou quatro anos, sendo:

- 400 horas de prática como componente curricular;
- 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado;

- no mínimo, 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos de estudo de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares e do campo educacional e pelo núcleo de aprofundamento e diversificação das áreas de atuação profissional (abarcando conteúdos específicos e pedagógicos);
- 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos professores em formação.

O Art. 15 faz referência aos cursos de segunda licenciatura e preveem carga horária de, no mínimo, 800 horas, se pertencer à mesma área do curso de origem ou de, pelo menos, 1.200 horas se for de uma área diferente. A carga horária de estágio curricular supervisionado deve ser de 300 horas.

Foram longos anos de debate, procedimentos e ações no Congresso Nacional para que a inclusão da oferta de Língua Espanhola na educação básica fosse garantida. A promulgação da Lei 11.161/2005 fez com que o ensino desse idioma, no Brasil, fosse impulsionado, levando ao crescimento da oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores, fomentando a pesquisa sobre a língua, o ensino, a cultura e a literatura. No entanto, em 2016, houve sua revogação por meio da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, depois convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Essa mudança marcou um retrocesso na educação brasileira, já que o único contato do aluno com a língua estrangeira na escola básica volta a ficar restrito ao inglês.

2.2. Formação de professores de espanhol na modalidade a distância

A educação a distância deriva da evolução do ensino presencial institucionalizado na sociedade moderna, de forma que, ao longo do desenvolvimento da História da Educação, foram superados muitos obstáculos (LÉVY, 2000). O processo de solidificação da Educação a Distância (EaD), no Brasil, só foi estruturado, de fato, a partir dos anos 2000.

Sendo conivente às tecnologias de multimídia, a EaD trouxe a junção multissensorial e uma mudança na transmissão de informações pelo docente para a construção do saber pelo usuário (GUADAMUZ, 1997). Nesse caso, as tecnologias da informação e comunicação (TIC) fazem com que a interação midiaticizada e de interatividade no processo de ensino e aprendizagem permitam a elasticidade da interação humana com a independência no tempo e no espaço (BELLONI, 2001).

Fagundes (2006) analisou diferentes projetos do Programa do Governo Federal intitulado Pró-licenciatura e fez uma comparação entre os cursos para formação de professores presenciais e a distância. Com isso, conseguiu observar que os alunos formados por meio da EaD têm mais capacidade de desenvolver melhor o uso das tecnologias na educação dentro da sala de aula, já que estas fazem parte contínua de sua graduação.

Gerando muitos debates no meio acadêmico, a modalidade a distância é vista, principalmente, de duas formas: de um lado, há o grupo que acredita na necessidade de os processos educativos formais incorporarem as tecnologias, atualizando os modos de ensinar e aprender com foco na aprendizagem. Do outro lado, há os que acreditam na impossibilidade de um estudante aprender com qualidade em frente a um computador ou uma televisão estando separado fisicamente de outros colegas (SOMMER, 2011).

Cabe evidenciar que a formação a distância é uma modalidade consolidada no setor de educação e que cresce a cada ano, tendo como principal característica sua flexibilidade. Mesmo não exigindo local e horário fixos, os cursos impõem que os alunos cumpram suas atividades nos determinados prazos. Então, assim como os presenciais, os cursos EaD exigem do aluno responsabilidade, determinação, persistência e, acima de tudo, organização do tempo e autonomia.

No caso das IES públicas, a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)³, conforme Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, propiciou o desenvolvimento de graduação na modalidade a distância. Com o objetivo de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), a oferta de cursos está centrada, majoritariamente, na área de formação inicial e deve ser desenvolvida, sobretudo em locais distantes dos grandes centros urbanos, que apresentem baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Desse modo, a proposta procura garantir a interiorização do ensino superior gratuito, a formação inicial docente e evitar a migração dos profissionais para as grandes cidades.

3. Metodologia

Visando a conhecer onde se dá a formação inicial de professores de espanhol em Mato Grosso do Sul, buscamos identificar as universidades que oferecem o curso de Letras - Português/Espanhol ou Espanhol e em que municípios se desenvolvem. Para tanto, coletamos dados na página de Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos de Educação Superior⁴ relacionados às IES - particulares e públicas. Detectamos três IES que disponibilizam habilitação única e seis de habilitação dupla. Essas consultas e pesquisas foram realizadas no segundo semestre de 2017.

4. Análise de dados

Nesta parte do artigo, apresentamos os dados coletados referentes à oferta de cursos de Licenciatura em Letras Espanhol ou em Letras Português e Espanhol, desenvolvido na modalidade a

³ Dados disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/uab/o-que-e-uab>>. Acesso em: 31 maio 2018.

⁴ A página de Cadastro e-MEC apresenta uma base de dados oficial e única de informações relativas às IES e cursos de graduação do sistema federal de ensino, sendo facultado às IES de outros sistemas fazer parte dela.

distância, no estado de Mato Grosso do Sul, por IES particulares e pela UFMS.

Tratando-se das IES públicas, apenas a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) oferece, na modalidade a distância, o curso de Letras Português e Espanhol, em MS. As 3.549 horas de carga horária total estão distribuídas em oito semestres e 41 disciplinas obrigatórias compreendendo a área de Linguística, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Literaturas, Práticas de Ensino, Estágios e outras pedagógicas, conforme o PPC⁵ vigente. A licenciatura também pode ofertar algumas das 13 disciplinas optativas constantes no documento. Durante o curso, o graduando tem a possibilidade de participar de eventos acadêmicos, projetos de graduação, extensão e programas institucionais, de acordo com a demanda, disponibilidade de recursos humanos e financeiros e em conformidade à abertura de editais. As aulas são desenvolvidas a distância e uma parte delas também presencialmente, conforme financiamento do governo federal (KANASHIRO, ROCHA, 2017).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado é o *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle). A plataforma permite a troca de e-mails, disponibiliza a criação de chat, favorece a participação em fórum, permite o armazenamento e compartilhamento de links e arquivos (textos, áudios, vídeos), além do envio de tarefas e campo para feedback.

Para desenvolver as aulas a distância, docentes e alunos utilizam o *Adobe Connect*. O software permite o compartilhamento de vídeo, áudio, arquivos, links e telas de seu computador. O *Adobe Connect* também disponibiliza troca de mensagem pelo bate-papo e gravação de aula para posterior divulgação.

Os alunos das primeiras turmas do curso de Letras EaD/UFMS foram selecionados por meio do edital CED/RTR nº 016/2007, de 20 de setembro de 2007, para ingresso no ano letivo de 2008. Nessa época, começaram cinco turmas, sendo quatro

⁵ Projeto Pedagógico de Curso.

localizadas no estado de Mato Grosso do Sul e uma em São Paulo, no município de Apiaí. Até junho de 2018, ou seja, 10 anos após o início do curso, contávamos com 15 turmas de egressos e mais quatro em andamento, estando duas no último semestre e mais duas matriculadas no segundo semestre.

O quadro a seguir apresenta dados relacionados aos municípios e respectivos períodos de oferta.

Quadro 1 - Oferta do curso de Letras EaD/UFMS

Oferta	Municípios	Número de concluintes até junho de 2018
2008-2012	<ul style="list-style-type: none"> ● Apiaí-SP⁶ ● Água Clara ● Camapuã ● Rio Brillhante ● São Gabriel do Oeste 	31 21 12 12 17
2009-2013	<ul style="list-style-type: none"> ● Bataguassu ● Costa Rica ● Miranda ● Porto Murtinho 	27 16 17 13
2010-2014	<ul style="list-style-type: none"> ● Água Clara ● São Gabriel do Oeste 	12 6
2013-2017	<ul style="list-style-type: none"> ● Bela Vista ● Bataguassu ● Camapuã ● Rio Brillhante ● São Gabriel do Oeste 	15 9 26 10 10
2014-2018	<ul style="list-style-type: none"> ● Miranda ● Porto Murtinho 	cursando o 8º semestre
2017-2021	<ul style="list-style-type: none"> ● Bonito ● Bela Vista 	cursando o 2º semestre

Fonte: Coordenação do curso de Letras Português e Espanhol EaD/UFMS

⁶ Inicialmente, houve oferta de cursos de licenciatura da UFMS em polos de apoio presencial localizados no estado de São Paulo e do Paraná. A partir de 2012, após a conclusão da primeira oferta das turmas, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância da UFMS passou a concentrar os cursos de licenciatura na modalidade a distância somente nos polos localizados em Mato Grosso do Sul.

Com relação à oferta do curso de formação de professores de espanhol em MS por instituições privadas, segundo consulta no site do e-MEC, são nove IES particulares que o desenvolvem na modalidade a distância. Conforme as informações constantes nas páginas virtuais dessas IES, de modo geral, o curso dá ao aluno domínio oral e escrito do idioma. Compõem a grade curricular as disciplinas de análise textual e produção textual, organizando e desenvolvendo atividades e materiais relativos ao ensino da Língua Espanhola e Portuguesa, como livros, textos, vídeos, programas computacionais, ambientes virtuais de aprendizagem, entre outros.

Quadro 2 - Curso Letras Espanhol EaD, em MS

IES	Cidade em que o curso é ofertado	CH total	Duração mínima em semestres	Início da oferta
(1) Universidade Estácio de Sá (Unesa)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande 	2908 h	6 semestres	06/03/2014
(2) Centro Universitário Estácio de Ribeirão Preto (Estácio Ribeirão Pre)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande, ● Bela Vista, ● Três Lagoas 	3200 h	6 semestres	11/08/2006
(3) Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande ● Maracaju 	3240 h	8 semestres	02/12/2016

Quadro 3 - Curso Letras Português-Espanhol EaD particular, em MS

IES	Cidade em que o curso é ofertado	CH total	Duração mínima em semestres	Início da oferta
(A) Centro Universitário Claretiano (Ceclar)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande 	2800 h	6 semestres	04/02/2009
(B) Universidade Metodista de São Paulo (Umesp)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande 	3080 h	6 semestres	16/03/2016
(C) Universidade Paulista (Unip)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande ● Água Clara ● Amambai ● Bandeirantes ● Corumbá ● Dourados ● Jardim ● Maracaju ● Naviraí 	3680 h	8 semestres	22/02/2008

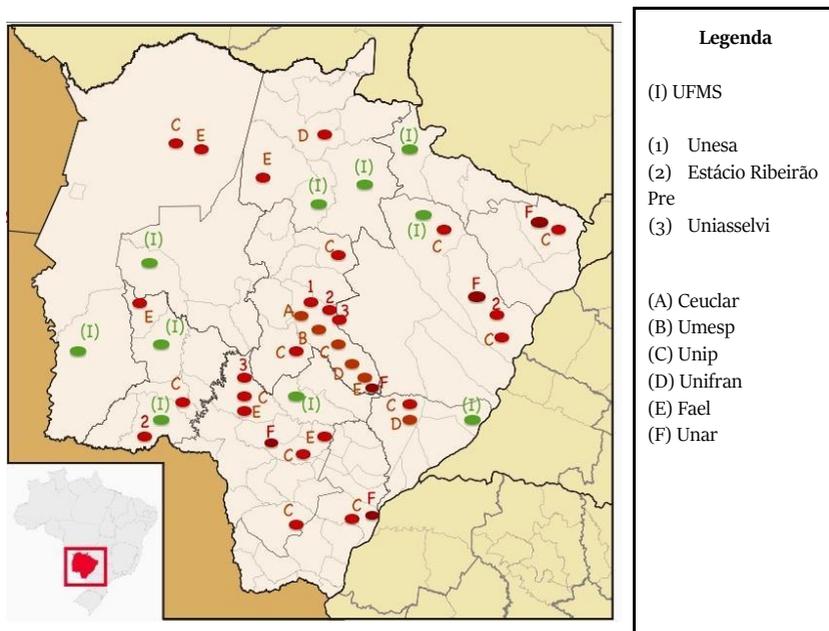
	<ul style="list-style-type: none"> ● Nova Andradina ● Paranaíba ● Sidrolândia ● Três Lagoas 			
(D) Universidade de Franca (Unifran)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande, ● Coxim, ● Nova Andradina 	2800 h	6 semestres	30/07/2007
(E) Faculdade Educacional da Lapa (Fael)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande, ● Bodoquena, ● Corumbá, ● Dourados, ● Maracaju, ● Rio Verde 	3400 h	8 semestres	04/08/2014
(F) Centro Universitário de Araras (Unar)	<ul style="list-style-type: none"> ● Campo Grande ● Dourados ● Naviraí ● Paranaíba ● Três Lagoas 	3200h	6 semestres	01/09/2010

Os dados dos quadros 1, 2 e 3 mostram que, em nosso estado, várias instituições oferecem o curso de formação inicial de professores de espanhol em diferentes municípios. Há um número considerável de formandos por ano, ou seja, periodicamente, diversos profissionais saem capacitados para a docência área⁷. Outro estudo realizado por Gomes, Kanashiro e Miranda (2017) revela informações referentes à oferta de cursos de Letras Português e Espanhol por IES públicas no estado e que também evidencia números consideráveis.

Conforme mencionamos, inicialmente, a pesquisa realizada foi motivada pelo fato de ser constante a justificativa de que não há oferta do idioma nas escolas públicas de educação básica porque não há professores habilitados. Em estudo realizado por Bruno Galván et. al. (2010, p. 108-111), no estado de Mato Grosso do Sul, apenas as seguintes instituições ofereciam o curso de formação de professores: UFMS – Campus de Aquidauana; UEMS – Campus de Dourados; Faculdades Integradas Paranaíba; Faculdade de Ponta Porã. Contudo, nossa pesquisa apresenta informações relacionadas

⁷ Ressaltamos que os dados dos quadros mencionados tratam apenas da licenciatura na modalidade a distância.

à oferta que amplia o alcance do curso de formação inicial de professores de espanhol, no âmbito da EaD. Notamos que essa oferta aparece em praticamente todas as regiões do estado, como demonstra o mapa a seguir.



Mapa 1 – Formação de professores de Espanhol na modalidade a distância

Adaptado de: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:MatoGrossodoSul_MesoMicroMunicip.svg>. Acesso em: 30 mar. 2018.

No mapa 1, estão identificadas as IES particulares (vermelhas) e a UFMS (verde) que oferecem o curso de formação inicial de professores de espanhol na EaD. As IES que ofertam Letras Espanhol estão indicadas com números (1, 2, 3) e as que ofertam Letras Português e Espanhol estão ilustradas por letras (A, B, C, D, E, F).

5. Considerações finais

Ainda que a língua espanhola esteja passando por situações desalentadoras nos últimos anos, cabe aos pesquisadores e

formadores de professores a missão de defender a importância de ensinar e aprender o idioma. Com a reforma do ensino médio, sancionada pela Lei 13.415, no início de 2017, a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, que determinava a obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas de educação básica, foi revogada. Além disso, as diretrizes específicas para o ensino do idioma que estavam presentes nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (BRASIL, 2006) desapareceram na nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), ainda que consideremos que tenham disponibilizado apenas a versão preliminar do documento. Muitos linguistas e especialistas em educação, no Brasil, protestaram contra essa decisão e a caracterizaram como um retrocesso ao plurilinguismo e pluriculturalismo.

Em MS, principalmente nas zonas fronteiriças, o espanhol é a nossa língua de contato. Além disso, conforme mencionamos, além de questões econômicas, já que cada vez mais o Brasil fortalece relações políticas, econômicas e culturais com seus parceiros de continente, aprender outro idioma “é sempre, um pouco, tornar-se um outro” (REVUZ, 1998, p. 227), é aceitar e respeitar as diferenças, é repensar a própria língua.

Os dados referentes aos cursos de graduação para formação de professores de espanhol na modalidade a distância, tanto das IES particulares como da UFMS, mostram que temos professores habilitados para o ensino da língua no estado. Ainda que numericamente o predomínio seja das particulares, notamos no mapa proposto a abrangência significativa que a UFMS tem, sendo a única IES pública a oferecer o curso na modalidade a distância no estado.

6. Referências

- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria. Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores.** Campinas: Pontes, 2006.

BELLONI, Maria. Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 78).

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 8-12.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BRUNO GALVÁN, Claudia; ALONSO, Maria Cibele González P.; TOFFOLI, Tânia Cristina. **O espanhol no ensino universitário brasileiro**. Brasília, DF: Consejería de Educación de la Embajada de España, 2010, p. 87-122.

FAGUNDES, Lea da Cruz. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: **BRASIL, Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores**. Brasília, DF: SEED, 2006, p. 67-78.

GOETTENAUER, Elzimar. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 61-70.

GOMES, Álvaro José dos Santos; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Formación inicial de profesores de Español em universidades públicas de Mato Grosso do Sul. **Actas del XXV Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza de Español a Lusohablantes - 25 años, 25 seminarios**, 2017, p. 173-186.

GUADAMUZ, Lorenzo. **Tecnologias Interativas no Ensino a Distância**. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, ABT, 25(139): 27-31, nov./dez,1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; ROCHA, Patrícia Graciela da. Percepções de professores em formação inicial na modalidade a distância sobre alguns materiais didáticos do curso de Letras: leitura no papel e leitura na tela. **CARACOL**, v. 1, 2017, p. 136-161.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Ed. 34, 2000.

MARQUES, Elizabete Aparecida. Crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2001.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. Políticas públicas, línguas estrangeiras e globalização: a universidade brasileira em foco. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BRAGA, Denise Bértoli; CALDAS, Raquel Rodrigues (Orgs.). **Políticas Linguísticas, ensino de línguas e formação docente: desafios em tempos de globalização e internacionalização**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 15-27.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Trad. Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, Ines (Org.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, SP: Fapesp, 1998, p. 213-230.

SEDYCIAS, João. Por que os brasileiros devem aprender Espanhol? In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 35-44.

SOMMER, Luís Henrique. **Formação Inicial de Professores a Distância: questões para debate**. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1787/1351>. Acesso em: 09 jan. 2018.

ZOLIN-VESZ, Fernando; BARCELOS, Ana Maria Ferreira. A pesquisa de crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas e a formação do professor. In: LIMA, Lucilena Mendonça de (Org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de Espanhol**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 41-53.

Materiais didáticos produzidos para o curso de licenciatura em letras na modalidade a distância: videoaulas em cena

Daniela SayuriKawamoto Kanashiro
Letícia Vasconcelos Belle

1. Introdução

O presente capítulo é resultante do desenvolvimento de projeto de pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, intitulado “Materiais didáticos produzidos para o curso de licenciatura em Letras na modalidade a distância: videoaulas em cena”. O projeto, aprovado para integrar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), foi financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Tem por objetivo discutir as videoaulas enquanto material didático e apresentar análise de quatro gravações produzidas para o curso de Letras Português e Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

Nos últimos anos, conforme afirma Fernández López (2005), é possível observar a crescente preocupação pela análise de materiais didáticos. Entre seus propósitos, estão o de conhecer, discutir e compartilhar o produto analisado com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A finalidade não é propagar críticas negativas, mas contribuir para o melhor uso do

que existe, subsidiar a elaboração de novos materiais e possíveis reformulações do que já foi produzido.

Nossa pesquisa justifica-se na medida em que os estudos sobre a Educação a Distância (EaD), sobretudo aqueles relacionados à formação de professores nessa modalidade, são ainda incipientes. A maior parte dos profissionais que atua no curso de Letras EaD/UFMS tem suas experiências de ensino e aprendizagem calcada no presencial, no contato diário em sala de aula. Ensinar e aprender na modalidade a distância não apresenta como único diferencial a mediação tecnológica (MOORE; KEARSLEY, 2007). É fundamental que se tenha consciência das diferenças, por exemplo, da metodologia, do papel do professor, do tutor, do aluno, dos gestores, do material didático etc, no ensino e na aprendizagem a distância.

A EaD da UFMS teve suas origens por volta do ano 2000, quando o Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau (Gaecim) criou uma equipe interdisciplinar para dar suporte aos professores que atuavam na educação pública do estado de Mato Grosso do Sul (MS), com objetivo de qualificar esses docentes por meio de cursos a distância (SEDFOR/UFMS, s/d).

Em seguida, a UFMS uniu-se ao grupo de Universidade Virtual Pública do Brasil (Unired), com objetivo de popularizar o acesso à educação de qualidade ofertando cursos a distância nos níveis de graduação, pós-graduação e extensão, enquadrando-se em um novo formato de ensino regular, gratuito e de educação continuada.

Foi somente em 2006, por meio de incentivos do Ministério da Educação (MEC), que a UFMS se associou ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Segundo a Fundação Capes, “UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária”¹. A proposta da UAB é contribuir

¹ Disponível em: <www.capes.gov.br/acesoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>. Acesso em: 26 ago. 2017.

para a Política Nacional de Formação de Professores do MEC, garantindo a oferta de cursos principalmente na área de licenciaturas, na modalidade a distância, e promover a interiorização do ensino superior gratuito em locais distantes dos grandes centros urbanos e com baixos Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Os primeiros cursos ofertados pela UFMS foram o de Bacharelado em Administração e os de Licenciaturas em Letras Português e Espanhol, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia, estabelecendo parcerias com instituições públicas estaduais e municipais. Além da graduação, voltada principalmente para as licenciaturas, conforme mencionamos, existem cursos de pós-graduação e também formação continuada.

No Brasil, em relação aos cursos de formação de professores de Espanhol, desenvolvidos na modalidade a distância e vinculados à UAB, até 2017, eram 21 ofertas, disponíveis em várias regiões do país, sendo cinco delas, em Português e Espanhol e 16 somente em Espanhol (KANASHIRO; ROCHA, 2017). Na região Centro-oeste, três instituições públicas ofertavam cursos de formação de professores de Espanhol EaD, são elas: Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

2. Contextualização: o curso de letras EaD/UFMS

O curso de Letras EaD com habilitação em Português e Espanhol, desenvolvido pela UFMS, teve seu início em 2008 e, desde então, temos egressos dos polos de Apiaí, no estado de São Paulo, e de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brilhante e São Gabriel do Oeste, todos em Mato Grosso do Sul. Dez anos depois de seu início, no final do primeiro semestre de 2018, havia duas turmas cursando o último semestre, sendo uma em Miranda e outra em Porto Murtinho; e outras duas, em Bonito e Bela Vista, matriculadas no segundo

semestre. Até julho de 2018, foram 93 concluintes na primeira oferta (2008-2012); 73, na segunda (2009-2013); 18, na terceira oferta (2010-2014); e 70, na quarta (2013-2017), totalizando 254 profissionais formados pelo curso, em 10 anos de existência.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente apresenta 41 disciplinas obrigatórias distribuídas nas áreas de Linguística, Língua Portuguesa, Literaturas, Língua Espanhola e Educação. O curso prevê 3.549 horas, organizadas em oito semestres. Além disso, o documento apresenta 13 disciplinas optativas que podem ser ofertadas no decorrer dos quatro anos de curso. Durante sua formação, o aluno também pode participar de projetos de extensão, Projetos de Ensino de Graduação (PEG), programas institucionais e eventos acadêmicos.

No caso do curso de Letras EaD/UFMS, além dos encontros presenciais, o professor entra em contato com os discentes por meio do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment* (Moodle), uma plataforma de aprendizagem que armazena e disponibiliza vários tipos de materiais didáticos, como por exemplo, vídeos, artigos, videoaulas, livros digitais, entre outros. Além de armazenar arquivos, permite o envio de tarefas, o recebimento de *feedback* e possibilita a interação entre seus usuários por intermédio de fóruns, e-mail e bate papo *online*.

As aulas a distância são ministradas via sistema *Adobe Connect Pro*. Essa ferramenta permite que o professor faça uso de inúmeros recursos, entre eles, o de compartilhar arquivos, *links*, a tela de seu computador, sua imagem e áudio por meio de câmera e microfone. Também viabiliza troca de mensagens escritas mediante uso do sistema de bate-papo. As aulas podem ser gravadas e disponibilizadas, posteriormente, via compartilhamento de *link* de gravação. Esses recursos são caminhos para que se tenham variadas formas de contato com os estudantes. Desse modo, podemos dizer que a metodologia, a forma de interação, as ferramentas usadas, o tempo e o espaço em contato são muito

diferentes do ensino presencial, caracterizado por uma sede com pessoas prestando serviços em horário predeterminado.

O curso de Letras Português e Espanhol EaD/UFMS produz vários materiais didáticos que estão dispostos no *Moodle*. São eles:

- Guia didático do aluno: é um arquivo digital que apresenta o plano de ensino da disciplina, as atividades avaliativas a serem desenvolvidas a distância e seu cronograma.
- Livro digital da disciplina: trata-se de material que, inicialmente, era distribuído ao aluno de forma impressa e, atualmente, está disponibilizado somente na versão digital. Apresenta conteúdos previstos na ementa da disciplina e é elaborado por professor(es) pesquisador(es)-conteudista(s). Em alguns casos, o curso solicita autorização para utilizar livros publicados por outras IES que ofertavam cursos também vinculados ao sistema UAB.
- Videoaulas: gravações realizadas pelos docentes do curso, professores pesquisadores-conteudistas ou por professores convidados pelos responsáveis das disciplinas, realizadas em estúdio e editadas, que versam sobre conteúdos previstos nas ementas.

Conforme mencionamos, o curso de Letras Português e Espanhol EaD/UFMS é relativamente novo, mas já possui acervo considerável. Julgamos fundamental conhecê-lo para que possamos produzir, reformular e utilizar os materiais didáticos de forma mais adequada.

3. Fundamentação teórica

Nesta parte, apresentamos uma exposição sobre o material didático na Educação a Distância e nos aprofundamos nas videoaulas, abordando-as como um gênero textual.

3.1 O material didático na Educação a Distância

Entendemos por material didático recursos utilizados com o objetivo de facilitar a aprendizagem do aluno. Dessa forma, um

dicionário, uma mapa, uma música, um livro, por exemplo, podem constituir-se materiais didáticos, conforme seja sua aplicação em sala de aula. Nos cursos EaD, não se pode negar a relevância desse apoio, considerando que o ensino é mediado pela tecnologia e pelos materiais oferecidos e que o aluno, possivelmente, não mantém contato diário e direto com professores, tutores e colegas.

De um lado, Eres Fernández (2012) afirma que não devemos contestar a importância do material didático se sua finalidade for a de complementar ou até mesmo potencializar o processo de ensino e aprendizagem. Por outro lado, Silva (2005) argumenta que não existe uma estratégia que seja considerada infalível ou alguma fórmula já definitiva de se aprender algum conteúdo. Sendo assim, podemos concluir que, embora a presença do material didático seja importante no percurso do aprendiz, não há um que contemple todas as necessidades de grupos existentes, visto que os recursos didáticos e o público são bastante heterogêneos.

Segundo os *Referenciais de qualidade para EaD* (BRASIL, 2007, p. 13), documento elaborado pelo MEC:

O material didático deve ser construído em consonância com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos do projeto pedagógico do curso, favorecendo a construção do conhecimento, mediando a interlocução entre estudante e professor e buscando desenvolver habilidades e competências específicas, por meio de diferentes mídias.

O material didático pode facilitar a construção do conhecimento do discente por meio de uma proposta ativa e reflexiva. A função do material na educação a distância é associar a proposta do curso com a estratégia do professor que deve introduzir instruções e orientações para que o aluno explore o percurso em busca de seu conhecimento. Zanetti (2009) relata que o sucesso na execução de um curso a distância está relacionado a uma série de elementos, entre eles, a elaboração e a forma de utilização do material didático.

A linguagem presente nos materiais deve ser usada para facilitar a compreensão do conteúdo de maneira autônoma. Por esse motivo, deve ser objetiva, bastante clara, propiciando um diálogo entre o autor e o leitor, buscando criar maior proximidade entre eles.

3.2 As videoaulas na EaD

As videoaulas, segundo Oliveira (2013), são recursos que foram desenvolvidos com objetivo de transportar conteúdo ensinado em sala de aula para o mundo virtual. As ações didáticas produzidas dentro de qualquer ambiente escolar possuem a intenção de estimular o desenvolvimento e a concretização do aprendizado. Os conteúdos podem ser propagados por meio de mídias e transmitido principalmente pela internet. Há alguns anos, eram encaminhados por meio de cartas, depois passaram a ser veiculados pela TV, DVD, CD-ROM etc.

A difusão das videoaulas aconteceu, inicialmente, na década de 60, na extinta TV Cultura, em programas educativos. No final dos anos 70, surgiu o chamado Telecurso. As pessoas compravam os fascículos vendidos em bancas de jornais e acompanhavam os programas transmitidos pela televisão. Por iniciativa do governo federal, os adultos foram estimulados a ter acesso à educação básica, com a finalidade de extinguir o analfabetismo, com custo zero para o aprendiz. A formação e a certificação escolar básica esteve presente em grande parte do país (BRASIL, 2007).

Já na década de 90, com a chegada da internet, viabilizaram-se novas maneiras de estudos e, conseqüentemente, de ensino. Apareceram as plataformas que ofertavam cursos em formato de vídeo. Essa nova tendência consolidou o ensino via web por transmissão óptica, possibilitando que as ferramentas digitais se propagassem e atingissem milhares de pessoas.

O YouTube, um dos maiores recursos *online* disponíveis, foi criado em 2005. Trata-se de uma plataforma de compartilhamento

de vídeos que repercutiu a dimensão dos propósitos educativos das videoaulas. Diante dessa evolução que transpassou classes sociais e culturais, outras iniciativas surgiram e a continuidade e os avanços desse segmento seguem em franca expansão (MATTAR, 2009). Em 2013, foram criados e organizados acervos de conteúdos educativos dentro do YouTube, permitindo, assim, o acesso aos recursos educacionais principalmente aqueles voltados para o ensino a distância.

Para Moran (2005 apud Zanetti, 2009), o vídeo e, em muitos casos, as videoaulas podem ser utilizadas como sensibilização para introduzir um assunto; como ilustração para mostrar outras realidades, momentos históricos e situações reais; como simulação de situações, fenômenos; como produção de registros de eventos, experiências e como intervenção, introduzindo trilha sonora, novas cenas; como avaliação de alunos, do processo etc.

É importante destacar também que a produção de videoaulas requer equipe e envolve etapas. Franco (2003 apud Zanetti, 2009) menciona: (i) a pré-produção que inclui orçamento, elaboração de roteiro, planejamento de gravações, pesquisas de imagens, depoimentos, seleção de profissionais (atores, professores, apresentadores), construção de cenário e organização de equipe; (ii) a produção que compreende gravação propriamente dita; (iii) a pós-produção que abrange a edição de imagens, a produção e a edição de trilha sonora, locução, efeitos e computação gráfica.

Dessa forma, Moore e Kearsley (2007) afirmam que produzir materiais em áudio ou vídeo, geralmente, é mais dispendioso que a produção de materiais impressos, uma vez que requer instalações, equipamentos, editores, envolve locutores, atores, técnicos, entre outros.

Cabe reforçar que nenhum recurso sozinho é capaz de ensinar se não houver uma organização, um propósito e interesse por parte do usuário, seja para aprender algo, reforçar uma ideia, criar um conceito ou sanar uma dúvida.

3.3 O gênero textual videoaula

Nesta etapa do trabalho, definimos a videoaula como um gênero textual. Para Marcuschi (2010, p. 20), o gênero deve ser entendido como

[...] texto situado histórica e socialmente, culturalmente sensível, recorrente, ‘relativamente estável’ do ponto de vista estilístico e composicional, segundo a visão bakhtiniana (Bakhtin, 1979), servindo como instrumento comunicativo com propósitos específicos (Swales, 1990) e como forma de ação social (Miller, 1984) [...]

Assim, embora uma carta seja diferente de uma receita, sabemos que há cartas mais formais ou informais, receitas de pratos e receitas poéticas, por exemplo. Ainda conforme Marcuschi (2010), as tecnologias digitais, o alcance da internet e os ambientes virtuais em nosso cotidiano têm provocado o surgimento de novos gêneros textuais e “a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita” (MARCUSCHI, 2010, p. 15). Entre os gêneros emergentes e seus correspondentes em gêneros preexistentes, o autor cita, respectivamente:

- (a) e-mail - carta pessoal, bilhete, correio;
- (b) aula-chat/aulas virtuais - aulas presenciais;
- (c) videoconferência interativa - reunião de grupo, conferência, debate;
- (d) lista de discussão - circulares;
- (e) blog - diário pessoal, anotações, agendas, entre outros exemplos.

Dessa forma, podemos considerar a videoaula um gênero textual emergente com seu similar na aula presencial. Obviamente, a videoaula guarda suas especificidades como veremos a seguir. Utilizamos alguns parâmetros propostos por Marcuschi (2010, p. 41-42) para estabelecer as diferenças entre os dois gêneros textuais indicados.

Tabela 01 – Diferenças entre videoaula e gênero textual

	Gênero do meio digital - Videoaula	Gênero preexistente - Aula presencial
Relação temporal	assíncrona	síncrona
Duração	limitada - curta (15 a 20min.)	limitada - mais longa (50min. a 4h.)
Espaço	estúdio, presença de câmera e microfone	sala de aula, com lousa (digital), carteiras e, às vezes, microfone, datashow e computador.
Materiais utilizados pelo professor	computador, arquivos	lousa, giz, livros, dicionários etc.
Participantes	indeterminado	grupo fechado
Relação dos participantes	Pode ser conhecido ou anônimo	conhecido
Troca de falantes	inexistente	alternada
Função	educacional	educacional
Recuperação de mensagem	por gravação	por anotação
Uso da tecnologia	necessidade	possibilidade

Fonte: Elaboração própria.

As videoaulas não podem ser muito longas. A gravação deve apresentar a parte essencial do conteúdo, abordado de modo claro, direto e objetivo. Como evidencia o quadro, as videoaulas rompem com paradigmas espaciais e temporais escolares. O aluno não está no mesmo local e hora com o professor. Por meio das videoaulas, o aprendiz pode pausar uma explicação, ver e rever o mesmo tema quantas vezes julgar necessário. Para o professor, no caso das gravações das videoaulas da UFMS que não contam com apresentadores, atores, por exemplo, trata-se de uma situação de ensino “artificial”, uma vez que não há interação com alunos, o

espaço de atuação é totalmente diferente da sala de aula, além de contar com a presença da câmera, que para muitos pode ser um elemento inibidor.

Viali et. al. (2011) e Sena (2012) apontam como desvantagens das videoaulas o fato de as gravações demandarem custos altos, pois envolvem vários profissionais, requerem diferentes equipamentos e é considerada pouco interativa, cabendo ao aprendiz apenas a condição de espectador. Viali et. al. (2011, p. 03) afirmam que, para ter uma produção de qualidade, é importante contar com

[...] um trabalho de uma equipe multidisciplinar, responsável pela elaboração do conteúdo, roteirização, exposição, gravação, iluminação, montagem e outros. Partindo-se da premissa de que uma videoaula pode ficar obsoleta com o passar do tempo, por motivo de atualização do conteúdo das disciplinas, este custo de produção será praticamente o mesmo da primeira gravação, pois envolverá novamente toda a equipe para desenvolver a videoaula outra vez.

Por outro lado, Nunes et. al. (2007), Oliveira (2013) e apontam como vantagens das videoaulas: a interação do discente com a máquina e as novas tecnologias, a ampliação de repertório visual e a maior autonomia do aprendiz com relação à sua aprendizagem. Para Nunes et. al (2007, p. 6), a videoaula possui grande importância para o aprendizado do aluno, uma vez que:

- a) Confere uma maior proximidade do professor;
- b) Possibilita a utilização de diferentes meios como documentos escritos, vídeos, objetos de três dimensões para todos os pontos;
- c) Permite a visualização do conteúdo da aula em qualquer momento.

Segundo Baptista (2013), a cada 10 alunos, 8 conseguem aprender melhor e de maneira mais eficiente a partir do uso de recursos audiovisuais como, por exemplo, as videoaulas. Dessa forma, consideramos significativa a contribuição desse material no processo na aprendizagem.

4. Metodologia

Conforme mencionamos, o objetivo de nosso trabalho é realizar uma catalogação das videoaulas produzidas para o curso e analisar quatro delas com base na fundamentação teórica apresentada.

A primeira etapa consistiu em organizar os *links* das videoaulas disponíveis no *Moodle*, em uma tabela de disciplinas do curso, conforme ordem de oferta apresentada no PPC.

Na sequência, assistimos a cada uma delas, identificamos o professor responsável e os minutos de duração. Somente conseguimos visualizar o material usando o navegador Mozilla Firefox. Para acompanhar as videoaulas, também notamos que é preciso ter boa qualidade de conexão à internet.

As gravações do material coletado aconteceram em estúdio, na antiga sede da Coordenadoria de Educação a Distância (CED) da UFMS. Todas as videoaulas passaram por edições, para que depois fossem compartilhadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Não há um número predeterminado de videoaulas para cada disciplina. Geralmente, a quantidade de gravações depende da carga horária e da ementa da disciplina. Definimos, como material para análise, as videoaulas que não se constituem a primeira gravação do professor e procuramos contemplar, em nossos estudos, ao menos uma produção de cada área. Estabelecemos para nossa análise, portanto, uma videoaula de língua portuguesa, outra de literatura, uma de língua espanhola e, por fim, outra da área pedagógica.

Com base na fundamentação teórica, procedemos à análise e discussão dos dados.

5. Análise dos dados

De acordo com a metodologia explicitada, inicialmente, fizemos um levantamento de videoaulas existentes no curso de Letras EaD/UFMS. Identificamos 129 videoaulas gravadas e editadas referentes a 21 disciplinas do curso, sendo que 123 são de disciplinas obrigatórias e seis delas de duas disciplinas optativas. No quadro a seguir, evidenciamos os dados coletados.

Quadro 1 - Videoaulas produzidas para as disciplinas obrigatórias e optativas do curso de Letras EaD/UFMS

Área	Disciplina	Videoaula	Duração
Língua Portuguesa e Linguística (54 videoaulas)	Língua Portuguesa I - Fonética e Fonologia	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5	31min33seg 53min58seg 16min33seg 31min07seg 38min38seg
	Língua Portuguesa II - Morfologia	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3	42min19 seg 35min23 seg 26min13 seg
	Língua Portuguesa IV - Semântica e Pragmática	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4	29min23 seg 19min04 seg 12min27 seg 10min24 seg
	Língua Portuguesa V - Linguística textual	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7 videoaula 8 videoaula 9 videoaula 10	11min57 seg 09min25 seg 14min19 seg 24min39 seg 16min51 seg 17min27 seg 12min44 seg 08min16 seg 06min41 seg 07min36 seg
	Linguística I	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4	29min47 seg 58min55 seg 46min17 seg 19min19 seg

	Linguística II	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7 videoaula 8 videoaula 9 videoaula 10 videoaula 11 videoaula 12 videoaula 13 videoaula 14 videoaula 15 videoaula 16 videoaula 17 videoaula 18	19min36 seg 09min37 seg 08min06 seg 18min04 seg 15min00 seg 12min33 seg 13min31 seg 13min02 seg 10min09 seg 22min18 seg 16min38 seg 27min11 seg 17min39 seg 23min22 seg 23min20 seg 19min47 seg 19min33 seg 21min52 seg
	Leitura e Produção de Textos	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7 videoaula 8	17min41seg 18min16 seg 14min19 seg 11min56 seg 21min21seg 12min19 seg 22min13seg 23min48 seg
	Língua Latina I	videoaula 1 videoaula 2	18min35 seg 22min53 seg
Língua Espanhola (18 videoaulas)	Língua Espanhola I	videoaula 1 ² videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4	60min12seg 43min27seg 43min27seg 54min49seg
	Língua Espanhola II	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7	45min06 seg 22min26 seg 18min26 seg 20min56 seg 09min54 seg 12min06 seg 24min05 seg

² Cada videoaula de Língua Espanhola I desenvolve duas unidades do guia de estudos do aluno.

	Língua Espanhola IV	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7	14min02 seg 07min10seg 06min53 seg 07min11seg 16min42 seg 17min28seg 08min33seg
Literatura (36 videoaulas)	Literatura Brasileira II	videoaula 1	16min00 seg
	Literatura Portuguesa I	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3	21min49 seg 11min31 seg 13min59 seg
	Literatura Portuguesa II	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4	não foi possível visualizar as videoaulas
	Introdução à Literatura Comparada	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7	19min13 seg 21min07 seg 18min44 seg 29min36 seg 23min41 seg 31min40 seg 29min55 seg
	Literaturas de Língua Espanhola I	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7 videoaula 8 videoaula 9 videoaula 10 videoaula 11 videoaula 12 videoaula 13	16min55 seg 16min56 seg 14min59 seg 15min41 seg 11min46 seg 14min17 seg 12min11 seg 17min56 seg 12min05 seg 14min56 seg 17min09 seg 17min25 seg 27min09 seg
	Literaturas de Língua Espanhola II	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6 videoaula 7 videoaula 8	16min44 seg 08min33 seg 37min52 seg 22min34 seg 16min16 seg 16min16 seg 37min52 seg 22min34 seg

Formação pedagógica (15 videoaulas)	Fundamentos da Didática	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5 videoaula 6	40min58 seg 22min26 seg 18min16seg 27min28 seg 22min42 seg 29min52 seg
	Didática	videoaula 1 videoaula 2	27min28 seg 22min42 seg
	Fundamentos da Educação	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4 videoaula 5	6min37 seg 26min28 seg 17min46seg 29min52 seg 29min34seg
	Língua Brasileira de Sinais – noções básicas	videoaula 1	28min03 seg
	Tópicos em Educação Especial	videoaula 1	32min28 seg
Disciplinas optativas (6 videoaulas)	Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Portuguesa	videoaula 1 videoaula 2 videoaula 3 videoaula 4	14min55 seg 08min10 seg 23min31 seg 18min27 seg
	Análise do discurso	videoaula 1 videoaula 2	15min58 seg 23min34 seg

Fonte: Elaboração própria.

Na sequência, selecionamos quatro videoaulas, uma de cada área, e analisamos os materiais produzidos de acordo com a fundamentação teórica apresentada.

A primeira videoaula escolhida é a de Língua Portuguesa IV - Semântica e Pragmática. Trata-se da quarta aula gravada da disciplina e o conteúdo versa sobre a “Gramática dos papéis de participação”. O vídeo tem duração de aproximadamente 10 minutos. A professora que apresenta a gravação usa recursos escritos elaborados em Power Point para explicar o conteúdo abordado. Durante a aula, a docente sugere que se busquem outros materiais de apoio para melhor compreensão do conteúdo que será retomado em videoaulas seguintes. A professora propõe como

tarefa algumas pesquisas com intuito de facilitar a compreensão da próxima aula.

A segunda videoaula refere-se à gravação de parte do conteúdo de Literatura Brasileira II e tem duração de 16 minutos. A gravação inicia-se com apresentação do conteúdo, retomando o que foi abordado anteriormente para, então, dar sequência à aula. O professor aborda questões culturais, explorando as obras de arte para explicar as características do períodos literários. Na sequência, apresenta cronologicamente a vida e as obras de Aluísio Azevedo. De acordo com o período da Literatura e o contexto da época, explica as formas de linguagem do autor, em “O cortiço”. A videoaula encerra-se com a proposta de leitura de obras de Machado de Assis, que é o conteúdo da aula seguinte.

A terceira análise correspondeu à videoaula de Língua Espanhola I, referente à unidade VII e VIII do livro do aluno que tratava sobre hábitos do cotidiano e alimentos. Tem duração de 54 minutos e 49 segundos, pois desenvolve dois capítulos da obra. Explora a conjugação de verbos que representam ações rotineiras e, na sequência, o imperativo. A professora faz uso de material escrito e também de imagens para organizar e facilitar a compreensão do conteúdo.

A videoaula 4 analisada está relacionada à área de Educação, é de Fundamentos da Didática. Apresenta duração de 29 minutos e 52 segundos, e o conteúdo versa sobre planejamento educacional. Apresenta a função do planejamento, onde estamos e onde queremos chegar, expõe o cronograma, a metodologia e a avaliação. A videoaula tem a finalidade de ensinar como fazer um planejamento de maneira satisfatória, para que ele sirva de caminho no desenvolvimento de um bom trabalho.

No quadro a seguir, apresentamos alguns elementos analisados.

Quadro 2 - Análise de alguns elementos das videoaulas

	Videoaula de Língua Portuguesa	Videoaula de Literatura	Videoaula de Língua Espanhola	Videoaula da Educação
Duração em minutos	10min16seg	16min	54min52seg	29min52seg
Local de gravação	Estúdio, presença de computador, câmera e microfone.	Estúdio, presença de computador, câmera e microfone.	Estúdio, presença de computador, câmera e microfone.	Estúdio, presença de computador, câmera e microfone.
Docente responsável pela apresentação da videoaula	Professora do quadro de efetivos do curso de Letras EaD/UFMS, elaboradora de livros da área para o curso na modalidade a distância.	Professor do quadro de efetivos do curso de Letras EaD/UFMS, elaborador de livros da área para o curso na modalidade a distância.	Professora do quadro de efetivos do curso de Letras da UFMS, elaboradora de livro da área para o curso na modalidade a distância.	Professora do quadro de efetivos do curso de Pedagogia EaD/UFMS.
Forma de linguagem	Formal	Formal	Formal	Formal
Material escrito	Mostra exemplos para contextualizar o conteúdo descrito	Apresenta citação de trechos do livro “O Cortiço”, de Aluísio Azevedo	Apresenta esquemas	Mostra exemplos para contextualizar o conteúdo descrito, em algumas partes há citações de Karl Marx
Material não verbal	Não há.	Utilização de imagens das telas de Gustave Courbet e de figuras que contextualizam a época	Exemplifica por meio de imagens que representam ações do cotidiano	Não há.
Sugere consultas em outros materiais	Sugere que se faça consulta em gramáticas escolares.	Sugere leitura de outras obras do autor.	Não há sugestões.	Não há sugestões.

Edição	Apresenta trilha sonora de abertura. Constam informações iniciais referentes aos nomes da disciplina e do professor que apresenta a videoaula.	Além da trilha de abertura, possui fundo musical. Constam informações iniciais referentes aos nomes da disciplina e do professor que apresenta a videoaula.	Apresenta trilha sonora de abertura. Constam informações iniciais referentes aos nomes da disciplina e do professor que apresenta a videoaula.	Apresenta abertura com trilha sonora. Constam informações iniciais referentes aos nomes da disciplina e do professor que apresenta a videoaula.
--------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Os dados evidenciam que uma videoaula é bastante diferente de uma aula presencial. Reconhecer essas características é importante para que se produzam materiais mais adequados aos propósitos de um curso de formação de professores na modalidade a distância.

A presença do microfone, da câmera, estar num estúdio e falar sem visualizar seu público e sem interagir com ele podem representar fatores dificultadores para muitos docentes.

Nas videoaulas, o uso de esquemas, de imagens, de apresentação de sugestões para aprofundar os estudos é bastante relevante, considerando que o tempo é mais limitado que uma aula presencial, por exemplo. Dessa forma, julgamos que estudos relacionados às novas formas de ministrar aulas são oportunos e relevantes.

6. Considerações finais

Segundo Nunes et. al. (2007) e Oliveira (2013), incluir recursos tecnológicos como, por exemplo, as videoaulas, pode contribuir de forma positiva para facilitar a aprendizagem. Devemos deixar claro que as videoaulas são ferramentas que podem promover o enriquecimento dos conteúdos das aulas e contribuir para a ampliação do conhecimento, além de garantir a

possibilidade de rever o que foi apresentado, flexibilizar horário e local de estudos.

Como se trata de uma forma relativamente nova de ensinar e aprender e que demanda maior envolvimento de profissionais e equipamentos, é relevante que se discutam seus propósitos e suas características para melhor produção e uso do material.

No caso do curso de Letras Português e Espanhol EaD/UFMS, contamos com 129 videoaulas que constituem importante material didático para os alunos. Reconhecer, catalogar, evidenciar e analisar as videoaulas contribui para melhor qualificar a atuação de todos os envolvidos, subsidiar reformulações e potencializar seu uso. Certamente a pesquisa não se esgota neste trabalho e sinalizamos o prosseguimento do estudo em outros projetos e publicações.

7. Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima Xavier da Anunciação; BURIGATO, Sonia Maria Monteiro da Silva; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; NOAL, Miran Lange; ROCHA, Patrícia Graciela da e TARTAROTTI, Ester (2014). 'Você está me ouvindo?' As condições de trabalho docente na EaD. **Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. SIED: EnPED**, 2014, São Carlos. p. 1-12.

BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis Baptista. O ensino da escrita em ambiente virtual de aprendizagem (AVA). In: ARAÚJO, Júlio; ARAÚJO, Nukácia (Orgs.). **EaD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013, 139-158.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação à distância**. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

BRASIL. **Referenciais para elaboração de material didático para EaD no ensino profissional e tecnológico**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, Secretaria de Educação a Distância, 2007.

- ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel M. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **ABEH. Suplemento El Hispanismo en Brasil**. Local, editora, 2000. p. 59-80
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María del Carmen. Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos. In: LOBATO, Jesús Sánchez e GARGALLO, Isabel Santos. (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005. p. 715-733.
- FRANCO, Iara Melo. Vídeo, teleconferência, videoconferência e áudio. In: GIUSTA, Angela da Silva; FRANCO, Iara Melo (Orgs.). **Educação a distância: uma articulação entre teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUCMINAS, 2003. p.135-153.
- Fundação CAPES. **O que é o Sistema UAB**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/93-conteudo-estatico/7836-o-que-e-uab>>. Acesso em: 8 jun. 2018.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.
- MATTAR, João. Youtube na educação: o uso de vídeos em EaD. **Anais do Congresso da Associação Brasileira de Educação à Distância**. São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/2462009190733.pdf>>. Acesso em: 09 jul. 2018.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância: uma visão integrada**. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- NUNES, Thiago Soares; TECCHIO, Edivandro Luiz; FERREIRA, Matheus Henrique dos Santos; SOUZA, Rafael Rodrigues; KLAES, Luiz Salgado; LINHARES, João Nilo. **A utilização de vídeo-aulas e videoconferências no aprendizado do estudante na educação a distância**. 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/89366/TRABAJOSOARESUNUNES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 jun. 2018

OLIVEIRA, D. S. O uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem. **Revista Cesuca Virtual**: Conhecimento Sem Fronteiras, v.1, n.1, 2013.

SEDFOR/UFMS. **Histórico da Educação a Distância**. Disponível em: <<https://sedfor.ufms.br/historico/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

SENA, Eni de Faria. As videoaulas de um curso de um curso a distância: obstáculos didáticos/pedagógicos e suas implicações na aprendizagem do aluno. **Anais do SIED-EnPED**, vol. 1, n.1, 2012.

VIALLI Alexandre; MOTTA Rosa Amelita Sá Menezes; OLIVEIRA, Altemas Sales; GOLDSCHMIDT Ronaldo Ribeiro; SANTOS Ricardo Marciano. Gestão do enriquecimento da elaboração de vídeo-aulas: uma proposta de aumento da interatividade entre professor e estudante. **VIII SEGET - Simpósio de Excelência em gestão e tecnologia**, 2011.

ZANETTI, Alessandra. **Elaboração de materiais didáticos para educação a distância**. Biblioteca virtual do NEAD/UFJF, 2009. Disponível em: <http://www.cead.ufjf.br/wpcontent/uploads/2009/02/media_bibliotec_a_elaboracao_materiais.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2018.

Mensagem de voz e vídeo no Whatsapp: uma ferramenta para a prática da leitura e oralidade em língua estrangeira no curso de letras

Darlene Alves de Oliveira

Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior

Patrícia Graciela da Rocha

Roosevelt Vicente Ferreira

Sonia Mercedes Quipildor de Siqueira

1. Introdução

A proposta de desenvolver a produção oral em sala de aula de língua estrangeira remete a algumas reflexões, tanto no que concerne aos objetivos dessa aprendizagem quanto à possibilidade de que se possa vir a concretizá-la de uma forma significativa. Trata-se de buscar que os alunos percebam o papel da produção oral em Língua Estrangeira (LE) no exercício das interações sociais.

No que se refere ao ensino de pronúncia, embora o professor não tenha de ser um especialista em fonética/fonologia, ele precisa conhecer alguns elementos que podem vir a atuar sobre o processo de aprendizagem, tais como: a) a interferência do uso do sistema fonético/fonológico da língua materna que não corresponde ao da língua estrangeira, gerando incompreensões por causa dos fonemas existentes na língua estrangeira e não existentes na língua materna (e vice-versa); dos fonemas que apresentam diferente distribuição na

língua estrangeira e na língua materna e dos fonemas que apresentam diferentes realizações fonéticas; b) a relação entre ortografia e pronúncia, que não é a mesma nas diferentes línguas.

Esses conhecimentos oferecem ao professor a oportunidade de transformar o processo de aprendizagem da produção oral em alguma coisa que não uma mera repetição mecânica. Recuperar o que o aluno sabe em relação aos mecanismos da fala em língua materna também é uma forma de trazer à consciência recursos constitutivos da oralidade: um falante estabelece uma produção oral a partir do momento em que emite uma cadeia de sons significativos, cuja estruturação mental se dá em um espaço de tempo reduzido, sujeito a hesitações e adequações para garantir a comunicação. Logo, o aluno de língua estrangeira deve ser incentivado a perceber que a situação de interação oral, em especial a face a face, não é um contínuo homogêneo e linear.

Não há a menor dúvida de que a leitura é um dos componentes mais relevantes no ensino de uma LE. Além disso, a leitura é a maior fonte de exposição ao idioma em contextos como o nosso, onde há pouco contato com falantes nativos. Uma pesquisa realizada na UFMG, com alunos bem sucedidos do curso de Letras daquela Universidade, revelou que a estratégia individual de aprendizagem mais utilizada por esses aprendizes é a leitura (PAIVA, 1994) – o que demonstra a necessidade de se buscar espaço para as habilidades orais na sala de aula, pois dificilmente os aprendizes encontram oportunidades para exercitar a fala.

Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino superior. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele. Tal aprendizado se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e

que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio e no curso de graduação em língua estrangeira.

É sob esses enfoques que nasceu o Projeto de Ensino denominado de “Leitura e Oralidade na Língua Espanhola”, no Curso de Letras Português/Espanhol, na modalidade a distância, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

2. Objetivos do projeto

Para consolidar o objetivo geral de praticar a correta leitura e a produção oral em língua espanhola, traçou-se como objetivos parciais a busca do desenvolvimento da competência leitora em língua espanhola e, por decorrência, a da interpretação; o aperfeiçoamento da competência interativa dos acadêmicos que, por meio do uso da linguagem em situações de diálogo, pautado por regras comuns e reciprocamente convencionadas, poderia passar a perceber os contextos de uso e as diferenças entre os diversos gêneros textuais.

Buscou-se, também, a apresentação e consolidação de regras e convenções que regem o sistema linguístico do Espanhol no âmbito do uso de recursos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

3. Aporte teórico

Na temática do Projeto de Ensino “Leitura e oralidade em língua espanhola”, verifica-se duas ações pertinentes interligadas e dependentes: a leitura e a oralidade. A primeira, de forma sucinta, significa a ação de ler, que está relacionada à compreensão do sentido de qualquer representação gráfica. Por sua vez, a oralidade é a competência linguística que empresta ao ato de ler a necessidade de que essa ação seja feita com o correto emprego dos elementos prosódicos, ou seja, com a adequada produção dos sons inerentes às representações gráficas de uma língua. Busca-se, dessa maneira, o aprimoramento da capacidade de compreensão e de expressão oral.

Assim, é inegável que, para a construção da competência linguística em uma determinada língua, seja necessário o domínio do sistema de sons que a caracterizam. Historicamente, os principais linguistas defenderam essa importância do som como base da construção das estruturas linguísticas maiores. Registros são encontrados em obras-primas como a do norte-americano William Dwight Whitney, *La vie du langage*, em 1975, *Prinzipien Der Sprachgeschichte*, do alemão Hermann Paul, em 1880, e, finalmente, a obra de Ferdinand Saussure, *Cours de linguistique générale*, publicada em 1916.

Um dos empecilhos na aprendizagem de uma língua estrangeira é a influência da língua materna já consolidada no falante. A influência da primeira língua é sempre sentida pelo aprendiz que já sustenta formas que, uma vez criadas, apresentam-se como difíceis de serem modificadas. Por isso que quando se aprende uma nova língua, não se faz senão traduzir suas palavras para a língua nativa, tendo em vista que as particularidades de sua forma interna, bem como suas particularidades fônicas, escapam inteiramente do estudante. Whitney (2010, p. 36) afirma que:

À medida que vamos nos familiarizando com a nova língua, à medida que nossas concepções vão se adaptando a seus moldes e começamos a utilizá-la sem intermediários, isto é, a pensar nessa língua que, no começo, apenas traduzíamos para o nosso pensamento, percebemos que nossos hábitos mentais se modificam, que nossas ideias se adaptam a novos modelos e que a fraseologia de uma língua é algo insubstituível, não podendo ser convertida.

Nesse caminho, Paul (1966, p. 35) defende que todas as manifestações da fala brotam do subconsciente, onde as ideias foram introduzidas em grupos que se associam segundo a sequência dos sons e a sequência do movimento dos órgãos fonadores. Desse fato, explica-se o motivo pelo qual o estudante, ao aprender uma nova língua sem a preocupação devida ao sistema

de sons, emprega para cada letra e cada associação de letras o som e a associação de sons que está habituado a empregar no seu próprio idioma. Com esse interesse, é que o teórico enfatiza a necessidade do correto entendimento e prática dos aspectos fonológicos no estudo de uma língua estrangeira.

Todos concordam também sobre a necessidade de haver pelo menos uma descrição pormenorizada do valor dos sons na aprendizagem de línguas estrangeiras, mesmo quando estas servem das mesmas letras, e sobre o facto de essa descrição, sobretudo quando é feita à base da fisiologia dos sons, não poder substituir a reprodução viva do som. (PAUL, 1966, p. 397).

Normalmente, percebe-se que o estudante de uma língua estrangeira, na prática da leitura silenciosa, é capaz de construir aspectos semânticos do idioma-alvo, porém, ao realizar a leitura em voz alta, não consegue transmitir os sentidos a um possível ouvinte devido à falta de domínio do sistema fônico. Saussure (2010, p. 66) apontou essa dificuldade dos falantes ao substituir a escrita, que ele reporta como artificial, pelo pensamento que ele documenta como natural. Para o linguista, essa troca deveria acontecer de forma imediata, “porém, é impossível enquanto não tenham sido estudados os sons da língua; pois, separados de seus signos gráficos, eles representam apenas noções vagas, e prefere-se então o apoio, ainda enganoso da escrita”.

Nota-se, dessa maneira, que não há como falar no desenvolvimento da competência linguística da expressão, sem voltar-se aos desígnios de duas importantes ciências que são interligadas por um mesmo objeto de estudo, mas com pontos de vista distintos, a Fonética e a Fonologia.

Dessa forma, enquanto a Fonética é basicamente descritiva, a Fonologia é uma ciência explicativa, interpretativa; enquanto análise fonética se baseia na produção, percepção e transmissão dos sons da fala, a análise fonológica busca o *valor* dos sons em

uma língua – em outras palavras, sua função linguística. (CAGLIARI e CAGLIARI, 2001, p.106).

Tais ciências se apresentam como fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Ao observar os sistemas fonológicos das línguas envolvidas, o professor de língua estrangeira pode resolver os problemas de interferência, desenvolvendo estratégias que auxiliem o estudante a superar a tendência de transpor o sistema fônico de sua língua materna para a língua estrangeira. Se o professor desconhece os sistemas fonológicos da língua estrangeira e daquela do estudante, então o ensino será pouco proveitoso. (MORI, 2001, p. 151).

Sob os enfoques metodológicos específicos do ensino da língua espanhola, algumas questões podem ser observadas para corroborar com ideias apresentadas acerca da importância de domínio do sistema fônico, no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Illán (2009, p. 130) destaca que os benefícios do ensino da pronúncia da língua espanhola perpassa por implicações sociais e comunicativas, bem como proporciona a desejável competência fonológica, ademais de outros aspectos da língua. *“Tener una buena competencia fónica significa ser capaz de percibir y producir de manera adecuada el sistema lingüístico en su manifestación más externa, y esto influye directamente sobre aspectos específicos de otras competencias”*.

4. Metodologias empregadas

Os professores envolvidos no projeto se reuniram, em um primeiro momento, para discutir o formato do projeto e, em seguida, selecionaram e compartilharam textos cuja exploração propiciasse a ampliação do vocabulário; o manejo da estrutura linguística; o desenvolvimento de competências de leitura e interpretação; a correlação com outros saberes e outras visões de

mundo e o desenvolvimento de, pelo menos, duas habilidades linguísticas: falar e ler

O foco do projeto foi ancorado no trabalho de leitura e interpretação textual que permitisse o desenvolvimento de conceitos como cultura, linguagens, contexto, identificação de temática e pesquisa. Além disso, que mobilizasse competências relativas à identificação das intenções, da visão de mundo e da cultura do produtor dos enunciados, bem como a prática dos preceitos fonéticos e fonológicos da língua espanhola.

Para que se abrisse esse leque de possibilidades, os textos que foram selecionados em língua espanhola deveriam funcionar como veículo das diversidades culturais, levantando questões sociais ligadas a preconceitos e desigualdades – cuja abordagem poderia e deveria ser feita em articulação com outras disciplinas.

Outros aspectos delineados foram o trabalho envolvendo a temática sociocultural no desenvolvimento de competências linguísticas, legitimando acordos e condutas, e, também, a visão do texto – falado e escrito – como constituinte do grande conteúdo estruturador em língua estrangeira, a partir do qual os demais conteúdos serão estruturados.

Portanto, os professores envolvidos no projeto tiveram como responsabilidade: a seleção dos textos; a orientação da leitura e a interpretação que deveria ser feita pelos acadêmicos; a correção das leituras; e o *feedback* aos alunos.

O projeto iniciou com um encontro presencial nos polos de apoio do Curso de Letras Português/Espanhol da UFMS, nas cidades de Camapuã, São Gabriel do Oeste, Rio Brillhante e Miranda, todas localizadas no interior do Estado. Em tais encontros, o professor/tutor responsável explicou o formato e a metodologia da proposta, bem como fez um trabalho inicial de leitura e produção de textos orais, corrigindo verbalmente questões fonéticas da língua espanhola.

Na sequência, os acadêmicos envolvidos foram orientados a gravarem um vídeo por semana, durante 15 semanas, lendo em voz

alta o texto em língua espanhola selecionado pelo professor e falando espontaneamente sobre esse texto, também em língua espanhola. O vídeo deveria ser postado no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, na aba da disciplina criada para tal. Ao professor responsável, coube a tarefa de assistir ao vídeo e dar o *feedback*, também via *Moodle*, ao acadêmico que poderia também repostar a produção.

Os vídeos poderiam ser gravados pelo celular ou então, caso o aluno não dispusesse da tecnologia, as gravações poderiam ser feitas via *adobe connect*, com a mediação do tutor presencial do polo.

Além disso, os acadêmicos deveriam baixar em seus smartphones o aplicativo DUOLINGO para praticar, diariamente, a língua espanhola. O tempo dedicado a essa atividade diária foi estipulada em 5 a 30 minutos. A avaliação estipulada consistiu na checagem da participação do acadêmico que deveria postar, pelo menos, 11 vídeos do total de 15, que exigidos ao longo do projeto.

5. Descrição do contexto e dos procedimentos

O projeto foi colocado em prática em quatro polos de apoio presencial do curso de Letras Português/espanhol, da modalidade a distância, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, que possuíam turmas no último semestre.

A mediação da aprendizagem foi realizada por três professores colaboradores e uma professora tutora, que emprestaram ao projeto formas pedagógicas diferentes, porém focadas nos objetivos traçados.

As experiências, ainda que ricas, foram distintas nos diversos polos, mas com alguns aspectos de interesse comum que suscitaram a concretização desse trabalho.

5.1. Polo de Miranda

O projeto “Leitura e oralidade da Língua Espanhola”, em Miranda, começou com uma aula inaugural no dia 8 de abril, com

14 acadêmicos. No primeiro encontro, foi apresentada a proposta, sua finalidade e a forma com que os acadêmicos seriam avaliados. Nessa aula inicial, já praticando a oralidade da LE, cada acadêmico apresentou-se dizendo seu nome, idade e profissão. O medo de errar era notável, como em todo processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, mas todos o realizaram satisfatoriamente.

A seguir, foi trabalhado o alfabeto em espanhol, dando ênfase às letras que possuem divergência fonética e fonológica no que se refere ao alfabeto em português. Com o alfabeto escrito na lousa, os acadêmicos realizaram leitura em voz alta, o professor solicitou exemplos de palavras e a elaboração de frases com as letras. Todos participaram.

Compreendendo a dificuldade da utilização do verbo *Gustar* e, por sugestão de um aluno, foi lembrada a conjugação do verbo e, novamente praticando a oralidade, cada um deles expressou um gosto utilizando o verbo.

Para a prática da leitura, o professor levou livros didáticos, formou duplas e entregou um livro, do qual eles escolheram um texto e fizeram leitura em silêncio. As dúvidas que surgiam eram sanadas com o professor, antes da realização de leitura em voz alta. Em todas as atividades, o professor observou as dificuldades dos alunos com respeito à pronúncia das palavras em uso.

No transcurso do projeto, foram trabalhados com 15 textos em língua espanhola, dos mais variados gêneros e temas. Incluiu-se, dentre outros, textos de gigantes da literatura, como Pablo Neruda, Gabriel García Marquez, Mario Benedetti e Jorge Luis Borges.

O whatsapp foi um grande aliado do projeto, criou-se um grupo para sanar dúvidas, esclarecer algum tema e, também, para o professor enviar vídeos ou áudios que ajudariam à compreensão da leitura.

As dificuldades apresentadas dizem respeito pronúncia dos fonemas em palavras que eram constituídas pelas letras r, j, g, l, d, t e os dígrafos ll, ch, rr, os quais apresentam grandes divergências com o português. Houve, ainda, bastante dificuldade com as palavras

heterotônicas e a pronúncia dos números. A forma de correção adotada foi que o aluno enviava novamente um áudio gravando somente as palavras que não foram pronunciadas corretamente. Em alguns casos, principalmente no início do projeto, acadêmicos tiveram que realizar a leitura completa dos textos.

A utilização da ferramenta WhatsApp permitiu inovar e efetuar o *feedback* via oral, o que foi muito proveitoso tanto para o educando como para o professor, auxiliando no atingimento de uma das metas do projeto: melhorar a oralidade da LE.

O encerramento do projeto foi realizado no dia 8 de julho de 2017 com um encontro presencial do qual participaram de 12 acadêmicos. Em um primeiro momento, os alunos realizaram comentários sobre as leituras já realizadas. Na sequência, trabalhou-se com a história e a letra da música “Merceditas. Na ocasião, cada aluno fez a leitura de um trecho do texto como forma de consolidar o desenvolvimento na leitura da LE e foi ensaiada a música para a realização de uma gravação em conjunto. O resultado foi positivo.

5.2. Polo de Rio Brillante

O projeto realizado na cidade Rio Brillante, MS, teve início em 08 de abril de 2017 e contou com a participação de dez acadêmicos do curso de Letras Português/Espanhol, na modalidade a distância, da UFMS. A inauguração do projeto contou com uma aula presencial na qual permitiu não apenas explicar os objetivos e procedimentos da disciplina, como também propiciou um pequeno tempo para expor aos alunos que o contato prático com a oralidade da língua espanhola pode e deve acontecer de uma maneira mais lúdica e menos custosa. Assim, foi apresentado aos alunos o aplicativo gratuito *Ivox* que contém uma infinidade de arquivos de áudio, os conhecidos *podcasts*, oferecendo uma variedade de temas que podem ser explorados de acordo com o interesse pessoal de cada acadêmico. Também foi exposto o seriado *Extra Español*, que conta com 13 episódios

produzidos na Espanha, direcionados especialmente aos estudantes de espanhol como língua estrangeira e disponibilizados gratuitamente no YouTube. Após assistir ao episódio número 1, foi realizada uma atividade de interpretação dos diálogos por meio de perguntas sobre o enredo do seriado, bem como foi estimulada a observação de que *Extra Español* é uma interessante ferramenta de aprendizagem da oralidade da língua espanhola, já que apresenta diálogos de fácil assimilação, pronúncia bem articulada e velocidade de fala moderada.

Em um segundo momento, os alunos fizeram a leitura em voz alta do texto *¿Qué es la internet de las cosas*, que trazia as vantagens e as desvantagens da internet nos dias atuais, com uma questão, ao final do texto, para que o acadêmico desse sua opinião sobre o tema. A leitura era de duas laudas e foi realizada de modo individual, ou seja, ficaram na sala apenas o professor e o aluno, evitando, dessa forma, qualquer constrangimento ou inibição por parte do discente no momento de sua leitura.

Nessa etapa, foi possível detectar as principais dificuldades: o desconhecimento de algumas pronúncias do espanhol; a falta de afinidade com o idioma; o desconforto ao ter que ler em voz alta e a dificuldade em conseguir emitir uma opinião sobre a leitura em língua espanhola. Assim, dos 10 alunos participantes, apenas 3 se esforçaram para apresentar um comentário espontâneo em espanhol ao final da leitura. Os demais o fizeram em português e não foram advertidos, nesse momento, a fim de não interferir no diagnóstico inicial.

Diante das observações anotadas no primeiro encontro presencial, foi possível identificar que, dos dez participantes, dois apresentaram um desempenho considerado ruim, quatro foram avaliados com uma leitura mediana, dois alunos tiveram uma boa leitura e um acadêmico teve sua leitura considerada como muito boa.

Nas semanas que se seguiram, cada participante fez sua leitura utilizando o aplicativo WhatsApp no celular para gravar em vídeo seu desempenho. As gravações foram enviadas para o professor orientador da disciplina que fez os comentários

pertinentes sobre os equívocos fonéticos, destacando as palavras que mereciam mais atenção. Esse procedimento se seguiu semana após semana, sendo a leitura de um texto por semana, de variados gêneros, somando um total de 15 textos.

Na 11^a semana, houve a oportunidade de um novo encontro presencial e, na ocasião, foi apresentado aos alunos um simulador fonético *online*, desenvolvido pela Universidade de Iowa. Nesse simulador, era possível observar o trabalho que o aparelho fonador executa ao pronunciar qualquer fonema em espanhol. O simulador exemplifica não só a pronúncia, como também as articulações da língua no palato, nos dentes, tornando-se uma ilustração perfeita dos movimentos do aparelho fonador no momento de pronunciar a palavra selecionada. No dia dessa aula presencial, a aplicação estava sendo disponibilizada gratuitamente pela web no link <<https://uiowa.edu/~acadtech/phonetics#>>. Atualmente, ao visitar o website, foi constatado que o recurso não está mais disponível gratuitamente e que existe uma versão paga para aplicativo de celular.

Ainda neste encontro presencial, os acadêmicos realizaram a leitura do texto *El español en EEUU: un futuro prometedor, pero con matices*, o qual estima que, em 2050, os Estados Unidos será o primeiro país do mundo em número de falantes de espanhol. As leituras seguiram a mesma dinâmica do encontro presencial anterior, ou seja, cada aluno foi assistido individualmente e sem a presença dos demais colegas para evitar inibições. Nesse momento avaliativo, foi possível perceber uma melhora na expressão leitora dos acadêmicos em geral, mas a maioria ainda resistia em fazer os comentários sobre a leitura no idioma proposto, demonstrando uma necessidade de superar a insegurança de se expressar em língua espanhola. Essa dificuldade prosseguiu até o fim da disciplina e, dos dez participantes, infelizmente, dois não conseguiram se sentir à vontade para tecer comentários sobre os textos em outra língua. Os demais o fizeram de acordo com seu esforço pessoal, isto é, aqueles que já tinham mais facilidade para

se expressar em língua espanhola puderam treinar ainda mais sua expressão oral, e aqueles que apresentaram dificuldades, desde o início da disciplina, se esforçaram para que sua expressão oral melhorasse a cada leitura.

Diante desse panorama, é possível constatar que o projeto foi muito bem aceito pelos acadêmicos, pois, mesmo tendo que lidar com acanhamentos e tendo que superar a barreira que é a de se expressar espontaneamente em língua espanhola, os participantes demonstraram entusiasmo a cada atividade de leitura e vontade de praticar o idioma. Talvez, parte dessa empolgação seja creditada ao fato de que as leituras não geravam notas aos acadêmicos, apenas um *feedback* com apontamentos sobre o desempenho do aluno, além de serem textos atuais, diversificados e que proporcionaram um certo prazer ao ler.

5.3. Polo de São Gabriel do Oeste

No Município de São Gabriel do Oeste, o projeto “Leitura e oralidade em Língua Espanhola”, teve seu início no dia 08/04/2017. No primeiro encontro, foram apresentados os objetivos, a metodologia, o cronograma de postagem e os critérios de avaliação. Os alunos se mostraram interessados pela proposta, pois perceberam que a proposta tinha como foco principal desenvolver a competência interativa e, conseqüentemente, traria melhoraria à produção oral.

A experiência foi reveladora e muito satisfatória, uma vez que permitiu aos alunos ultrapassar as barreiras, priorizar a modalidade oral da língua e ir além do estudo gramatical que envolve, em alguns casos, memorização de regras. A princípio, eles se mostraram receosos e tímidos, mas, à medida que gravavam os áudios solicitados, ganhavam confiança, desenvoltura e passavam a ler de forma pausada, tranquila e cada vez mais fluida. Nessas oportunidades, o aplicativo WhatsApp mostrou-se como uma

ferramenta inovadora no desenvolvimento dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua espanhola.

Começou-se com textos curtos, de pouca complexidade, e, no desenrolar do projeto, foram inseridos textos que exigiam mais conhecimento e dedicação. Utilizou-se, também, temáticas literárias e reflexivas e foi solicitado aos alunos, após a leitura, que emitissem suas opiniões para que não se limitassem ao vocabulário do texto lido. Percebeu-se que os acadêmicos escreviam os enunciados previamente, logo, a produção escrita foi trabalhada, ainda que de uma forma velada.

O segundo encontro presencial do projeto ocorreu após a postagem do décimo primeiro áudio e se pode constatar uma melhora significativa em relação à linguagem e a comunicação oral. Na ocasião, realizou-se uma mesa-redonda e houve participação efetiva dos alunos. Eles se expressaram verbalmente, estabeleceram diálogos e expuseram suas ideias em relação ao tema proposto, de forma contextualizada e com fluidez.

O projeto oportunizou ao professor de língua estrangeira trabalhar as dificuldades relacionadas ao ensino da destreza oral da língua espanhola, ultrapassar as barreiras do distanciamento advindas do ensino a distância e, assim, levar os alunos a serem falantes proficientes.

Os resultados obtidos foram: alunos valorizando a oportunidade, acreditando na seriedade do trabalho e mostrando, por meio da leitura e oralidade, domínio e fluidez em outro idioma. Isso mostrou que a oralidade é um desafio que pode ser vencido, na modalidade a distância, e projetos similares a este serão fundamentais para a concretização do ensino da língua espanhola, principalmente com relação à destreza oral.

5.4. Polo de Camapuã

A apresentação do Projeto de Ensino “Leitura e Oralidade em Língua Espanhola”, no polo de apoio presencial da cidade de

Camapuã, no Estado de Mato Grosso do Sul, aconteceu em um sábado, no oitavo dia do mês de abril de 2017, com a presença de 27 acadêmicos do curso de Letras, os quais eram licenciandos em português e espanhol, da UFMS.

Por se tratar de uma atividade que fora inserida no calendário de forma tempestiva, os alunos demonstraram uma curiosidade, mesclada ao um desconforto que externava uma possível resistência ao assunto surpresa.

Após a apresentação dos objetivos propostos do projeto em questão, o desconforto se esvaiu, dando lugar a uma curiosidade positiva, principalmente devido ao fato de que, pela primeira vez, os discentes poderiam enviar as suas atividades, nesse caso as gravações, pelo aplicativo WhatsApp, uma inovação que foi celebrada com espanto, desconfiança e euforia.

O primeiro conteúdo mediado na ocasião foi uma revisão do alfabeto fonético/fonológico da língua espanhola, lembrando os sons pertinentes de cada letra do alfabeto gráfico, contrastando-as sempre com os mesmos aspectos da língua portuguesa, objetivando colocar em prática o que postula Whitney (2010, p.68), ao enfatizar que “ninguém pode se tornar competente nos assuntos fonéticos se não tentar compreender aquilo que ele próprio executa ao falar e se não puder formar a partir de seu alfabeto falado um quadro sistemático”. Na sequência, utilizou-se o material “Tiempo para pronunciar”, da editora Edelsa, para uma prática coletiva de repetição dos exercícios propostos no material didático. Finalizou-se o primeiro encontro presencial com o discurso do professor reforçando a necessidade de se dominar os sistemas de sons da língua espanhola para o desenvolvimento de competência linguística esperada para futuro licenciado. Considerou-se positivamente as atividades presenciais no projeto, tendo sido observado alunos entusiasmados e comprometidos com o novo desafio.

Com o objetivo de se realizar uma avaliação diagnóstica, na primeira semana, estabeleceu-se a gravação da leitura de uma música bem conhecida no universo hispano-americano, “En El

Muelle de San Blas”, do grupo Maná. Para essa primeira atividade, autorizou-se a gravação apenas de áudio, tendo em vista a solicitação de alguns alunos que ainda não se achavam confortáveis com a atividade. Na avaliação das gravações, percebeu-se a pouca familiaridade dos alunos com o sistema fônico do espanhol, porém foram inúmeros os elogios por parte dos discentes, afirmando como a atividade havia começado a abrir-lhes os horizontes.

Na segunda semana, o desafio foi a leitura de um texto jornalístico de tema bem atual, publicada no jornal *El país*, sobre o uso do aplicativo WhatsApp. Muitas dificuldades foram apresentadas pelos acadêmicos, entretanto, também, muito entusiasmo e vontade de melhorar a fluência. Durante essa semana, decidiu-se por autorizar alguns acadêmicos a realizarem apenas a gravação de áudios, por se sentirem com um alto grau de inibição.

Diante das dificuldades apresentadas, estudou-se a possibilidade de diminuir o tamanho dos textos e focar em sons mais específicos. Decidiu-se, dessa forma, a partir de então, mesclar textos com objetivos específicos, com textos literários em prosa e principalmente poéticos, para se colocar em prática o que afirma o grande mestre Saussure (2010, p. 70) “os textos poéticos são documentos preciosos para o conhecimento da pronúncia: conforme o sistema de versificação se baseie no número de sílabas, na quantidade ou na conformidade dos sons (aliteração, assonância, rima), tais monumentos nos fornecem informações sobre esses diversos pontos”.

Como textos poéticos, trabalhou-se com as poesias *La reina*, de Pablo Neruda; a música regional *Merceditas*, de Ramón Sixto Ríos; *Piececitos*, de Gabriela Mistral; e *Me gustas cuando callas*, de Pablo Neruda, nas terceira, oitava, nona e décima-segunda semanas, respectivamente. Os textos literários em prosa foram trechos das obras *Cien años de soledad*, de Gabriel García Márquez e *La casa de los espíritus*, de Isabel Allende, na décima e décima-primeira semanas.

Por sua vez, os textos com objetivos específicos foram os que mais proporcionaram uma evolução do domínio dos sistemas de sons da língua espanhola. Trabalhou-se com os numerais, na quarta semana, por meio de um *Boletín oficial de la comunidad de Madrid*, heterotônicos, com o texto *María* e uma relação de palavras específicas, na quinta e décima-terceira semanas; *trabalenguas* focando as letras G, J, R e V, e os dígrafos RR e CH, nas sexta e sétima semanas.

As maiores dificuldades apresentadas foram as atividades específicas de *trabalenguas* e *heterotônicos*. Na primeira, foi necessária uma semana de recuperação e, na segunda, duas atividades foram realizadas, porém ficou observada a grande dificuldade de se dominar esses léxicos tão próximos da língua portuguesa. Tal dificuldade de concentração nas sílabas tônicas distintas, em palavras de escrita iguais ou semelhantes nas duas línguas, encontra amparo em Saussure (2010, p. 68), que fornece evidências de que “lemos de dois modos: a palavra nova ou desconhecida é soletrada letra por letra; abarcamos, porém, a palavra usual e familiar numa vista de olhos, independentemente das letras que a compõem; a imagem dessa palavra adquire para nós um valor ideográfico”.

Após 13 semanas de afincos trabalhos, ocorreu o segundo encontro presencial para a concretização do projeto, nos dias 21 e 22 de julho de 2017. Nessa oportunidade, foram mediadas, como forma de conhecimento e futuros estudos, noções sobre os elementos prosódicos (sílabas, palavras, enunciado e discurso) e os principais fenômenos linguísticos que ocorrem na língua espanhola (*seseo, ceceo, yeísmo, voseo, yeísmo rehilado*).

Finalmente, como fechamento das atividades de leitura e oralidade, foi realizada uma leitura individual, aluno por aluno, na presença do professor. A atividade foi desenvolvida na biblioteca da escola, da seguinte maneira: era disponibilizada a obra *Doce cuentos peregrinos*, de Gabriel García Márquez, e era solicitado ao discente que a abrisse em uma página, aleatoriamente. O

professor, de posse do mesmo livro, determinava o local em que o aluno deveria começar a ler. Como consequência, o docente fazia as observações pertinentes sobre a leitura e sobre toda a participação do acadêmico no projeto.

6. Considerações finais

O projeto de ensino foi estruturado após a constatação de grande dificuldade na leitura de língua espanhola apresentada por alunos do curso de Letras Português/Espanhol, na modalidade a distância, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Buscou-se, dessa forma, uma maneira de consolidar o aprendizado tocante ao domínio da leitura, através da consolidação da competência leitora em língua espanhola e, por decorrência, a da interpretação por meio de gravação de áudio e vídeo de textos dos mais variados gêneros.

Pode-se verificar que não era objetivo do projeto o emprego da ferramenta WhatsApp. Primeiramente, o aplicativo foi colocado como uma segunda possibilidade de postagem da tarefa. Porém, percebeu-se, no decorrer do projeto, que essa mídia era de extrema relevância, tornando-se responsável pelo sucesso da atividade, estimulando os acadêmicos à produção oral e à prática da leitura nos mais variados horários e locais, e por sua vez, facilitando sobremaneira o acompanhamento e o *feedback* por parte dos professores.

É oportuno destacar, também, os mais variados processos utilizados para a consolidação dos aspectos fonéticos e fonológicos da língua espanhola. Olivé (1999, p. 88) afirma que *“la actuación pedagógica que consiste en actuar sobre la pronunciación constituye, en efecto, uno de los puntos clave de la enseñanza de la lengua”*. A facilidade da realização das gravações e o rápido *feedback* dos professores, proporcionados pelo aplicativo, descortinaram a visão dos acadêmicos para um mundo importante e necessário à prática da boa leitura e produção oral. Com a experiência, os alunos passaram a se atentar, de forma mais

científica, aos aspectos dos sons castelhanos – o que proporcionou mais conforto e prazer nas leituras em língua espanhola.

Conclui-se, dessa forma, que o aplicativo WhatsApp se apresenta como uma ferramenta inovadora e eficaz na consolidação do domínio de múltiplas competências e habilidades, necessárias à prática da leitura, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio e no curso de graduação em língua estrangeira, principalmente no ensino-aprendizagem que decorre de curso ofertado na modalidade a distância.

7. Referências

CAGLIARI, Gladis Massini; CAGLIARI, Luiz Carlos. Fonética. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v. 1. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 105-146.

ILLÁN, Irene Villaescusa. **La enseñanza de la pronunciación en la clase de E/LE**. I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia Pacífico. Noviembre de 2009. Disponível em <cvc.cervantes.es/ensenanza/...ele/.../10_investigaciones_03.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

MORI, Angel Corbera. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteira**, v.1. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 147-177.

OLIVÉ, Dolors Poch. **Fonética para aprender español: pronunciación**. Madrid: Editorial Edinumen, 1999.

PAUL, Hermann. **Princípios fundamentais da história da língua**. Tradução de Maria Luisa Schemann. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2012.

WHITNEY, William Dwight. **A vida da linguagem**. Tradução de Marcio Alexandre Cruz. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

Perspectivas profissionais dos formandos do curso de licenciatura em ciências biológicas na modalidade a distância da UFMS

*Luiz Henrique Ortelhado Valverde
Ester Tartarotti*

1. Introdução

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é ofertado em duas modalidades, presencial e a distância. O curso na modalidade a distância, no ano de 2014, ocorria em polos de apoio presencial nas cidades de Água Clara, Bataguassu, Bela Vista, Camapuã, Costa Rica, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste. A oferta é decorrente de uma parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o propósito de oferecer cursos de nível superior para população geograficamente distante de instituições públicas de formação universitária, expandindo assim o acesso à educação superior no Brasil, bem como apoiando pesquisas inovadoras em tecnologia, comunicação e ensino no país. O curso prioriza a formação de professores de Ciências e Biologia, aptos a atuarem no ensino básico.

Além da UFMS, há também outras instituições que disponibilizam vagas para a licenciatura em ciências biológicas, Educação a Distância (EAD), em Mato Grosso do Sul. Trata-se das

faculdades e dos centros de ensino superior particular, como, por exemplo, o Centro Universitário Claretiano (CEUCLAR), Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) e a Universidade Paulista (UNIP), Universidade Anhanguera Uniderp, entre outras.

No caso de Mato Grosso do Sul, devemos considerar a dimensão geográfica do estado e a dificuldade de acesso à educação superior pública nos municípios, como fatores motivadores para a presença de público jovem matriculado na modalidade a distância. Por exemplo, a licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade a distância, é oferecida pela UFMS, oportunizando a fixação de profissionais qualificados no interior, sobretudo para atuação atuarem no ensino básico.

A evasão nos cursos de EAD, certamente, é influenciada pela carência de conhecimento das exigências desse tipo de ensino, tais como, o domínio básico do uso de computador, a necessidade de expor ideias em linguagem escrita e a atenção aos diversos prazos a serem cumpridos para postagem e realização de tarefas avaliativas, sejam elas presenciais ou a distância.

De acordo com as diretrizes curriculares do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, o formando deve possuir um perfil ético, generalista, crítico e capaz de ampliar sua área de atuação, preparando-se para o mercado de trabalho com a habilidade de transformar o contexto sócio-político e ambiental da educação, utilizando-se de conhecimento das ciências biológicas para uma postura esclarecida no papel de educador (BRASIL, 2001). Segundo Ruiz (2007), há muitas propostas de como formar professores, pois é um conjunto de saberes e competências que propiciam sua formação, dentre elas, o conhecimento sobre biologia e a prática pedagógica.

Segundo Gatti (2010), as graduações que licenciam docentes no Brasil cresceram na primeira década do século XXI. Louzano (2010) acrescenta que, após a mudança da legislação da (LDB) nº 9394/96, em 1996, na qual ficou estabelecido que todos

profissionais atuantes no ensino fundamental deveriam ter concluído o nível superior, houve um aumento no número de professores com terceiro grau.

A formação inicial, na modalidade a distância, de acordo com os parâmetros da UAB, deve se encontrar em um ambiente no qual haja o apoio das tecnologias de informação e comunicação, garantindo, assim, a disponibilidade de ferramentas essenciais para ocorrerem as mediações didático-pedagógicas, tanto presenciais (estrutura física) quanto *online*, a partir do comprometimento de diferentes recursos humanos: professores, coordenador, tutores presenciais, tutores a distância e outros (LIMA; AMARAL, 2009).

No Brasil, a escassez de professores do ensino básico ocorre devido aos salários baixos do início de carreira, afetando o interesse pelas licenciaturas ou, posteriormente, a não escolha pela docência como profissão desejada. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam uma necessidade de cerca de 235 mil professores no ensino médio, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia (BRASIL 2007). Para Mozart (2006), o país corre risco de ter déficit de professores do ensino médio da rede pública, devido à baixa remuneração salarial. Em Mato Grosso do Sul, não é diferente, segundo o portal Hoje Mais¹, de Três Lagoas (2014), a desvalorização da carreira pelo governo favorece a diminuição do número de docentes no Estado.

Com relação ao salário do professor, especificamente os de escolas públicas, houve melhoras nos últimos anos, mas o salário do profissional em início de carreira ainda é baixo se comparado a outros setores públicos. Assim, nota-se a falta de competitividade na educação, sendo outros setores mais vantajosos (LOUZANO, 2010).

¹ Fonte: www.hojemais.com.br.

A escolha profissional é uma decisão angustiante para a vida do indivíduo, entretanto ela o leva a construir sua própria identidade e a conhecer a realidade da profissão para um resultado satisfatório (WEINBERG, 2001). Nesse momento, o indivíduo procura características pessoais relacionadas ao perfil profissional esperado, sendo relevante conhecer a realidade da profissão e os desafios a serem enfrentados (ROMERO, 1997).

A presente pesquisa analisou o perfil de graduandos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade a distância, da UFMS, no que se refere ao futuro profissional como professores ou nas áreas das ciências biológicas e suas expectativas com relação ao campo de trabalho, bem como a possível inserção na carreira do magistério no ensino básico.

2. Metodologia

Com este trabalho, foi levantado e analisado dados sobre as expectativas profissionais de acadêmicos formandos pelo polo de Apoio Presencial de São Gabriel do Oeste, localizado na Fundação Educacional de Apoio à Pesquisa e Desenvolvimento Econômico de São Gabriel do Oeste, da UFMS. O recorte selecionado para estudo foi a resposta de 12 a um instrumento de pesquisa constituído por 13 questões e organizado na forma de um questionário semi-estruturado, com questões de múltipla escolha e questões abertas a comentários. Os estudantes foram identificados por números de 1 a 12 para a análise, e a identidade dos mesmos foi mantida em sigilo. Para tanto, foram utilizadas as seguintes abreviaturas: E1 a E12. Vale ressaltar que os participantes foram informados e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Os dados coletados foram analisados de forma qualitativa, com base no referencial fenomenológico.

Na análise das informações prestadas no questionário, utilizamos-nos das abordagens ideográfica e nomotética, conforme abordagem fenomenológica (BICUDO, 1994). Primeiro,

realizamos uma leitura atenta e cuidadosa das respostas elaboradas pelos sujeitos pesquisados, procedendo, então, ao recorte dos discursos, conscientes de que a essência e linguagem fossem preservadas, sobretudo com o intuito sumarizá-los – o que significa dizer que fizemos a análise ideográfica. Em seguida, efetuamos uma organização desses recortes, transformando-os em unidades de significados que nos possibilitou avançar no processo de verificação de sua percepção acerca dos aspectos questionados. Posteriormente, realizamos o cruzamento das unidades de significado desenvolvendo a análise nomotética, a qual nos permitiu elencar as categorias abertas, mostrando aspectos gerais dos discursos dos alunos formandos. Sendo assim, passamos a não nos atentar mais aos discursos individuais, o que possibilitou que chegássemos às percepções dos acadêmicos.

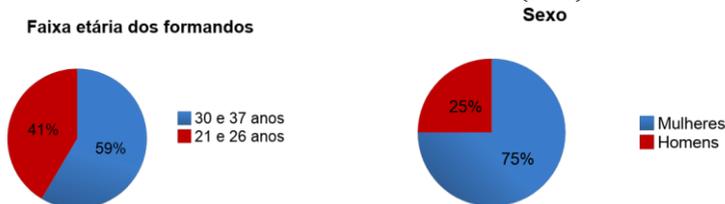
3. Resultados e discussão

Os formandos de São Gabriel do Oeste, em sua maioria, têm idade entre 30 e 37 anos, correspondendo a 58,3 % da comunidade acadêmica desse polo, os demais têm entre 21 e 26 anos. As mulheres representam 75% deles em comparação a 25% de indivíduos do sexo masculino (Figura 1a e b). Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), em um estudo realizado em 2009, pontou-se que, em território nacional, a idade do aluno EaD é mais avançada se comparada ao ensino presencial. Segundo Souza (2012), a população estudantil na educação a distância tem idade superior aos 26 anos. O autor ressalta uma preocupação com a faixa etária abaixo de 25 anos, no caso de ingressantes, atribuindo-a ao nível de imaturidade.

Nessa modalidade, o ingressante mais jovem pode imaginar que o ensino a distância exige comprometimento menor, se comparado ao presencial, pelo simples fato de não ter que frequentar a instituição diariamente. A realidade é bem diferente dessa expectativa ilusória, pois os estudantes se defrontam com

uma forma de ensino que exige além da sala de aula, uma vez que o acadêmico deve ter um elevado grau de responsabilidade, disciplina e autonomia de estudo para chegar à formatura.

Figura 1. Faixa etária e sexo dos formandos no curso de Licenciatura em Ciências-Modalidade a distância da UFMS (a e b).



(a) (b)

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à escolha do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, 60% dos formandos atribuíram-na à identificação com a área. Seguem alguns relatos de alunos: *E10* – Amor a Natureza; *E3* – Pelo fato de gostar muito de plantas e animais; *E4* – Por trabalhar na área da saúde e gostar de ciências biológicas, o curso EAD facilitou a opção; *E11* – Acreditar que licenciatura também habilitaria para pesquisa em biologia.

Já sobre a maneira de encarar a futura profissão como professor ou na área das ciências biológicas, os formandos apresentaram discursos diversos, alguns trechos estão relacionados abaixo:

E2 – Com muita expectativa, trabalhar para ser um bom educador, sempre inovar para o futuro dos alunos;

E3 – Um desafio que tem que enfrentar com vontade e coragem, pois estaremos lidando com futuros cidadãos que estarão dependendo de nosso ensino e aprendizagem;

E4- Pretendo seguir carreira na área da saúde. Aprimorar meus conhecimentos no campo da área da saúde, principalmente em vigilância em saúde.

E5- Percebo que a educação tem dificuldades...é um desafio diário tendo em vista o público recebido na escola. – Criar alunos críticos, capazes de debater assuntos diversos.

E7- Trabalhar a prática associada ao ensino. Conhecer e poder ensinar sobre o nosso bioma cerrado.

E9 - A profissão oferece muita satisfação pessoal, porém baixo reconhecimento perante a sociedade. Ser um profissional renomado, com baixa lucratividade.

E11 - Estou extremamente desmotivada devido à desvalorização e desrespeito com o profissional da área. Tenho pensando em desistir da licenciatura, apesar de gostar da sala de aula.

E12 - Encarar desafios com baixa remuneração. Encarar o medo. Alcançar mérito próprio.

Observando os discursos dos formandos, percebemos um encantamento com a profissão e, ao mesmo tempo, certa insegurança quanto ao futuro profissional e as perspectivas deles, como também constatamos que o professor em formação tem, em seu âmago, uma vontade implícita de trabalhar com o ensino, mas os mesmos discursos explicitam os desafios da profissão em nosso país, principalmente, no que se refere à valorização da carreira.

O número de ingressantes em cursos de licenciatura teve uma redução, e isso pode ser um reflexo da desvalorização dessa carreira, o que não significa que haverá carência de graduados no país, porque, mesmo com a queda de procura pelas licenciaturas, graduam-se mais indivíduos do que o necessário para a demanda do país. Concluímos, então, que o problema está diretamente ligado a pouca atração pela profissão que leva grande parte a mudar de área (PERES; WIKEL, 2014).

Cabe ressaltar que é importante conhecer sobre o curso pretendido, na presente pesquisa, formandos relataram que acreditavam que o curso de licenciatura também habilita para realizar pesquisa, assim como no bacharelado, cujo principal objetivo é formar biólogos para o mercado de trabalho nos setores vinculados a pesquisas. Entretanto, para tal atuação, o formando necessita de complementar seus estudos com pós-graduações. O licenciado em ciências biológicas pode realizar as mesmas funções do bacharel e, ainda assim, ser professor de ciências e de biologia.

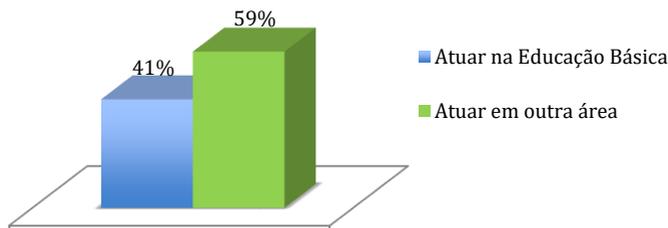
Referente ao discurso sobre pretensão de trabalhar no ensino básico da rede pública, 41% dos acadêmicos manifestaram interesse como também sinalizaram, em sua maioria, vontade de atuar na rede privada. O restante dos formandos, cerca de 59%, a princípio não iriam participar do mercado de trabalho como professores da escola regular (Figura 2).

Já sobre os estudantes do terceiro ano do ensino médio, Ratier & Salla (2010) afirma que apenas 2% indicam a licenciatura como primeira opção de profissão, devido a baixos salários, desvalorização social e más condições de trabalho. O autor explica, ainda, que esse conjunto de fatores afasta o indivíduo que, em algum momento, pensou em trabalhar nessa área.

Conforme a análise desta pesquisa, aproximadamente 60% dos formandos não pretendem exercer a docência. Paganotti (2010) aponta caminhos para aumentar a atratividade desse ofício, como propostas de reparação salarial, melhorias nas condições de trabalho, construção de planos de carreira e o resgate do valor do professor na sociedade. Referente a isso, Louzano (2010) cita alguns fatores:

1. Flexibilidade. A maioria dos professores tem a opção de trabalhar em tempo parcial e acomodar outros trabalhos dentro ou fora da escola onde atuam, de acordo com suas necessidades pessoais e financeiras;
2. Férias. Os professores têm geralmente férias mais longas (e mais freqüentes) do que profissionais de outras áreas;
3. Taxas de desemprego baixas.;
4. Altruísmo. Os professores acreditam que podem contribuir para o desenvolvimento social (LOUZANO, 2010, p. 548).

Figura 2. Pretensão dos acadêmicos formandos no curso de Licenciatura em Ciências-Modalidade a distância da UFMS em atuar na educação básica versus atuar em outras áreas.



Fonte: Elaboração própria

Ainda temos muito que fazer para que ocorram melhorias efetivas na qualidade da educação em nosso país. Infelizmente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que mantém um *ranking* da educação em 36 países, em 2014, mostra o Brasil ocupando penúltima posição, à frente, somente, do México. Os critérios avaliados incluem o desempenho dos alunos no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, a média de anos que os alunos passam na escola e a porcentagem da população que está cursando ensino superior.

Atualmente, políticas de governo procuram incentivar a carreira docente por meio de Programas de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), incentiva estudantes a ingressarem e a se fixarem em cursos de licenciatura, entretanto é evidente a necessidade de maiores investimentos orçamentários em planos de carreira de professores e o reconhecimento dessa importante classe trabalhadora no desenvolvimento da nação.

Quando questionados quanto ao gosto por ministrar aulas, 75% manifestaram-se positivamente para a atividade docente. Alguns discursos destes formandos foram: E6- acho muito interessante levar conhecimento às outras pessoas; E2- ensinar fez rever meus conceitos. E5- É incrível repassar para outras pessoas o

que aprendemos e sabemos. Para Castanho (1988), são relevantes as aptidões e o interesse pela profissão, pois, quando se faz por gosto, o desempenho é melhor, com realização pessoal não apenas como uma ocupação e sim com desenvolvimento de potencialidades.

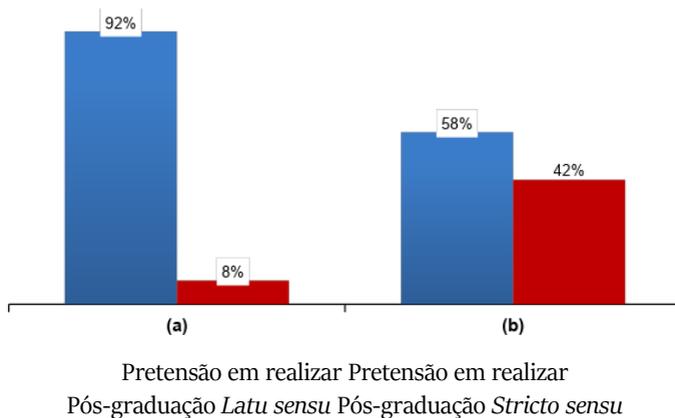
No que se refere aos cursos complementares, durante a graduação, 83% concluíram essas atividades. Sobre os tipos de formação, foram mencionados alguns, como: produção de material didático, educação, meio ambiente, relações étnico-raciais, Estatuto da Criança e do Adolescente, tecnologias da informação e botânica. Tal busca, certamente, tem influência da matriz curricular que exige do acadêmico um rol de atividades como pré-requisito para a conclusão da graduação

Quanto à intenção de realizar pós-graduação *lato sensu*, ao término do curso, 92% dos acadêmicos responderam que irão continuar seus estudos. Com relação aos campos de interesse, observamos manifestações favoráveis a áreas como educação ambiental, meio ambiente, educação, docência no ensino superior, genética, botânica, saúde pública e psicopedagogia.

Quando o assunto é ingressar em pós-graduação *stricto sensu*, em nível de mestrado e doutorado, entretanto, o resultado foi diferente. Nesse caso, apenas 58% dos formandos indicaram interesse em cursar esse tipo de pós-graduação (Figura 3), e as áreas de interesse elencadas foram educação ambiental, genética, botânica e biotecnologia.

A respeito da realização de cursos de pós-graduação, a análise da pesquisa vai de encontro ao Plano Nacional de Educação 2014-2024, que tem meta voltada à qualificação profissional, bem como visa formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação, garantindo aos profissionais a formação continuada em sua área de atuação (PNE 2014-2014).

Figura 3. Expectativa dos formandos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas - Modalidade a distância da UFMS em realizar formação continuada em nível de pós-graduação *Lato e Stricto sensu*.



Fonte: Elaboração própria

A minoria dos analisados possui outra graduação, sendo apenas 3 dos 12 formandos, dois em pedagogia e o outro em um curso técnico na área de gestão ambiental. A CAPES, desde o decreto nº 6.755 de 2009, em parceria com estados, municípios, distrito federal e instituições de ensino superior, estimula a oferta de educação superior gratuita e de qualidade para professores em exercício na rede pública da educação básica, a fim de que tais profissionais obtenham a formação exigida pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio do Plano Nacional de Formação Docente da Educação Básica (PARFOR). Assim, é disponibilizada uma segunda graduação presencial ou a distância aos licenciados que se encaixam na classificação mencionada e que atuem em área distinta da sua formação inicial (BRASIL, 2010).

Ao nos voltarmos à reflexão acerca da evasão estudantil, constatamos um índice superior a 50% entre os acadêmicos (dados observacionais dos autores). A grande evasão tem preocupado bastante os envolvidos no processo educativo das instituições de ensino e do próprio Ministério da Educação (MEC).

Nossos estudos indicaram, de uma forma geral, que os acadêmicos aspiram à profissão de professor ou às outras áreas das ciências biológicas e desejam aprimorar seus conhecimentos com formação continuada. A busca pelo curso realizado, na maioria dos casos, ocorreu por identificação com a área, e os estudantes acreditavam em sua vocação e capacidade para o magistério. Lamentavelmente, grande parcela dos formandos não pretende se dedicar ao ofício no ensino básico, em função da valorização não adequada desse profissional no Brasil e das condições pouco atrativas do mercado de trabalho em questão. Além disso, a estrutura das instituições públicas de ensino também tem influenciado nessa decisão conforme o discurso dos acadêmicos. O licenciando em Ciências Biológicas, modalidade a distância da UFMS, acredita em sua vocação, contudo ainda carrega incertezas em relação à carreira. Tais fatores indicam a necessidade de políticas públicas que incentivem e tornem essa profissão mais atrativa em nosso país.

4. Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Editora Pearson Education do Brasil, p. 8-9, 2010.
- BICUDO, M. A. V. e ESPÓSITO, M. H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Unimep, 1994.
- BRASIL, **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. MEC, Brasília, (DF), p. 11 2007.
- _____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Pendências Legais para o Cumprimento de suas Metas. Brasília, (DF) 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/orcamentobrasil/estudos/2014/EST09_2014.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

- _____. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR**, Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>. Acesso em: 25 mar. 2014.
- _____. MEC. **Instituições de Ensino Superior e Cursos Cadastrados**. Brasília, (DF) Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 08 nov. 2014.
- CASTANHO, G. M. P. **O adolescente e a escolha da profissão**. São Paulo: Editora Paulinas, 1988.
- Hoje Mais – Portal de Notícias de Três Lagoas. Três Lagoas (MS): **Falta de professores se agrava em MS**. Matéria publicada online, 2014. Disponível em: <<http://www.hojemais.com.br/tres-lagoas/noticia/geral/falta-de-professores-se-agrava-em-ms>>. Acesso em: 21 abr. 2014.
- LIMA, L. F.; AMARAL, E. M. R. **Formação inicial do professor de ciências biológicas na modalidade a distância: análise de concepções prévias dos licenciandos**. Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis (SC). nov. 2009. Disponível em: <<http://posgrad.fae.ufmg.br/posgrad/viienepec/pdfs/1530.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G. M.; OLIVEIRA, R. P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 21, n. 47, p. 546-548, set./dez. 2010.
- MOZART, N. R. **Educação Sustentável**. Editora Altana, São Paulo (SP), 2ª edição, p. 14, 2006.
- PAGANOTTI, I. **Caminhos para atrair os melhores**. Editora Abril. Revista Nova Escola. vol. 229, p. 14, jan/fev, 2010.
- PERES, P; WINKEL, S. **Formação / Apagão de professores?** Editora Abril. Revista Nova Escola. vol. 276, p. 21, out, 2014.
- RATIER, R; SALLA, F. **Por que a docência não atrai**. Editora Abril. Revista Nova Escola. vol. 229, p. 7, jan/fev, 2010.

ROMERO, D. M. F. Tornar-se professor: reflexões sobre a construção da identidade profissional do professor do curso de magistério. **Interações: estudos e pesquisas em Psicologia**, São Paulo, v. 2, n. 3, p. 35-46, 1997.

SOUZA, L. B. Educação Superior a Distância: O perfil do “Novo” Aluno Sanfranciscano. **Revista Associação Brasileira de Educação a Distância**. vol. 12, p. 25. 2012. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_02_v112012.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2014.

UFMS - **Histórico da Educação a Distância na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**. Coordenadoria de Educação aberta e a Distância. Disponível em: <<http://www.ead.ufms.br/portal/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=103>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

UOL. São Paulo: UOL Educação. **Pedagogia é o curso de graduação a distância mais procurado do Brasil**. Matéria publica no portal online, 2012. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2012/05/30/pedagogia-e-o-curso-de-graduacao-a-distancia-mais-procurado-do-brasil-veja-a-lista.htm#fotoNav=11>>. Acesso em: 19 nov. 2014.

O uso do fórum online em um curso de língua portuguesa: uma experiência a partir do “Edital 15”

Fabiana Poças Biondo Araújo

1. Introdução

Este trabalho discute alguns resultados de uma experiência de uso do fórum *online* na construção de conhecimentos sobre língua portuguesa, no interior das atividades integradas ao “Edital 15”, nome pelo qual ficou conhecido, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), o “Projeto de Fomento ao Uso das Tecnologias de Comunicação e Informação nos Cursos de Graduação”. A partir desse projeto, iniciado em 2010, os professores dos cursos de graduação presenciais foram convidados a participar de uma capacitação para o uso da plataforma *Moodle* e para oferecer parte de suas disciplinas na modalidade semipresencial, de modo a integrar as duas modalidades na instituição.

O fórum foi utilizado por uma professora do Curso de Letras tradicionalmente presencial, participante do Edital 15, que passou a trabalhar com o *Moodle* em suas aulas de Morfologia da língua, disciplina esta que assumiu perspectiva semipresencial no ano de 2011. A expectativa era ampliar a interação entre os alunos, de modo a fazer com que eles dividissem mais vezes com a professora o controle interacional, bem como reunir os alunos das duas

turmas em que a disciplina era oferecida (turmas 1 e 2 – habilitações Português/Inglês e Português/Espanhol).

À luz da Linguística Aplicada, o objetivo maior da pesquisa¹ foi investigar o processo de colaboração (HARASIM, 2012) em interações professor/aluno e aluno/aluno no fórum, analisando os modos como as ações de linguagem se interligavam a todo um conjunto de elementos sociais, materiais e culturais que os envolviam e, ao mesmo tempo, os (re)significavam – com base em uma “lógica da prática” (NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011). A partir dessa lógica, a colaboração em fórum foi compreendida como um processo que depende da ação de *participar*, de modo individual ou *interagindo* com outros colegas, assim como *mediando* a aprendizagem dos demais, por meio da apresentação de “andaimes” (BRUNER *et al.*, 1976; VASCONCELOS, 1999 etc.) e da atuação na “Zona de Desenvolvimento Proximal” (doravante ZDP) (VIGOTSKI, 2007[1984]).

São essas as ações (participação, interação e andaimagem) que nos orientam a discutir, neste capítulo, o uso de um dos fóruns da disciplina em foco, pela professora e pelos alunos, por meio de análise interpretativista (ERICKSON, 1988), que permite o “estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos”, caras ao campo aplicado dos estudos da linguagem (SIGNORINI, 1998). Orienta-nos, ainda, a ampliação das oportunidades de construir conhecimentos oportunizada pela inserção de tecnologias digitais em contexto de ensino e de aprendizagem, tais como o fórum, cuja natureza sociotécnica pode auxiliar no desenvolvimento da colaboração, a depender do modo como é utilizado.

Em última instância, pretendemos contribuir no sentido de refletir sobre possibilidades de minimizar a distância entre a forma como os jovens da era do digital aprendem e interagem em suas práticas cotidianas e a forma como o fazem nas instituições

¹O estudo completo deu origem à tese de doutorado “O fórum *online* como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre Morfologia da língua”, defendida em 2015 pela autora deste capítulo no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas.

escolares e acadêmicas. Como essas práticas costumam ser bastante diferentes em um e outro espaço – o da vida social e o da escola –, muitos educadores estão ainda inseguros sobre como agir diante dessas divergências e acabam por renegar abordagens colaborativas de aprendizagem, optando por manter os modelos individualizados de ensino e as tradicionais aulas expositivas.

2. O fórum como objeto sociotécnico

O fórum *online* já é bastante utilizado em atividades de aprendizagem e caracteriza-se como “uma web para ler, escrever e comentar mensagens sobre um tema predeterminado” (CASSANY, 2012, p. 211, tradução nossa). É veiculado pela internet e muito comum em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*. Apresenta-se em subníveis de discussão, que costumam originar debates mais aprofundados sobre a temática geral que subsidia sua criação. Os subníveis são criados pelos usuários e organizados em *hiperlinks*; suas mensagens iniciais fomentam o debate, desde que outros usuários decidam clicar e inserir novas mensagens.

A opção pela clicagem em subnível iniciado ou pela criação de novo subnível é do usuário e, portanto, o fórum pressupõe percursos não lineares de leitura e de escrita, o que revela sua natureza hipertextual – uma tessitura de informações que se conectam por links formando redes de nós (SHNEIDERMAN, 1998 apud SIGNORINI, 2013). É o usuário que escolhe os caminhos que pretende seguir de leitura e de escrita, selecionando o que lê e o que descarta, como também é comum em outros aplicativos da internet (LALUEZA *et al.*, 2010).

Vale lembrar ainda que, em fórum *online*, a comunicação costuma se estabelecer de forma assíncrona (sem a obrigatoriedade da presença dos interactantes ao mesmo tempo), embora também possa ocorrer de forma síncrona, eventualmente. Assim, embora exista uma expectativa de resposta implícita às postagens, não necessariamente a interação se estabelecerá; por

outro lado, o caráter assíncrono permite o planejamento, favorecendo correções e aprofundamento de conteúdo, bem como uma maior liberdade dos usuários para se manifestarem (CELANI e COLLINS, 2006; RAMOS, 2005).

Também a conectividade, que amplia as possibilidades de participação nas discussões em termos de tempo e de espaço, pode favorecer a produtividade das discussões em um fórum, bem como a colaboração entre os envolvidos. No entanto, a exploração de todas essas potencialidades do fórum em situações educacionais vai depender, necessariamente, da forma como os professores e os alunos se envolvem na construção de conhecimentos. Muitas vezes, ele é subutilizado como mero canal de comunicação, com pouquíssima interação e baixa troca de conhecimentos (CUNHA, 2012; LOBATO, 2012; ALMEIDA e FIDALGO, 2013).

Sem interação, não há condições para que a aprendizagem colaborativa se estabeleça e o fórum acaba por assumir caráter individual. Por isso, é fundamental que o professor responsável pela disciplina/curso gerencie suas configurações e organize as atividades de forma a promover a interação e a colaboração. Nessa direção, alguns estudos têm apontado como vantajosas estratégias gerenciais de fórum como: a formação de grupos pequenos (BARKLEY *et al.*, 2005; MARTENS-BAKER, 2009); a atribuição de caráter avaliativo às atividades (MANTOVANI, 2010; ALMEIDA e FIDALGO, 2013); a apresentação de questões que permitam que o debate se estabeleça de forma ampla (MANTOVANI, 2010); o equilíbrio na participação do professor – não se distanciar nem controlar demais as discussões (OLIVEIRA e LUCENA FILHO, 2006).

Quanto ao papel do professor, Cunha (2012) destaca a importância de que ele: a) interaja em tom positivo e pessoal; b) incentive o hábito de formular perguntas e responder às postagens dos colegas; c) explicita relações existentes entre as mensagens; d) apresente resumos de alguns pontos discutidos, eventualmente, buscando manter a discussão dentro de seus limites; e) saiba distinguir as respostas que foram direcionadas a indivíduos

específicos e as que foram direcionadas a todos os participantes. Também Sánchez (2005) mostra que cabe ao professor: a) garantir o cumprimento de certas minúcias de cortesia e de educação; b) regular as participações; c) orientar as contribuições para alcançar determinados objetivos; d) redirecionar o tema em caso de desvio de perspectiva; e) organizar equipes quando o assunto e o tempo permitirem; f) apresentar regras e funções a serem assumidas pelos participantes.

Tais ações de mediação docente podem funcionar como *andaimes* e atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal dos estudantes, como formas de “encorajar”, de “dirigir a atenção”, de “reduzir graus de liberdade” e/ou de “manter a direção” da tarefa (BRUNER et al., 1976). Aos alunos, por sua vez, caberia um papel mais ativo em sua aprendizagem, trocando conhecimentos com seus colegas e atuando, também, como mediadores em processos de interação.

Quando o que está em jogo é a aprendizagem colaborativa em fórum *online*, é fundamental que os alunos sejam mais ativos em sua aprendizagem, bem como atuem mais efetivamente em conjunto com os seus colegas. Para Ingram e Hathorn (2004), a colaboração em fóruns educacionais depende de dois elementos: a) *independência* do aluno para trabalhar sem o professor ou tutor; b) *Interdependência* na troca e no compartilhamento de conhecimentos entre os alunos de um grupo.

Professor e alunos são, assim, corresponsáveis pelo processo educativo em fóruns; logo, ambos devem atuar ativamente, participando, interagindo e mediando a aprendizagem. Essa dinâmica colaborativa depende não somente de estratégias fixas de gestão em fóruns, mas também (e sobretudo) da forma como os envolvidos o utilizam, das práticas que estão em jogo. As potencialidades sociotécnicas e as sociointeracionais de um fórum, portanto, devem estar integradas, de modo que é fundamental analisar os fatores situacionais e contextuais de cada situação de aprendizagem.

A fim de olhar para o fórum a partir de seu contexto macro e micro, encarando cada situação de uso em sua singularidade e, concomitantemente, em sua “totalidade significativa”, estamos compreendendo-o, neste estudo, a partir de um quadro teórico e investigativo conhecido como “lógica” da *prática* (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011), conforme a seguir.

3. O fórum *online* como prática social

Com o propósito de compreender o fórum como uma prática social, lidamos com um quadro epistemológico que se opõe ao ideal científico racional moderno, que separou o sujeito e o objeto epistemológico, na busca de um conhecimento objetivo, imparcial e validado. Na contramão desse ideal, tomamos o conhecimento conectado ao seu contexto social, em lógica contrária à da captura de propriedades pré-fixadas e generalizáveis e à relação entre teoria e prática que antecede e privilegia a primeira (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Assim sendo, interessa-nos compreender a prática em sua totalidade, por meio de uma “racionalidade prática”² que se orienta da prática para a teoria, ou pela “lógica que subjaz à prática”. Por essa lógica, importa analisar a “totalidade significativa em que profissionais estão imersos”, bem como a “singularidade da situação que caracteriza as atividades profissionais” e o “momento vivido pelos sujeitos que empreendem práticas”. (SANDBERG e TSOUKAS, 2011, p. 341, tradução nossa).

Importa, ainda, observar que os sujeitos estão imersos em práticas, que se configuram por meio de circunstâncias específicas e concatenadas a uma totalidade aberta e significativa. Dessa forma, as vivências dos sujeitos são irreduzivelmente situacionais e suas ações só podem ser de fato compreendidas no interior dessas

²Aqui equivalente de “teoria/epistemologia da prática” ou de “lógica da prática” (RECKWITZ, 2002; NICOLINI, 2009; SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

situações, em sua instabilidade temporal, que responde por incertezas, por necessidades e por urgências peculiares (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

Cada ação de ensino e de aprendizagem em um fórum *online*, nessa perspectiva, relaciona-se a uma totalidade de relações significativas entre os seres humanos nele envolvidos e entre os instrumentos materiais que estão em jogo. Em perspectiva teórica sociocultural em geral, a lógica da prática permite-nos compreender essas ações por meio da observação das estruturas simbólicas de conhecimento que são compartilhadas pelos sujeitos sociais e que nelas se manifestam. Tais estruturas só se revelam, nos fóruns, se observamos o que neles está implícito em termos de práticas sociais, ou seja, a camada do “tácito” do conhecimento. É por meio dessa camada que podemos identificar como as estruturas simbólicas são desconstruídas, construídas e reconstruídas particularmente em cada fórum, em uma perspectiva que se sustenta pela investigação do social e do cultural na totalidade significativa de cada prática (RECKWITZ, 2002) e, no caso deste estudo, de cada fórum *online*.

Tal perspectiva está ancorada no pensamento do filósofo Heidegger (2005), cuja ontologia existencial é extensamente descrita na obra “Ser e Tempo”, bem como nas ideias de outros filósofos que deram continuidade a esse pensamento, tais como Taylor (1985) e Polt (1999). Ancora-se, ainda, no que se tem chamado “virada da prática”, um movimento que tem se estruturado nas ciências sociais, de modo amplo, por meio de teóricos como Bourdieu (1990; 1996), Reckwitz (2002), Schatzki (2005), Sandberg e Dall’Alba (2009) etc. (SANDBERG e TSOUKAS, 2011).

São muitos os modos de conceituar “prática” em cada um dos estudos que se dedicam a tal pleito, no entanto, suas bases acabam sempre por evidenciar a ontologia existencial de Heidegger (2005), sobretudo quanto à concepção do “ser” exclusivamente em seu entrelaçar com o mundo social. De modo geral, o conceito costuma ser apreendido com base no contexto sócio-histórico

situado que configura e dá significado a determinadas ações. Para Wenger (2001), prática é mais do que ação, é o fazer manifesto apenas em sua relação macro e micro contextual:

[...] o conceito de “prática” conota em fazer algo [...] Inclui o que se diz e o que se cala, o que se apresenta e o que se dá por suposto. Inclusive a linguagem, os instrumentos, os documentos, as imagens, os símbolos, os papéis definidos, os critérios especificados, os procedimentos codificados, as regulações e os contratos [...] as convenções tácitas, os sinais sutis, as normas não escritas, as instituições reconhecíveis, as percepções específicas, as sensibilidades afinadas, as compreensões encarnadas, os supostos subjacentes e as noções compartilhadas da realidade que, em sua maior parte nunca se chegou a expressar (WENGER, 2001, p. 71, tradução minha).

Desse modo, as ações das pessoas, “portadoras de práticas”, nunca seriam atos individualizados, mas sim integradas às práticas de que participam. É legítimo conferir, então, certa estabilidade às práticas, pois há modos rotineiros de agir, em contextos semelhantes, em determinados pontos do tempo (RECKWITZ, 2002). A prática seria, assim, uma espécie de comportamento rotinizado, formado por vários elementos interligados: atividades corporais, elementos materiais e seu uso, conhecimentos prévios, atividades mentais, estados emocionais e motivações, etc. A prática – “uma maneira de cozinhar, de consumir, de trabalhar, de investigar, de cuidar de si mesmo ou de outras pessoas etc.” forma uma “unidade”, ou “bloco”, cuja existência depende da relação entre tais elementos, não podendo se reduzir a um deles (RECKWITZ, 2002, p. 249-250, tradução minha).

A maneira de construir conhecimentos em um fórum, nessa perspectiva, deve ser analisada tendo em vista a natureza relativamente estável que configura outras ações em espaços de aprendizagem, em espaços de interação e/ou em contextos semelhantes. Por outro lado, precisa ser compreendida na situação específica de ensino e aprendizagem que configura cada fórum, de

forma situada. Como prática, um fórum precisa ser apreendido, portanto, a partir das ações específicas de linguagem nele manifestadas e a partir do que essas ações revelam sobre outras práticas. É sob essa dinâmica que nos propomos a compreender os fóruns deste estudo, inseridos no contexto mais amplo do Edital 15 da UFMS.

4. O “Edital 15”

O Edital 15 foi implementado a nível nacional pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), mediante publicação do EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED, que tornou pública a abertura do recebimento de propostas de Instituições de Ensino Superior (IES) para fomentar o uso de tecnologias da informação em cursos de graduação. Seus objetivos eram:

1. Incentivar a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES), federais e estaduais, integrantes do Sistema UAB³, por meio do fomento ao uso de tecnologias de comunicação e informação no universo educacional dos cursos de graduação presenciais.
2. Favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem inovadores que, baseados no uso das tecnologias da comunicação e da informação, promovam a integração e a convergência entre as modalidades de educação presencial e a distância nas IES integrantes do sistema UAB; e, ainda, criar e/ou incrementar uma cultura acadêmica que tenha no uso de recursos tecnológicos avançados um instrumento útil para a otimização da gestão universitária. (EDITAL Nº 015/2010/CAPES/DED, p. 01).

A partir desses objetivos, os projetos a serem apresentados pelas IES poderiam atender à implementação de Plataformas Virtuais

³ Universidade Aberta do Brasil.

de Aprendizagem, ao oferecimento de disciplinas com uso das tecnologias digitais na graduação presencial, à criação de materiais didáticos e à capacitação de recursos humanos. Foi o que propôs o Edital 15 na UFMS, cuja Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância e a Faculdade de Computação, em parceria com a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, aderiram ao projeto nacional.

As atividades do Edital 15 na UFMS tiveram início no ano de 2010, por ocasião de um convite, feito a todos os docentes dos cursos tradicionalmente presenciais dessa universidade, para que dele participassem. Cerca de 110 docentes de cursos diversos (Administração; Fisioterapia; Artes Visuais; Música; Ciências Sociais; Farmácia; Zootecnia; Física; Letras; Engenharia Elétrica; Direito; Análise de Sistemas; Odontologia; Medicina etc.) dos vários campi da universidade aderiram ao projeto.

No caso dos Cursos de Licenciatura em Letras (habilitações em Português/Espanhol e em Português/Inglês), embora todos os professores tenham sido convidados, apenas duas docentes aceitaram participar, integrando-se às atividades de capacitação, de elaboração de conteúdos e materiais didáticos e de oferecimento de parcela da carga horária de suas disciplinas na modalidade a distância. Juntamente com os professores dos demais cursos, ambas fizeram a capacitação entre outubro de 2010 a novembro de 2011, em quatro módulos, e passaram a trabalhar com a modalidade semipresencial no segundo semestre de 2011.

Durante esse período, os docentes participaram de oficinas para uso de tecnologias em sala de aula e especificidades do *Moodle*, assistiram a palestras sobre ensino a distância e uso de tecnologias em situações educacionais, bem como desenvolveram materiais didáticos sobre os conteúdos de suas disciplinas: planos de ensino, relatórios, guias de atividades didáticas e aulas videogravadas.

O curso de capacitação foi oferecido por meio do *Moodle* e organizado por módulos conforme segue:

Quadro 01: Programa do curso de capacitação do “Edital 15”

Módulo	Modalidade	Data	Atividades
Módulo I	Presencial	23 e 24/10/2010	<ul style="list-style-type: none"> • Abertura do curso de capacitação. • Palestras sobre: políticas, leis e experiências na EAD; ensino semipresencial; AVA; potencialidades e ferramentas do <i>Moodle</i>. • Oficinas sobre uso do ambiente <i>Moodle</i> como aluno.
Módulo II	A distância	Postagem no <i>Moodle</i> até 31/05/2011 ⁴	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração, pelo professor, de uma primeira versão do Plano de Ensino e do Guia Didático do Aluno (GDA), relativos à disciplina semipresencial a ser por ele ministrada. Tutoriais para a elaboração foram disponibilizados na página do Curso de Capacitação do Edital 15, no <i>Moodle</i>.
Módulos III e IV	Presencial e a distância	<u>Presencial:</u> 18 e 19/06/2011 <u>A distância:</u> Sem data definida Até 15/08/2011 Até 01/08/2011 Até 25/11/2011	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina sobre o GDA (orientações para refacção e elaboração da versão final). • Oficina sobre vídeo-aula (elaboração prévia de um roteiro, cf. modelo disponível na página do curso no <i>Moodle</i>). • Oficina sobre webaula (elaboração prévia de um slide de uma aula de aproximadamente 15 minutos). • Oficina sobre o Moodle. • Fórum <i>online</i> sobre dúvidas. • Gravação e postagem de vídeo/web aula. • Refacção do GDA e do Plano de Ensino. • Avaliação do projeto Edital 15 pelos professores e pelos alunos de suas respectivas disciplinas oferecidas de modo semipresencial (relatórios finais).

Fonte: Biondo (2015, p. 52).

O oferecimento das disciplinas semipresenciais ocorreu a partir do segundo semestre de 2011, com os módulos III e IV ainda em andamento. Neste capítulo, interessa-nos analisar a experiência ocorrida na disciplina de Língua Portuguesa II, obrigatória na

⁴ Ocorreram diversas prorrogações e alterações nos prazos, justificadas por atraso de retorno dos recursos do Edital 15 e por cortes do orçamento das universidades.

estrutura curricular dos Cursos de Letras, que tem como conteúdo aspectos da Morfologia da língua.

A professora que ministrou essa disciplina de modo semipresencial, a partir do Edital 15, tinha formação em Língua Portuguesa e experiência no trabalho com Morfologia na Educação Superior, mas assumiu o desafio de lidar com a inclusão da tecnologia digital em uma disciplina tão estrutural pela primeira vez, no contexto desse projeto. Embora o tenha feito nos anos de 2011 e de 2012, trabalhando com quatro fóruns *online* (um livre e um obrigatório/avaliativo em cada ano), selecionamos para este trabalho apenas o fórum livre do ano de 2011, por uma questão de espaço e por ser seu uso representativo da maioria das ações de linguagem ocorridas nos demais fóruns.

5. O uso do fórum livre de 2011: análises e discussões

O fórum livre de 2011 foi criado pela professora para interação sobre quaisquer conteúdos relativos à disciplina e nomeado “mural semanal de reflexões”. A fim de discutir seu uso, tomando-o como prática colaborativa de construção de conhecimentos, faz-se necessário analisar como ocorreram as ações de **participação**, **interação** e **mediação** nesse espaço.

Com relação à participação, apresentamos os dados a seguir:

Quadro 02: Participação no fórum livre de 2011

Fórum livre 2011						
	Mensagens		Participantes		Criação de subníveis	
	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos	Profa.	Alunos
Agosto	1	14	1	10	0	2
Setembro	5	63	1	19	1	9
Outubro	0	25	0	11	0	1
Novembro	6	143	1	59	0	17
Parcial	12 (5%)	245 (95%)	1 (3%)	37 (97%)	1 (3%)	29 (97%)
Total	257		38		30	

Fonte: Biondo (2015, p. 101)

Embora a grande maioria das postagens nesse fórum tenha sido feitas por alunos (95%), o que poderia indicar sua Independência em relação à professora, a evolução mensal dessas mensagens ocorreu proporcionalmente à participação da docente, pois suas postagens é que acabavam por promover a movimentação dos alunos. Também a maior participação da professora no mês de novembro desencadeou uma maior participação dos alunos nesse período. Foi em novembro, aliás, que mais de metade (58%) das postagens foram feitas e que aumentou significativamente o número de participantes e de criação de subníveis (conforme Quadro 02).

Por outro lado, foram os subníveis de discussão criados por alunas os que tiveram maior índice de participação (o de Brenda com 23 mensagens, o da Lilian com 22 e o de Maraisa, também com 22) e foram duas alunas muito participativas também nas aulas presenciais (Camila e Tatiana) as que mais participaram das discussões, apresentando 28 e 22 postagens, respectivamente. Além disso, os debates nesse fórum ocorreram entre 8 de agosto e 30 de novembro de 2011, iniciando-se antes mesmo da entrada da docente nas discussões – o que ocorreu apenas em 28 de agosto, quando já haviam sido criados 2 dos 30 subníveis de discussão e feitas 8 postagens.

Tais movimentos indicam certa independência dos alunos na construção de conhecimentos, bem como Interdependência entre os colegas, condições da colaboração. Isso ocorre sobretudo a partir de novembro, quando os alunos parecem ter se apropriado do fórum, engajando-se mais ativamente em suas discussões e entrelaçando questões abordadas em sala às questões do fórum. Essa dinâmica de aproximação entre fórum e sala de aula pode ser observada na postagem de Tatiana, a seguir, sobre interjeição e análise linguística, temas que estavam em discussão também em sala, à época:

Exemplo 01: Interjeição como classe de palavra em livros didáticos

por Tatiana - segunda, 28 novembro 2011, 18:14

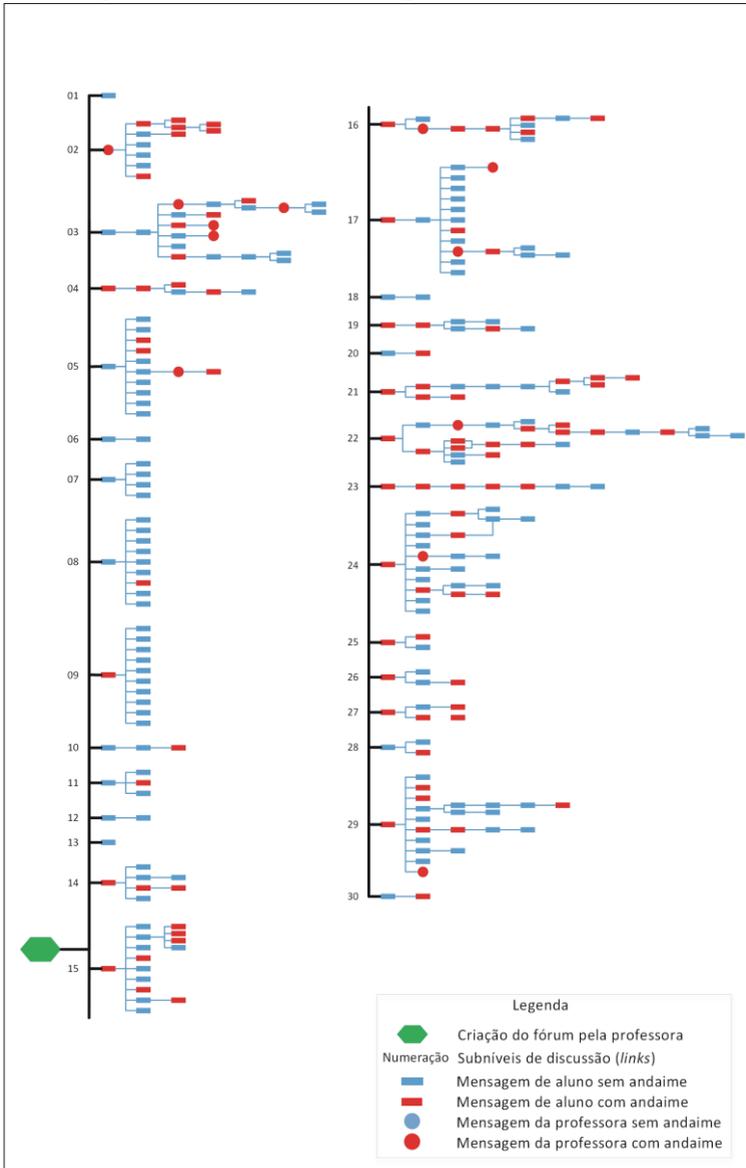
Bom, gostaria de dizer inicialmente que refleti muito sobre esse tópico proposto por você Brenda, e como estou com o conceito e a ideia de Análise Linguística (AL) associado ao uso de gêneros textuais nas práticas de ensino "vivos" em minha mente, já pensei em uma sugestão de ensino para essa classe gramatical, tão debatida neste tópico. Minha proposta é trabalhar o gênero tirinha no ensino da Interjeição, pois essa modalidade textual é caracteristicamente dotada de muitas interjeições. Poderíamos então usar as tirinhas como meio de levar os alunos a refletirem sobre o papel que a interjeição assume dentro deste gênero, usando para isso os princípios da AL, isto é, permitir uma reflexão sobre a língua e seus elementos, e tornar a aprendizagem significativa [...] Para exemplificar minha proposta, escolhi uma tirinha da Turma da Mônica como exemplo. Nesta tirinha aparecem duas interjeições "ai ai" expresso por Cebolinha no primeiro quadrinho e "Ufa!" também expresso por Cebolinha, só que no segundo quadrinho. Poderíamos pedir aos alunos que identificassem o que essas expressões indicam nessas situações, orientando-os a levarem em consideração todo o contexto que envolve essa tirinha, como a feição dos personagens, a história que é contada, etc. E depois que eles mesmos apresentarem suas hipóteses poderíamos lançar as definições gramaticais acerca dessa classe de palavra. Acredito que isso propiciaria uma real e permanente aprendizagem.

Nesse exemplo, ao tratar da atividade de análise linguística, com foco na classe de palavras conhecida como interjeição, Tatiana não apenas demonstra seu engajamento às discussões que ocorriam na disciplina, mas também instancia uma prática de ensino e aprendizagem baseada na interação e na ação de mediação (colocação de andaimes, andaimagem). Isso porque faz demonstração, apresenta sugestões e exemplos, mediando a aprendizagem.

A propósito das demais ações de interação e andaimagem ocorridas no fórum, apresentamos a Figura a seguir:⁵

⁵ A distribuição em duas colunas agrupa, de forma geral, as mensagens feitas em agosto, setembro e outubro (primeira coluna) e as realizadas no mês de novembro (segunda coluna).

Figura 01: Interações e andaimagem no fórum livre de 2011



Fonte: Biondo (2015, p. 111)

Embora não seja possível identificar os responsáveis pelas mensagens no fluxograma apresentado acima, cada interação no fórum envolveu de 2 a 7 participantes, além das postagens individuais, que não receberam *feedback*. As interações ocorreram com e sem a participação da professora (indicada pelos círculos, na Figura 1), em sequência (com sujeitos diferentes participando) ou de modo regressivo (com retornos de participantes à mesma discussão).

A grande quantidade de alunos envolvidos em uma mesma interação, com ou sem a docente, denota uma produtividade da interação nesse fórum, que foi usado por vários participantes da disciplina, para discussão de vários temas diferentes (comutação, interjeição, análise linguística, verbos, acordo ortográfico, gênero dos substantivos, formação de professores, morfemas gramaticais, entre outros). Tal produtividade, aliás, mostrou-se diferente da ocorrida no fórum avaliativo da mesma disciplina, no qual a necessidade de falar para ser avaliado, cumprindo com a atividade, parece ter sido determinante para o menor envolvimento dos alunos, bem como para a apresentação de postagens de caráter individual, sem desdobramentos, com baixa interação.

Já no fórum livre, como se vê pela Figura 1, há um movimento de interação efetivo, bem como de mediação/andaimagem, não apenas por parte da docente, mas também dos próprios alunos (como indicam as mensagens de cor vermelha). Com relação à mediação especificamente, 104 das 257 postagens ocorreram pela colocação de andaimes, sendo estas feitas pela professora e por mais 16 alunos que com ela dividiram o papel de mediar a construção de conhecimentos. No quadro abaixo, apresentamos todos os andaimes identificados:

Quadro 03: Andaimagem no fórum livre de 2011

Fórum livre 2011			
Sujeitos	Mensagens com andaime	ANDAIMES	
		Previstos na literatura da área	Descritos a partir do <i>corpus</i>
Professora	12	Recruta; reduz graus de liberdade; resume pontos da discussão; marca pontos críticos; faz perguntas; direciona a atenção; encoraja; apresenta sugestões; ensina diretamente/exemplifica; interage em tom positivo; explicita relações entre mensagens; orienta as contribuições em função de objetivos específicos; incentiva o hábito de responder e formular questões; controla a frustração.	Explica; apresenta sugestões de leitura e de atividades de ensino; estabelece relações com as discussões em sala de aula.
Brenda	7	Encoraja; exemplifica.	Relata experiências; exemplifica usando outros materiais.
Camila	18	Encoraja; ensina/explica diretamente; exemplifica; dá sugestões; explicita relação entre mensagens.	Exemplifica usando materiais diferentes (outros autores e imagens/textos da Internet); dá sugestões de materiais e de <i>links</i> de páginas da Internet, compartilhando-os; explicita relação entre fórum e sala de aula e entre fórum e Semana de Letras; organiza pontos da discussão; aproxima com a realidade deles.
Denise	5	Recruta; exemplifica e apresenta sugestões; faz demonstração; faz pergunta; dirige a atenção.	Apresenta sugestões de materiais diferentes, <i>links</i> para textos da Internet e de atividades de ensino; compartilha materiais da Internet.
Geórgia	3	Recruta; faz perguntas; apresenta exemplos e sugestões.	Apresenta exemplos e sugestões de outros materiais.
Gláucia	7	Encoraja vários colegas; apresenta exemplos; faz perguntas.	Apresenta exemplos de outros materiais e de atividades de ensino; relata experiências; explicita relações entre o fórum e a Semana de Letras.
João	2	Dá sugestões; exemplifica; encoraja.	Dá sugestões de materiais diferentes dos do curso, compartilhando <i>link</i> da Internet;

Lilian	4	Recruta; encoraja; mantém a direção; ensina diretamente; dirige a atenção; faz perguntas; apresenta exemplos.	Relata experiências; explica; apresenta exemplos de outros materiais e de <i>links</i> da Internet.
Luana	2	Mantém a direção; direciona a atenção; dá sugestões; resume; redireciona o tema.	Dá sugestões de outros materiais; resume pontos da discussão.
Maraisa	3	Encoraja; recruta; faz pergunta; dá exemplos.	Dá exemplos de novos materiais da Internet, compartilhando-os.
Marina	4	Apresenta sugestões; dá exemplos; mantém a direção.	Apresenta sugestões de leitura diferentes e compartilha <i>links</i> para materiais na Internet; dá exemplos usando materiais diferentes.
Naira	6	Dirige a atenção; encoraja; explicita relação entre mensagens; dá sugestões de materiais diferentes e de atividades de ensino; ensina diretamente; dá exemplos a fim de reduzir os graus de dificuldade da tarefa.	Explicita relação entre fórum e Semana de Letras; explica; dá exemplos fazendo uso de analogias.
Pedro	1	Recruta.	--
Raquel	4	Resume; explicita relações entre mensagens; dirige a atenção; dá sugestões; explica/ensina diretamente; faz pergunta.	Organiza pontos da discussão; dá sugestões de materiais diferentes.
Suelen	1	Reduz graus de liberdade da tarefa; contribui para a manutenção da direção.	Explicita relação com outros <i>links</i> de discussão e com questões das aulas presenciais.
Suzi	1	Encoraja; apresenta exemplos.	Relata experiências; apresenta exemplo de atividade de ensino.
Talita	9	Explica/ensina diretamente; dirige a atenção; exemplifica; marca pontos críticos; faz pergunta; retomando várias mensagens e explicitando as relações entre elas.	Exemplifica usando novos autores; organiza e resume pontos da discussão; explicita relações entre fórum e Semana de Letras e entre fórum e sala de aula.
Tatiana	14	Recruta; interage em tom positivo e encorajador; mantém a direção; faz demonstração; ensina; exemplifica; apresenta sugestões; faz perguntas; marca pontos críticos; orienta as contribuições em função de determinados propósitos; explicita relações entre mensagens.	Explica; apresenta sugestões de atividades de ensino e de materiais, compartilhando imagens, textos e <i>links</i> para sites; explicita relações entre fórum e sala de aula e entre fórum e Semana de Letras.
17	103		

Tanto a andaimagem quanto as interações não ocorrem com a mesma produtividade em todo o fórum, de forma que há também, nele, muitas postagens de natureza individual, sem *feedback* ou apenas com um desdobramento, do tipo pergunta-resposta. É o que observamos no exemplo 2, em que Tayla parece utilizar o fórum apenas como um local para depositar um resumo de sua autoria, a propósito do que comumente ocorre em práticas educacionais:

Exemplo 02: Considerações Finais

por Tayla - segunda, 28 novembro 2011, 19:47

Pessoas, criei esse novo post porque não me senti à vontade para escrever em nenhum outro post anterior. Bem, acho que não fui muito bem na prova de hoje pois estava extremamente nervosa, porém, eu precisava “despejar” aqui o que eu compreendi sobre as classes de palavras e se por um acaso, eu estiver errada, me ajudem. 😊

Primeiro, percebi que o conceito inicial de classes de palavras vem do latim (novidade né?!), porém [...] É claro que é de se questionar o porque de não se criar um modelo que seja contundente com as particularidades gramaticais de hoje em dia, e BIDERMAN justifica isso dizendo que não há um modelo que seja ideal para substituí-lo. É aquela velha de história, todo mundo sabe reclamar mas não consegue fazer melhor. [...] Com o texto do BASILIO (Formação de palavras e classes de palavras), as definições de cada um dos critérios de formação de classes se tornou mais clara para mim, uma vez que era muito comum (ainda é um pouco) que eu as confundisse. O critério semântico é utilizado “(...) quando estabelecemos tipos de significado como base para a atribuição de palavras a classes.” (BASILIO, M.)

Esse exemplo remete a práticas escolares de avaliação de leitura por meio da apresentação de resumos individuais do conteúdo trabalhado, como se infere pela data da postagem (final do semestre, época de entregar/realizar os trabalhos avaliativos), pelo título (“considerações finais”), bem como pela indicação, pela própria aluna, do caráter individual de sua mensagem (“não me senti à vontade para escrever em nenhum outro post anterior”; “eu precisava ‘despejar’ aqui o que eu compreendi sobre as classes de

palavras”). Mesmo no caso desse tipo de mensagem, no entanto, a simples disponibilização no fórum *online* pode acabar por contribuir no processo colaborativo de aprendizagem. É o que mostra o diálogo entre Naira e mais 3 alunos (em interações do tipo 1 para 1 – 3 *feedbacks* para Naira), nos quais esses alunos mencionam que a postagem da colega, de caráter individual (sem elementos linguísticos que indicam disposição para interação), ajudaram na compreensão sobre o tema:

Exemplo 03: Vocábulo conectivos

por Naira - domingo, 27 novembro 2011, 20:18

Os vocábulo conectivos estabelecem relações, conexões entre outros vocábulo como nomes, verbos e pronomes. São eles conectivos subordinativos, que têm a função de tornar um vocábulo determinante de outro por meio de preposição, mesmo que não haja concordância, como no caso de substantivo e adjetivo em: flor do campo, ou podem ainda subordinar sentenças com conjunções, tornando-as uma dependente da outra. E os conectivos coordenativos, responsáveis pela coordenação de um termo a outro pela partícula "e": Cheguei e abracei.

Re: por Liara - domingo, 27 novembro 2011, 20:10

Bom Na, esse foi o texto que mais demorei pra compreender [...]

A sua explicação me ajudou muito, fez um resumo de tudo bem simplificado adorei sobre os conectivos que tem a função de ligar palavras e orações. onde se dividem em duas classes: Coordenativas e Subordinativas muito bem explicadas no seu texto.

Re: por Brenda - domingo, 27 novembro 2011, 21:50

Obrigada de verdade Na. Eu não tinha entendido direito do que se tratavam exatamente os conectivos coordenativos, mas a sua explicação esclareceu. Obrigada. Você com certeza será uma ótima professora. 😊

Re: por André - segunda, 28 novembro 2011, 12:48

Realmente o texto que a professora usou para estudo em sala de aula realmente estava confuso. Li várias vezes e não tinha conseguido compreender bem, mas do jeito que você abordou o tema ficou bem mais compreensível.

O modo como Naira simplifica um conteúdo denso da Morfologia, no Exemplo 03, utilizando exemplos, acaba funcionando como uma forma de simplificar a tarefa, ativando como andaime e na ZDP dos alunos (“esse foi o texto que mais demorei pra compreender [...] A sua explicação me ajudou muito”; “Eu não tinha entendido direito do que se tratavam exatamente os conectivos coordenativos, mas a sua explicação esclareceu”; “Li várias vezes [o texto] e não tinha conseguido compreender bem, mas do jeito que você abordou o tema ficou bem mais compreensível”). Esse movimento de Naira, embora sem nenhuma marcação de preocupação com o estabelecimento da Interdependência, mostra que a postagem (e o fórum) acabam por mediar a aprendizagem.

Isso ocorre ainda de forma mais efetiva em outras interações, em que há marcações explícitas da tentativa de estabelecer Interdependência entre os colegas. É o que se observa na interação entre Naira, Lilian, Gláucia e Marina:

Exemplo 04: Significados atribuídos ao vocábulo comutação

por Naira - domingo, 18 setembro 2011, 10:16

Gente, para quem ainda tem alguma dúvida sobre como funciona ou o como se dá a comutação eu imaginei um "macete", que eu não tenho certeza se é o certo, mas pelo menos pra quem eu expliquei eu acho que entendeu. É o seguinte: Imaginem um Gol (carro da Volkswagem) ele é um carro todo "cabinado", mas se fizermos um corte vertical logo após as portas e acrescentarmos uma carroceria teremos um novo carro, o Saveiro (outro carro da Volks). O mesmo ocorre com os vocábulos, como o exemplo já citado "casa" quando fazemos um corte, isolando o radical, e logo após acrescentamos um novo vocábulo derivacional, "ebre", temos, portanto, um novo vocábulo com um significado diferente: "casebre".

Espero ter ajudado!

Bjs

Re: por Lilian - domingo, 18 setembro 2011, 16:46

Legal, Nai... valeu pela dica da GOLMUTAÇÃO. 😊

Re: por Glaucia - sábado, 24 setembro 2011, 17:06

Valeu pra mim também, sabe amiga estou amando esse Moodle quando a gente pode se encontrar mesmo no final de semana, tirou um pouco as minhas duvidas, é legal ver as explicações das colegas todas

Re: por Marina - domingo, 25 setembro 2011, 22:49

As explicações das meninas me ajudaram bastante. Obrigada!

Mediando a aprendizagem, Naira reduz os graus de liberdade da tarefa de compreensão do conceito de comutação e obtém resposta de 3 colegas, que com ela se envolvem na construção de conhecimentos no fórum. As respostas a Naira são de encorajamento (“Legal, Nai, valeu”, “valeu pra mim também”, “é legal ver as explicações das colegas”, “me ajudou bastante”) e de comprovação da aprendizagem (“Valeu pela dica da GOLMUTAÇÃO”), com indícios de que a postagem teria atuado na ZDP desses alunos.

O processo de colaboração na Interdependência entre os alunos e na Independência da docente da disciplina ocorre também, no fórum, de modo regressivo – ou seja, com o retorno de participantes à mesma discussão. No Exemplo 05, Talita apresenta andaimagem de marcação de pontos críticos da atividade, a exemplo de uma prática tradicional de aprendizagem, embora em geral realizada pelo(a) professor(a). Sua pergunta (“quando os pronomes se aproximam dos nomes?”), no entanto, faz com que outros colegas assumam a tarefa de mediação, explicando, usando exemplos e explicitando relações com a sala de aula, como o faz Camila (“pegando com base o texto do professor Romualdo de pronomes, a professora citou que o Dêixis [...]”) ou marcando novos pontos críticos, como fazem Talita (“No entanto, acho que são visões distintas que alguns linguistas possuem acerca do assunto, pois [...]”) e novamente Camila (“E agora! Artigo???”). Chamam a atenção, ainda, a tentativa de manter a direção da discussão, por Talita (“nós estávamos, primeiramente, abordando a distinção entre pronomes e nomes, e não entre verbo e nome”) e a comprovação de compreensão, por Camila (“Confere!!”, “ficou claro agora com sua explicação. Obrigada :D”):

Exemplo 05: Os pronomes e os instrumentos gramaticais de Vendryes

por Talita - domingo, 27 novembro 2011, 18:54

No capítulo X do livro "Princípios de Linguística Geral" de Camara Jr., mais precisamente no tópico 81 intitulado "Os instrumentos gramaticais", o autor discorre sobre os princípios de Joseph Vendryes. O linguista, segundo Camara Jr., preferiu "encaixar" os pronomes em um grupo mais amplo que ele denominou de Instrumentos Gramaticais. Ao final do tópico, Camara Jr., conclui que existem 3 classes essenciais de vocábulos que são os nomes, os verbos e os pronomes. O último grupo, diz ele, "ora se apresenta sob aspecto de partículas clíticas (ou dependentes), ora se aproxima dos nomes". Meu questionamento é: quando os pronomes se aproximam dos nomes?

Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 20:58

Talita, pegando como base o texto do professor Romualdo de pronomes, a professora citou que o Dêixis diferencia pronomes de nomes. O pronome destaca, por exemplo: ela foi à praia. Ela está destacada foi à praia, mas quem foi à praia? ela foi. No Dicionário de Linguística e Gramática: referente à língua portuguesa de Câmara Junior (2002: 90), por exemplo, temos que Dêixis- faculdade que tem a linguagem de designar mostrando, em vez de conceituar. [...] O pronome é justamente o vocabulário que se refere aos seres por dêixis em vez de o fazer por simbolização como os nomes. Essa dêixis se baseia no esquema linguístico das três pessoas gramaticais que norteia o discurso: a que fala, a que ouve e todos os mais situados fora do eixo falante-ouvinte". Continuando no texto no item 5, fala dos pronomes substantivos, que muitos pronomes exercer a função de sujeito e objeto. empregados, portanto, como substantivos.

Re: por Talita - segunda, 28 novembro 2011, 14:49

Obrigada pela explicação Camila! Realmente, passei os olhos nesse tópico e nem li com precisão. No entanto, acho que são visões distintas que alguns linguistas possuem acerca do assunto, pois Câmara Jr. discorre em seu livro "Princípios de Linguística Geral" (pp. 155 - 158), mais precisamente nos últimos parágrafos do tópico 81, que os pronomes pessoais não são nomes, mas sim partículas clíticas (ou formas dependentes).

Re: por Camila - segunda, 28 novembro 2011, 22:02

Tatá, estava lendo novamente os textos, e olha que eu achei Estrutura da Língua Portuguesa, Mattoso (p. 78), "por outro lado, a oposição de forma separa nitidamente, em português (como já sucedia em latim), o nome e o verbo. Aquele se pode objetivar por meio da partícula, ou forma dependente, que é o <<artigo>>, e é passível de um plural em /S/ (além da distinção de gênero)". E agora! Artigo???

Re: por Talita - segunda, 28 novembro 2011, 22:12

Camilinha, nós estávamos, primeiramente, abordando a distinção entre pronomes e nomes, e não entre verbo e nome ... mas, levando em conta o que você propôs acima, uma maneira de distinguir verbo de nome é por meio de uma partícula (clítica, talvez), ou mesmo forma dependente, que é o artigo (por exemplo: o navio, a carroça, um caminhão), enquanto que com os verbos conjugados isso não ocorre. Acho que é isso ... confere?

Re: por Camila - segunda, 28 novembro 2011, 22:20

Confere!! é que fiquei na dúvida quando eu li verbo, nome e artigo, ficou claro agora com sua explicação. Obrigada :D

O estabelecimento dessa prática colaborativa de construção de conhecimentos, no fórum, ocorre também com a participação da professora, como se observa no Exemplo 06, em que a docente e mais 4 alunas interagem em sequência, todas elas apresentando andaimagens e colaborando na aprendizagem sobre o uso de classes de palavras:

Exemplo 06: O uso das classes de palavras

por Glaucia - quinta, 24 novembro 2011, 23:58

Na minha Regência de Português II desenvolvi uma atividade muito interessante. Mas o melhor de tudo foi ver os alunos ficarem quietos para ouvir algo diferente e muito melhor foi ver os olhos deles brilharem enquanto ouvia a explicação da aula. A aula começou com uma discussão a respeito de cartazes: as frases usadas, desenhos, cores, etc. Teve gramática mas dentro desse corpo de explicação, teve produção textual de modelos de anúncios, com frases. Para saber entender o porque do uso de um determinado termo, palavra, vocábulo o aluno tem que conhecer e saber usa-lo. Quando o aluno olhar um anúncio ele saberá que ali tem uma

interjeição e está ali com determinada função, para causar determinado sentido. Temos no nosso dia a dia tantos cartazes. Vc já pensou nos tipos de frases que estão ali? Frases coordenadas, subordinadas, reduzidas, como são caracterizadas? Que tipo de classe de palavras é usada e por quê? Na minha opinião essa é a diferença: o uso. É preciso conhecer ou reconhecer, saber e aprender a usar as classes de palavras. E mais uma vez eu cito Antunes: "Muito além da Gramática". Resignificando a Gramática.

Re: por Professora - sexta, 25 novembro 2011, 21:26

É isso mesmo, Glaucia! Muito legal sua percepção de "aproveitar" os textos com os quais os alunos estão envolvidos no seu dia-a-dia e pensar no uso da língua a partir desses textos, como os cartazes que você cita. Essa sua discussão relaciona-se com a da Suzi e da Brenda, no tópico que elas falam sobre a interjeição. Pessoal, excelente a sugestão da Glaucia! Vale muito a pena ler esse livro da Irandé Antunes! Aproveitem a dica!!!

Re: por Suzi - domingo, 27 novembro 2011, 12:15

Gostei muito do depoimento da Glaucia, também acredito que é assim que mostramos para nossos alunos que o português não é "decoreba" e que podemos sim interagir com os textos e com a vida deles. Lendo isso lembrei-me de um trabalho que minha professora da sexta série passou para os alunos da oitava série na escolas onde estudava. Ela pediu que eles procurassem pelas ruas cartazes escritos de forma errada e fotografassem para depois colocarem essas fotos em cartazes, e explicar porque estavam errados. Esse trabalho fez com que os alunos percebessem a importância da ortografia, foi muito interessante vê-los animados e atentos com os erros do português, pois os cartazes, corrigindo pelos alunos, ficavam no pátio e eles explicam para todos que passavam o objetivo de seu trabalho. Pena que não fiz esse trabalho, pois tenho certeza que ele ia enriquecer o meu conhecimento sobre ortografia. É assim que temos de fazer, mostrar para nossos alunos que a língua portuguesa está sempre presente na vida deles.

Re: por Camila - domingo, 27 novembro 2011, 13:02

Suzi, eu já vi um trabalho assim, infelizmente não foi no meu ensino fundamental e nem médio, foi na faculdade onde eu estudava, os alunos de publicidade e propaganda fizeram o trabalho, o objetivo era expor como o anúncio pode atrapalhar as suas vendas, saíram nas ruas e fotografavam os erros nos cartazes, anúncios. [...] Eles colocavam os anúncios e abaixo tinha correção. Lembro-me de um anúncio: "manicuri e pé-de-curi maes uma idratassão no cabelo", quando eu li dei risada e

disse não acredito que escreveram. Mas, dá para entender que estar falando da manicure, pedicure e hidratação do cabelo. O Maycon, responsável pelo banner disse que realmente achou e nem ele acreditava, quando ele foi falar com professora o levantamento feito por raça, idade, região onde morava, nível social. O bairro onde ele encontrou o cartaz é humilde, região não privilegiada na cidade com educação, saneamento e moradia, pessoas carentes. [...] Realmente levarmos essas ideias para dentro da sala de aula seria muito interessante do que "receita de bolo" que temos, como Sara citou famoso "decoreba".

Encontrei um anúncio na net vou tentar postar (eu não tenho fonte, peguei faz um tempo nos compartilhamentos do facebook). Enfim, é bom recompartilhar.

[transcrição do cartaz: “Para você que pensava ter visto de tudo... Showzaço imperdível com Renato Ruço Colver. O novo femonemo do forró. Partissipassão espessial João Benga o tripé dos teclados. Adquira seu ingreço antessipado”]

Re: por Maraisa - segunda, 28 novembro 2011, 15:29

Camilinha, adorei seu post, muito interessante saber que os erros gramaticais se dão por conta também da classe social, do ambiente em que vive, da moradia, enfim esse nosso Brasil é enorme e temos variedades infinitas de como o português é falado e escrito.

Aproveitando seu cartaz, achei muito interessante um pela internet: [transcrição do cartaz: “Comida Caseira – Malmitemx – alió”]

Nesse exemplo, são apresentados os seguintes andaimes: a) relato de experiências e sugestões de atividades de ensino, por Glaucia, Suzi e Camila; b) sugestões de leitura outras que as do curso de Morfologia, por Glaucia; c) instigar da reflexão pela apresentação de perguntas, por Glaucia; d) interação positiva e encorajamento, pela docente, Suzi e Maraisa; e) recrutamento, apresentação de resumo, explicitação de relações entre mensagens de subníveis e direcionamento da atenção, pela docente; f) sugestões e compartilhamento de imagens da Internet, por Camila e por Maraisa.

A respeito do compartilhamento de imagens da internet, trata-se de uma prática de interação identificada na internet em outras situações que não de aprendizagem formal e que foi tomada nesse estudo como uma forma de colocar andaimes no processo

colaborativo de aprendizagem. Também o uso de diversos *emoticons*, de cores, fontes e tamanhos de letras diferentes denotam um uso da linguagem menos pautado na tradição grafocêntrica (tradicional às práticas escolares) e mais voltado às práticas de linguagem na internet. Nessa direção, as ações de (re)compartilhamento de ideias, imagens, textos etc., bastante comuns no fórum (conforme exemplo da Camila, acima: “É bom recompartilhar”) e nos demais fóruns do curso de língua portuguesa investigado, reforçam o instanciar dessas práticas interativas na internet, além da Interdependência e da colaboração no fórum. Como prática de construção de conhecimentos, este se apresenta, portanto, na interface entre: a) práticas mais tradicionais de aprendizagem, pautadas em geral na cultura grafocêntrica, em perspectivas avaliativas individualizadas e no domínio interacional por parte do professor; b) práticas mais colaborativas, menos autorais e com desestabilização de papéis sociointeracionais (como o de professor e aluno), que costumam se estabelecer em ambientes digitais.

6. Considerações finais

Neste capítulo, abordamos parte de uma experiência vivenciada no âmbito da Coordenadoria de Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a partir do que ficou conhecido, nessa universidade, como o projeto Edital 15. Mais especificamente, resgatamos vivências de uso de um fórum *online* na disciplina Língua Portuguesa II, dos Cursos de Letras, pela docente e pelos alunos da disciplina, visando a compreender o processo colaborativo de construção de conhecimentos instaurado nesse fórum, no ano de 2011.

Tomado o fórum de discussões *online* como objeto sociotécnico, por um lado, e como prática de construção de conhecimentos, por outro, as análises aqui realizadas demonstram que aprender em fórum é um exercício dinâmico, que não depende apenas das propriedades técnicas dessa tecnologia, mas sobretudo das

experiências que são vivenciadas em cada fórum, pelos participantes. Tais experiências, por sua vez, estão relacionadas a práticas outras, em outros espaços e situações – de ensino, de aprendizagem, de interação, de produção de linguagem na internet, etc.

Nessa dinâmica, a aprendizagem colaborativa em fórum, estabelecida via participação, interação e mediação, é sempre processo, sujeito às instabilidades que o configuram e aos contrastes entre as ações e as práticas sociais em jogo. Nas análises, esses contrastes se evidenciaram por meio das ações mais colaborativas (ligas à ideia de inovar, de interagir na internet, de atuar em conjunto, de desestabilizar papéis sociointeracionais) e as mais individualizadas (ligadas à tradição escolar, à cultura grafocêntrica, à estabilização dos papéis de professor e aluno em situações educacionais). É no cruzamento entre essas ações que a prática específica de uso do fórum abordada se delinea, situacionalmente, na experiência apresentada neste trabalho.

7. Referências

- ALMEIDA, M. E. B.; FIDALGO, C. I. F. The interaction in forums: A contribution to teaching and learning of Mathematics in Engineering. In: **Information Systems and Technologies (CISTI), 2013 8th Iberian Conference on**. IEEE, 2013, p. 1-6.
- BARKLEY, E. F. *et al.* **Collaborative learning techniques**: A handbook for college faculty. Nova Jersey/EUA: John Wiley & Sons, 2005.
- BIONDO, F. P. **O fórum online como prática colaborativa de construção de conhecimentos sobre morfologia da língua**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
- BRUNER, J. S. *et al.* The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, v. 17, n. 2, p.89-100, 1976.
- CASSANY, D. **En_línea. Leer y escribir en la red**. São Paulo/SP: Anagrama, 2012.

- CELANI, M. A. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. In: **AILA Review**, v. 18, n. 1, p.41-57, 2006.
- CUNHA, A. L. A. **Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.
- ERICKSON, F. **Qualitative methods in research on teaching**. Institute for Research on Teaching, 1988.
- HARASIM, L. **Learning theory and online technologies**. New York/EUA: Routledge, 2012.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Parte I. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.
- INGRAM, A.; HATHORN, L. G. Methods for analyzing collaboration in online. In: ROBERTS, T. (org.) **Online collaborative learning: Theory and practice**, p.215-241, 2004.
- LALUEZA, J. L. *et al.* As tecnologias da informação e da comunicação e os processos de desenvolvimento e socialização. In: COLL, C., MONEREO, C. *et al.* **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010, p. 47-65.
- LOBATO, M. C. A. **Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de Letras da Universidade Federal do Pará**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2012.
- MANTOVANI, D. M. N. *et al.* Ferramenta fórum para discussão teórica em Estatística aplicada à Administração. **Pro-posições**, v. 21, n. 2, p.185-206, 2010.
- MARTENS-BAKER, S. Fantasy Island Meets the Real World: Using Online Discussion Forums in Collaborative Learning. **English Journal**, p.88-94, 2009.
- NICOLINI, D. Zooming in and zooming out: A package of method and theory to study work practices. In: YBEMA, S. *et al.* (orgs.) **Organizational ethnography: studying the complexities of everyday life**. London: Sage, 2009, p. 120-138.
- OLIVEIRA, S. C.; LUCENA FILHO, G. J. de. Animação de fóruns virtuais de discussão-novo caminho para a aprendizagem em EAD via web. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**, p.1-11, 2006.

- RAMOS, F. Y. **Ciberpragmática**: El uso del lenguaje en Internet. Barcelona: Ariel, 2005.
- RECKWITZ, A. Toward a Theory of Social Practices A development in culturalist theorizing. **European journal of social theory**, v. 5, n. 2, p.243-263, 2002.
- SÁNCHEZ, L. P. El foro virtual como espacio educativo: propuestas didácticas para su uso. **Verista Quaderns Digitals Net**, v. 40, p. 1-18, 2005. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_1/nr_662/a_8878/8878.html>. Acesso em: 26 jul. 2012.
- SANDBERG, J.; TSOUKAS, H. Grasping the logic of practice: Theorizing through practical rationality. **Academy of Management Review**, v. 36, n. 2, p.338-360, 2011.
- SIGNORINI, I. Bordas e fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 197-209.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1998. p. 89-98.
- VASCONCELOS, T. Encontrar as formas de ajuda necessária: o conceito de “scaffolding” (pôr, colocar andaimes) – implicações para a intervenção em educação pré-escolar. **Inovação**, v. 12, n. 2, p.7-24, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007[1984].
- WENGER, E. **Comunidades de prática**: aprendizagem, significado e identidade. Barcelona: Paidós, 2001.

A tutoria na educação a distância na universidade federal de Mato Grosso do Sul: pressupostos e práticas

Jorge Luiz Nunes dos Santos Junior
Roosevelt Vicente Ferreira

1. Introdução

É consenso que a palavra *tutoria* nos remete à ideia de cuidar ou ser responsável por alguém. Dentre os variados significados oferecidos pelos principais dicionários brasileiros para a palavra “tutor”, o que mais se aproxima, talvez, dessa função no Ensino a Distância (EAD) é o de conselheiro. Dessa forma, trata-se da ação de exercer atividades de aconselhamento aos discentes.

Em termos formais, o profissional responsável pela função de tutoria, na EAD, recebe em seu rol de atribuições incumbências que vão além da ideia de aconselhamento, fluindo em entorno do aspecto primordial de se realizar a interação virtual ou presencial entre os docentes e os discentes.

Neste capítulo, serão apresentados os parâmetros que norteiam as responsabilidades do tutor presencial e a distância partindo, primeiramente, dos aspectos normativos implementados pelo Governo Federal e pela a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também serão abordadas as ações de tutoria realizadas no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul (UFMS) e, finalmente, serão apresentadas algumas reflexões sobre as dificuldades e os desafios encontrados ao longo dessa caminhada de 10 anos.

2. A tutoria na EaD no sistema educacional brasileiro

As ações de tutoria foram previstas no ensino a distância desde o início das normatizações dessa modalidade de ensino. Como base, tem-se os aspectos legais com determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que, ao longo do tempo, foram complementadas por várias legislações, dentre elas, os alicerces normativos contemplados nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior, publicados em agosto de 2007 pela Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação.

Nesse documento, além de inúmeros pressupostos relacionados ao bom andamento dos cursos a distância, observa-se que as concepções de tutor devem ter coerência com a opção teórico metodológica definida no projeto pedagógico e que a interação entre tutor-estudante deve ser privilegiada e garantida.

Os parâmetros de qualidade enfatizam que “o corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições”. Com ações desenvolvidas a distância e/ou presencialmente, os tutores devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como para acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, atuando nas duas modalidades.

Dentre outras responsabilidades, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância normatizam dois tipos de tutorias, as quais se diferenciam pelos seguintes aspectos:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. A principal atribuição deste profissional é o

esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. [...] **A tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis.

As recomendações apontam com seriedade que “o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções”. Em razão disso, é indispensável que as instituições desenvolvam planos de capacitação para o corpo de tutores, contemplando o domínio do conteúdo, as mídias de comunicação e os fundamentos da Educação a Distância. E, por sua vez, o número de tutores deve atender à proporcionalidade de estudantes para que haja a necessária interação no processo de aprendizagem.

Como parte do procedimento de assegurar o padrão de qualidade no atendimento aos estudantes, os referenciais determinam que sejam planejadas a formação, a supervisão e a avaliação dos tutores pertencentes às equipes pedagógicas dos diversos cursos.

As legislações mais atualizadas no Ministério da Educação, que corroboram os referenciais-base, são os Decretos nº 9057 e nº 9235, de 25 de maio de 2017 e 15 de dezembro de 2017, respectivamente. Os dois documentos postulam sobre a regulamentação do art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o qual estabelece diretrizes e bases da educação nacional, além de tratar do exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos de graduação e pós-graduação no sistema federal de ensino.

Isso demonstra a necessidade de que, ao credenciar uma Instituição de Ensino Superior, junto ao MEC, para o oferecimento de cursos na modalidade a distância, já conste, no plano de desenvolvimento institucional (PDI), o perfil necessário ao ofício de tutor tutores, com indicação dos requisitos de titulação, de experiência no magistério superior e de experiência profissional não acadêmica, bem como critérios de seleção e contratação.

Nota-se, dessa forma, que a legislação pertinente ao bom funcionamento da Educação a distância no Brasil é completa e passa por atualizações periódicas, contemplando também os aspectos que envolvem os trabalhos de tutoria a distância e presencial.

3. A tutoria no sistema UAB

Com a meta prioritária de contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". O sistema possui, como objetivos, fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar as pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Por meio do incentivo à colaboração entre a União e os estados federativos, a UAB estimula a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de educação a distância em localidades estratégicas.

Dentre os aspectos pedagógicos e administrativos no que concerne aos recursos humanos, o Sistema UAB normatiza os critérios para a seleção de tutores. Os profissionais são considerados bolsistas e devem ser selecionados pela instituição pública de ensino superior na qual exercerão suas funções. Entre os pré-requisitos para

seleção, exige-se formação em nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, formação pós-graduada ou mesmo vinculação a um programa de pós-graduação. Além disso, as funções a serem desenvolvidas na tutoria devem se alinhar aos projetos pedagógicos dos cursos, compostos por ações articuladas entre corpo docente e coordenação.

4. Aspectos pedagógicos do tutor

Historicamente, a atividade de tutoria nasceu no século XV, na universidade, onde era desenvolvida com o objetivo maior de fornecer orientações de caráter religioso aos estudantes, como forma de infundir a fé e a conduta moral. Posteriormente, no século XX, o tutor assumiu o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos, missão que foi trazida, de forma geral, aos programas de educação a distância.

Na perspectiva tradicional de educação nessa modalidade, era comum a sustentação da ideia de que o tutor dirigia, orientava e apoiava a aprendizagem dos alunos, mas não ensinava. Assumiu-se a noção de que eram os materiais que ensinavam, e a função do tutor era vista apenas como um “acompanhante” funcional para o sistema. Com os pressupostos de que os materiais didáticos eram os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, o qual era finalizado com uma avaliação de concepções igualitárias, o “ensinar” era sinônimo de transmitir informações ou de estimular o aparecimento de determinadas condutas. Nesse contexto, a tarefa do tutor consistia em assegurar o cumprimento dos objetivos, servindo apenas de apoio aos cursos.

Obviamente, não há diferenças formais entre o docente e o tutor, ambos são professores que, na modalidade, recebem funções distintas e complementares. De certo modo, a melhor nomenclatura para o exercício dos diferentes papéis seria professor-docente e professor-tutor. Pode-se, dessa forma, afirmar que um bom docente “cria propostas de atividades para a reflexão,

apoia sua resolução, sugere fontes de informação alternativas, oferece explicações, facilita os processos de compreensão, isto é, guia, orienta, apoia, e nisso consiste o seu ensino”. Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades, apoiando sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; deve, portanto, oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. Especialistas e pesquisadores defendem a prática de três verbos principais como norteadores do trabalho de um tutor: guiar, orientar e apoiar. Tais atos são de responsabilidade tanto do docente, no ambiente presencial, como do tutor, na modalidade a distância.

Por sua vez, pode-se destacar que os conhecimentos essenciais ao tutor não são diferentes dos que precisa ter um bom docente. Ele necessita entender a estrutura do assunto que ensina, os princípios da sua organização conceitual e os das novas ideias produtoras de conhecimento na área. Além disso, sua formação teórica sob o âmbito pedagógico-didático deverá ser atualizada com a formação na prática dos espaços tutoriais.

A esse respeito, Mattar (2012) enumera outras funções desempenhadas pelo tutor, além da pedagógica: a administrativa e a organizacional, pois auxilia a coordenação do curso na elaboração do calendário acadêmico, forma grupos de alunos e acompanha o desenvolvimento da turma; como também o social, já que é um dos primeiros atores a ter contato com os alunos (virtual ou presencial); e o tecnológico, quando presta assistência aos discentes com o material didático ou mesmo com as ferramentas básicas da informática e da internet.

5. As ações detutoria na UFMS

A formalização dos requisitos básicos para a atuação dos tutores, bem como as atribuições específicas, na Educação a Distância, na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), são predispostas na seguinte forma:

a. TUTOR PRESENCIAL

1) Requisitos

- a) ser licenciado na área do curso em que irá atuar;
- b) ter experiência mínima de 1 (um) ano no magistério na Educação Básica ou no Ensino Superior;
- c) ter formação pós-graduada no mínimo em Especialização (*lato sensu*) concluída;
- d) ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para desenvolver atividades de tutoria, para atendimento aos alunos, nos turnos diurnos e noturnos, inclusive aos finais de semana e participar, obrigatoriamente, das atividades de formação continuada e reuniões de orientação promovidas pela coordenação do curso;
- e) possuir habilidade no uso de computadores no ambiente Windows e/ou Linux e facilidade de acesso à diferentes recursos digitais e ao Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle*.
- f) no caso do candidato aprovado e convocado ser um aluno de pós-graduação *stricto sensu*, este deverá apresentar autorização do orientador e do coordenador do programa de pós-graduação que faz parte.

2) Atribuições

- a) apoiar os professores das disciplinas no desenvolvimento das atividades docentes;
- b) participar do processo de acompanhamento e avaliação das disciplinas, sob orientação do professor responsável;
- c) acompanhar as atividades discentes, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de desenvolvimento do curso;
- d) acompanhar as *webaulas* e outras atividades programadas pelo docente de cada disciplina;
- e) estimular os alunos para a realização das atividades propostas pelos docentes;
- f) auxiliar os alunos no acesso virtual ao ambiente *MOODLE* e na utilização das ferramentas disponibilizadas;
- g) manter regularidade de acesso ao AVA diariamente e acompanhar os trabalhos dos alunos;
- h) responder *e-mails* e solicitações dos alunos e dos professores em até 24 horas;
- i) elaborar relatórios mensais de acompanhamento de alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

- j) informar aos professores responsáveis pelas disciplinas sobre os problemas e as dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso;
- k) atender aos alunos, sob a sua tutoria, a respeito das atividades avaliativas e das dificuldades evidenciadas pelos mesmos em cada disciplina, mantendo contato contínuo de modo a minimizar as causas de evasão;
- l) comunicar ao Coordenador de Tutoria a evasão ou ausência de comunicação de seus alunos sempre que percebida;
- m) informar ao Coordenador de Tutoria sobre eventuais problemas e dificuldades no desempenho da função;
- n) participar das capacitações para correção das disciplinas e atender na íntegra as orientações passadas pelos respectivos professores;
- o) corrigir, dentro do prazo estipulado, as atividades sob sua responsabilidade;
- p) disponibilizar horários específicos, com o tempo necessário, para ensinar e treinar alunos com dificuldades de acesso aos equipamentos e aos recursos digitais exigidos no curso (computador, internet, ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, e-mail, chat, fórum etc);
- q) comunicar oficialmente, para o Colegiado do Curso, o seu interesse ou necessidade de desligamento, mantendo-se no exercício da função até a sua substituição e repassando, sempre que possível, para o próximo tutor, todas as informações necessárias para assegurar a continuidade do trabalho;
- r) participar das aulas e atividades presenciais, acompanhar as *webaulas* e outras atividades programadas pelos docentes;
- s) organizar o ambiente, instalar e testar os equipamentos, com antecedência, para a realização das aulas presenciais e *webaulas*, no polo (atribuição específica do tutor presencial); e
- t) outras, inerentes à função, que surgirem no decorrer do processo.

b. TUTOR A DISTÂNCIA

1) Requisitos

- a) ser licenciado na área do curso em que irá atuar;
- b) experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior, ou ter formação pós-graduada, ou ser aluno de programa de pós-graduação de Instituição de Ensino Superior (IES);
- c) ter disponibilidade de 20 (vinte) horas semanais para desenvolver atividades de tutoria e para atendimento aos alunos, nos turnos diurnos e noturnos, inclusive aos finais de semana;

d) possuir habilidade no uso de computadores no ambiente Windows e/ou Linux e facilidade de acesso aos recursos de conectividade à internet (e-mail, chat, fórum, ambiente virtual de aprendizagem etc.);

e) residir no município de Campo Grande – MS.

2) Atribuições

a) apoiar os professores das disciplinas no desenvolvimento das atividades docentes;

b) participar do processo de acompanhamento e avaliação das disciplinas, sob orientação do professor responsável;

c) acompanhar as atividades discentes, criando mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de desenvolvimento do curso;

e) acompanhar as webaulas e outras atividades programadas pelo docente de cada disciplina;

f) estimular os alunos para a realização das atividades propostas pelos docentes;

g) auxiliar os alunos no acesso virtual ao ambiente *Moodle* e na utilização das ferramentas disponibilizadas;

h) manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) diariamente e acompanhar os trabalhos dos alunos;

i) responder e-mails e solicitações dos alunos e dos professores em até 24 horas;

k) elaborar relatórios mensais de acompanhamento de alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

l) informar aos professores responsáveis pelas disciplinas sobre os problemas e as dificuldades no desempenho da função ou no ambiente do curso;

m) dar retornos/*feedbacks* aos alunos, sob a sua tutoria, a respeito das atividades avaliativas e das dificuldades evidenciadas pelos mesmos em cada disciplina, minimizando as causas de evasão;

n) informar ao Coordenador de Tutoria sobre eventuais problemas e dificuldades no desempenho da função;

o) participar das capacitações para correção das disciplinas e atender na íntegra as orientações passadas pelos respectivos professores;

p) corrigir, dentro do prazo estipulado, as atividades sob sua responsabilidade.

q) disponibilizar horários específicos, com o tempo necessário, para ensinar e treinar os alunos com dificuldades de acesso aos equipamentos e aos recursos tecnológicos exigidos ao percurso nas disciplinas (computador, internet, ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, e-mail, chat, fórum etc);

- r) comunicar oficialmente, para o Colegiado do Curso, o seu interesse ou necessidade de desligamento, mantendo-se no exercício da função até a sua substituição e repassando, sempre que possível, para o próximo tutor, todas as informações necessárias para assegurar a continuidade do trabalho; e
- s) outras, inerentes à função, que surgirem no decorrer do processo.

Verifica-se que, em relação aos requisitos para a seleção e as atribuições designadas para o exercício da função de tutor presencial e a distância, a UFMS, através da SEDEFOR, esmiúça-os de forma inteligente e abrangente. No decorrer de uma década de trabalhos de tutoria, a visão crítica e as experiências somaram-se para que os preceitos inerentes às atividades dos tutores pudessem ser aprimoradas.

As diversidades das atividades inerentes a cada curso de licenciatura, oferecidos pela EAD da UFMS, também são levados em consideração nos trabalhos executados pelos tutores. Observa-se que, nos variados e específicos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), as atividades pedagógicas e administrativas são destacadas e, muitas vezes, ampliadas de acordo com as especificidades de cada licenciatura.

No curso de Letras, destaca-se a importância dos tutores presenciais, em cada centro de apoio presencial, nos trabalhos voltados para dirimir as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, sempre auxiliados pelos tutores a distância por intermédio do AVA, bem como a responsabilidade pelos mecanismos de nivelamento dos acadêmicos, em ações por meio das quais os profissionais deverão diagnosticar as necessidades pedagógicas de um determinado acadêmico e proceder à elaboração de atividades específicas, visando ao atendimento contínuo do interessado, desde que sob a orientação de professores especialistas das disciplinas do curso. Enfatiza, também, que a responsabilidade pelo acompanhamento e cumprimento das atividades complementares deverá ser de um tutor indicado pelo Colegiado de Curso.

No curso de licenciatura em Geografia, enumera-se como atribuições dos tutores a atuação como um mediador entre os professores, alunos e a instituição. Cabe a tais profissionais, auxiliar no processo de ensino e aprendizagem com esclarecimentos das dúvidas de conteúdo, reforçando a aprendizagem, coletando informações sobre os estudantes e prestando auxílio para a manutenção e ampliação da motivação das turmas.

Na graduação em Matemática, verifica-se a consolidação dos papéis dos tutores, os presenciais como orientadores dos acadêmicos sobre as suas dificuldades no processo ensino-aprendizagem, e os tutores a distância como suporte dos professores especialistas no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Destaca-se, sobretudo, a participação dos tutores no processo avaliativo com o objetivo de acompanhar a evolução dos resultados de aprendizagem, bem como as metodologias aplicadas aos conteúdos e a contribuição delas na realidade escolar.

Por sua vez, enfatiza-se que, assim como o dos professores, o papel dos tutores deverá visar sempre ao trabalho em equipe. Assim, por projetos, autonomia e responsabilidades crescentes, pedagogias diferenciadas, metodologias inovadoras e informatizadas, os tutores devem acompanhar os discentes na busca por respostas que sejam sustentáveis do ponto de vista ético, social, econômico e ambiental, estimulando os alunos a compor e recompor o mundo em que vivem, sobretudo ao assumir uma postura de busca pessoal e intelectual.

Finalmente, no curso de Ciências Biológicas, o foco maior do PPC está na ressalva da atenção que os tutores deverão dispensar aos discentes. Esse desvelo visa à realização da mediação entre o estudante e o material didático com maestria. Os profissionais da tutoria deverão atuar como sujeitos da prática educativa, responsáveis também pela construção de significados que irão interferir no processo de ensino e aprendizagem, além de contribuir para o aperfeiçoamento do curso. Para isso, a estrutura pedagógica da graduação prevê investimentos tecnológicos em

diversos setores e capacitações periódicas com os tutores acerca do uso de tecnologias da comunicação e informação.

6. Obstáculos, desafios e sugestões

Em relação aos aspectos teóricos e normativos, nota-se que as atribuições delegadas à função de tutoria são pormenorizadas e completas. Porém, como a prática nem sempre é tão linear como a teoria, é oportuno que se apresentem algumas reflexões sobre as dificuldades e os desafios encontrados ao longo dessa caminhada de 10 anos nos trabalhos executados pelos tutores.

É fato que muitos obstáculos foram encontrados durante esse período, no que tange às relações entre professor, tutor e aluno na EAD. Ao refletir sobre eles, é possível identificar algumas falhas, que não são descritas aqui com o intuito de criticar ou apontar o dedo, acusando algum dos papéis desenvolvidos no processo de mediação. Muito pelo contrário! Refletem apenas práticas que, em algum momento, tiveram pontos débeis, constituindo-se em uma ótima oportunidade para analisar toda a dinâmica envolvida no desenvolvimento de uma disciplina na EAD da UFMS, bem como serve para justificar algumas sugestões para a melhoria e o fortalecimento constante desse elo.

Assim, para que essa relação permaneça sempre forte e os resultados sejam sempre excelentes, todos os personagens devem desenvolver o seu papel com dedicação, ou seja, o acadêmico precisa ser o protagonista em sua trajetória, lendo, estudando, pesquisando e interagindo com o professor responsável da disciplina e com o tutor presencial e a distância. Se esse acadêmico, por exemplo, não estuda determinado texto que é fundamental para o desenvolvimento de uma atividade a distância, conseqüentemente ele não terá dúvidas para reportar aos tutores e professores. Essa falha resultará em uma atividade mal elaborada que, por sua vez, acarretará em aprendizado com lacunas e em rendimento aritmético insatisfatório.

O professor responsável, além de orientar os acadêmicos e tutores, deve acompanhar o desenvolvimento de todo o processo interativo em que se desenvolve uma disciplina. Para que isso ocorra, é fundamental que todas as trocas de e-mails entre alunos e tutores sejam com cópia para o professor. Um e-mail sobre uma dúvida pontual ou sobre qualquer problema que o acadêmico tenha durante o decorrer de uma disciplina, por exemplo, que não tenha sido enviado com cópia para o professor responsável, acaba por se configurar em uma omissão de informação que prejudica a visão geral e o acompanhamento por parte do docente.

O tutor presencial é uma grande referência para os alunos durante os quatro anos da graduação. Por residir na mesma cidade dos acadêmicos e estar presente em todos os encontros presenciais, acompanha de perto cada estudante, conhecendo suas principais limitações em relação aos estudos e até mesmo tomando ciência de problemas particulares que possam interferir no rendimento acadêmico.

Via de regra, para os tutores presenciais, as dificuldades maiores são os problemas enfrentados para reunir os discentes presencialmente nos polos de apoio em situações que não sejam as de aula regular e, dessa forma, as atividades para lidar com as criticidades mais radicais, em relação ao sistema, por parte dos discentes.

Desse modo, o trabalho do tutor presencial se torna muito importante para a redução da evasão, pois são muitas as dificuldades que os acadêmicos encontram, principalmente, no início do curso, por não estarem acostumados com o modelo a distância. Se vencer os primeiros semestres do curso é um desafio para alguns, permanecer nele até o final e concluí-lo é outro obstáculo. Assim, a parceria dos tutores e professores no acompanhamento de cada acadêmico, com a intenção se sempre motivá-los a desenvolver uma atitude de autonomia, disciplina e motivação para os estudos, é fundamental para evitar o número de desistências nos cursos da EAD que, infelizmente, é bastante expressivo.

Uma dificuldade enfrentada, majoritariamente, pelas turmas no início da graduação a distância é saber utilizar as ferramentas necessárias para o desenvolvimento do curso. Não é raro encontrar alunos que: não possuem uma conta de e-mail e, conseqüentemente, não estão acostumados com essa prática; não têm um conhecimento mínimo de navegação e pesquisa na internet; apresentam dificuldades em utilizar os programas de texto, como o *Microsoft Word*, entre outros; não possuem um computador pessoal; não têm conexão banda larga de internet em sua residência, tendo que depender, exclusivamente, da sala de informática do polo ou das casas que oferecem tal conexão, as chamadas *lan houses*.

Além disso, ainda existem aqueles que não se adaptam à dinâmica com que se configura o ensino a distância, o qual exige mais do acadêmico no sentido de ele ser o protagonista que deve atuar de forma autônoma em seus estudos. Nesses casos, por não poder contar com um professor e colegas diária e presencialmente, a motivação para os estudos vai se esvaindo a cada semana, e as dificuldades inerente a toda graduação a distância se tornam maiores do que esse aluno pode suportar. Esse tipo de aluno, geralmente, desiste do curso antes de concluir o primeiro ano letivo.

O outro elo fundamental da corrente, que forma a relação estabelecida entre os participantes da EAD, é o tutor a distância. Suas funções já foram muito bem descritas neste capítulo. No entanto, muitas vezes, a prática não funciona como o previsto. Das atribuições normalmente exercidas pelos tutores a distância, a mais trabalhosa e concretamente importante são as correções das atividades a distância realizadas pelos discentes. Esse trabalho exige do profissional uma revisão rotineira dos conteúdos, um domínio dos *feedbacks* aos graduandos e uma integração rápida e ética com o professor da disciplina.

Assim, ao longo desses anos, foi possível identificar alguns problemas encontrados na figura do tutor a distância que prejudicam o êxito dos resultados esperados no decorrer de uma

disciplina como, por exemplo: não responder e-mails dentro do prazo de 24 horas; somar a pontuação das atividades a distância sem apresentar o gabarito e/ou *feedback* das mesmas; não reportar ao professor problemas de não postagens de atividades; bem como demorar demasiadamente para realizar as correções das atividades e a postagem das mesmas no *Moodle*.

Tais problemas podem contribuir para um andamento insatisfatório de uma disciplina na EAD. Não responder a um e-mail de dúvidas referente ao conteúdo que está sendo estudado com prontidão, por exemplo, resulta em uma comunicação lenta que, em alguns casos, pode ocasionar problemas mais sérios, já que a postagem das atividades têm prazos que devem ser cumpridos rigidamente.

Outra situação que acaba quebrando a dinamicidade da aprendizagem do acadêmico é a postagem da correção das atividades a distância com excesso de atraso, juntando, muitas das vezes, três, quatro ou até mesmo cinco atividades postadas pelos alunos sem as devidas devolutivas munidas de pontuações e *feedbacks*. O que ocorria, nesses casos, era que os acadêmicos faziam a postagem de suas atividades semana a semana, e seus *feedbacks* não eram postados a tempo para que pudessem acompanhar a trajetória de seu aprendizado. Houve um momento crítico em que essa falha se instalou no âmbito das correções das atividades a distância e, para solucioná-la, foi necessário eleger uma coordenação de tutores para fiscalizar a postagem dos *feedbacks* direcionados aos alunos. Dessa forma, estabeleceu-se que cada tutor teria o prazo máximo de 36 horas para realizar suas correções e postá-las no ambiente virtual. Se o problema persistisse, sem justificativa plausível, o tutor a distância seria desligado do quadro de prestadores de serviço da EAD.

Se a postagem das correções no prazo é importante, a qualidade desses *feedbacks* é fundamental. Por isso, vale reforçar que o trabalho do tutor a distância não é apenas atribuir uma nota em um conjunto de questões e postar o resultado no *Moodle*. Para

um acompanhamento de qualidade, é imperativo que a correção do tutor a distância tenha o gabarito de cada questão, o destaque dos equívocos cometidos pelo acadêmico e, se julgar necessário, o reforço de orientações de leitura e/ou indicação de websites para a melhoria do desempenho nas próximas atividades. Assim, esse aluno se sentirá totalmente respaldado, ou seja, saberá não somente qual foi sua pontuação, mas também terá comentários que o ajudarão a crescer em autonomia, desenvolvendo seu conhecimento teórico e prático no decorrer do curso.

Os obstáculos mais complexos que são vencidos pelo tutor a distância, nas atividades de correção, são o laborioso e atento trabalho para se evitar o plágio por parte dos alunos, suposto crime que atualmente é facilitado pelo acesso fácil aos conteúdos pela rede mundial de computadores e, também, o monitoramento das atividades copiadas entre os estudantes. Soma-se a esses a administração dos atrasos das postagens das atividades pelos problemas de “sinal” de internet que acometem alguns polos mais longínquos.

Na prática, cada tutor constrói uma estratégia para a detecção desses desvios por parte dos acadêmicos. Uma forma muito utilizada é a correção inicial de todas as primeiras questões da atividade prevista, de todos os alunos. Mesmo em uma turma com trinta alunos, por exemplo, é fácil de lembrar se a resposta que se está lendo é parecida com uma resposta já lida. Se houver dúvida, o tutor volta alguns arquivos e compara. Caso as respostas sejam idênticas, a cópia foi identificada e a questão zerada. Em muitos casos, o *control c* e *control v* também é comprovado pela presença dos mesmos erros de grafia e/ou formatação do texto não limpo.

Já nas suspeitas de plágio da internet, é possível “copiar e colar” a resposta do aluno em um navegador de internet e observar se os resultados conferem. Muitas vezes, a suspeita aparece quando a linguagem empregada na resposta do acadêmico não condiz muito com sua expressão escrita e uma breve consulta na internet revela o plágio.

Por fim, é importante destacar que a conexão de internet nos polos da EAD, em algumas cidades do interior, não supre satisfatoriamente as necessidades dos cursos. Sabe-se que a internet no Brasil ainda é bastante ruim, em termos de velocidade e estabilidade de conexão. Isso, inegavelmente, afeta as atividades dos cursos a distância, pois são muitas as vezes em que os professores têm suas webaulas interrompidas por não conseguirem conexão online com o polo, tendo que remarcar o encontro virtual síncrono para uma outra data. Esse problema afeta a todos os envolvidos no processo interativo professor-acadêmico-tutor, que acabam buscando outras formas para suprir a falta de uma conexão estável que lhes permita o uso da ferramenta de webconferência.

7. Conclusão

Os trabalhos de tutoria durante a primeira década de funcionamento da EAD na UFMS evoluíram dia-a-dia, com os aprimoramentos das atividades pedagógicas que foram pouco a pouco se adaptando aos meandros da nova modalidade, iniciada em 2008. Hoje, verifica-se que as atribuições e responsabilidades dos profissionais que exercem a função de aproximar docentes e discentes estão consolidadas nos processos pedagógicos e são realizadas por professores bem preparados, já que, na sua maioria, os tutores são profissionais com pós-graduações *stricto sensu*.

Esses profissionais são importantíssimos nas especificidades de cada curso de licenciatura, pois participam da avaliação e no fortalecimento do processo de ensino e aprendizagem, colocando em prática o que postula os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância:

Assim, embora a modalidade a distância possua características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infra-estrutura e pedagógicos condizentes, essas

características só ganham relevância no contexto de uma discussão política e pedagógica da ação educativa.

Com a criação da Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (SEDFOR), que herdou as atribuições da antiga Coordenadoria de Educação a Distância, fica evidente que, na próxima década, assim como na primeira, as atividades de tutoria serão coroadas de êxitos e de novas tecnologias.

8. Referências

BRASIL. Decreto nº 5800, de 8 de julho de 2006. **Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Agosto de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Resolução CEG nº 9, de 26 de janeiro de 2011. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Geografia - Licenciatura - Modalidade a Distância,** da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Boletim de Serviço nº 4988, de 14 de fevereiro de 2011.

BRASIL. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Resolução CEG nº 312, de 7 de dezembro de 2011. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras - Português/Espanhol, na modalidade a distância, do Centro de Ciências Humanas e Sociais.** Boletim de Serviço nº 5203, de 2 de janeiro de 2012.

BRASIL. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Resolução CEG nº 253, de 17 de outubro de 2011. **Aprova o novo Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde.** Boletim de Serviço nº 5444, de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Resolução CEG nº 325, de 12 de dezembro de 2012. **Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Matemática** - Licenciatura na modalidade a distância. Boletim de Serviço nº 5444, de 27 de dezembro de 2012.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. **Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-republicacao-152868-pe.html>>. Acesso em: 13 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9235-15-dezembro-2017-785940-publicacaooriginal-154513-pe.html>>. Acesso em: 15 maio 2018.

MATTAR, João. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

Interação verbal, gênero e mediação: uma análise da resposta do outro na aprendizagem na modalidade de ensino a distância

*Juçara Zanoni do Nascimento*¹

*Edna Paqliari Brun*²

Considerações iniciais

Ao iniciar um curso superior, é comum que, no primeiro ano da graduação, o acadêmico se depare com uma disciplina dirigida ao desenvolvimento de capacidades para a utilização (leitura e produção) de gêneros discursivos que circulam na universidade, tais como resumo informativo, resumo crítico (resenha), artigos de divulgação científica, ensaios, entre outros.

O nome dessa disciplina pode sofrer variações. Na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), na modalidade a distância, nos cursos de Letras e Ciências Biológicas, por exemplo, ela é intitulada “Leitura e Produção de Textos”, já no curso de Educação Física é intitulada “Língua Portuguesa e Produção Textual”. Embora essas disciplinas visem à leitura e à produção de gêneros discursivos acadêmicos, cada uma delas têm

¹ (UNIR/UEM).

² (UFMS/UEL).

objetivos distintos para suprir as necessidades de cada curso, por isso, a carga horária também sofre variações – enquanto no curso de Letras a carga horária passa de 100 horas/aulas, no curso de Ciências Biológicas, não chega a 40% desse percentual.

O objetivo deste capítulo é divulgar resultados referentes a uma pesquisa sobre a interação verbal no processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo informativo, segundo a visão dos acadêmicos. Para este trabalho, foi solicitado aos alunos que cursaram essas disciplinas nos cursos de graduação em Ciências Biológicas (oferecidos nos polos de Bataguassu e São Gabriel do Oeste), Educação Física (oferecido nos polos de Bonito e São Gabriel do Oeste) e Letras (oferecido nos polos de Bela Vista e Bonito), na modalidade de Educação a Distância da UFMS que respondessem a um questionário, cujas respostas integraram o *corpus* das análises.

Para sustentá-las, os aportes teóricos considerados foram os conceitos de “interação verbal”, discutidos por Bakhtin/Volochínov (2014), de “gênero de discurso”, proposto por Bakhtin (2003), associados à relação entre mediação e internalização, estudada por Vygotsky (2001).

1 Considerações teóricas: o processo de aquisição da escrita

Neste tópico, apresenta-se breve discussão teórica a respeito dos conceitos de interação verbal, gênero de discurso, mediação e internalização.

1.1 A interação verbal

No livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin/Volochínov (2014) discute a linguagem a partir de três enfoques: 1) subjetivismo individualista, 2) objetivismo abstrato e 3) interação verbal.

O autor (2014, p. 79) afirma que nas divisões metodológicas da linguística geral encontra-se a presença de duas orientações que consistem em isolar e delimitar a linguagem como objeto de estudo específico. A primeira orientação é relacionada ao subjetivismo idealista e a segunda, ao objetivismo abstrato. Na realidade, ele critica essas duas orientações para defender a linguagem na interação verbal.

Para o subjetivismo idealista, o fundamento da língua é o ato de fala individual e sua fonte é o psiquismo individual. De acordo com essa vertente, as “[...] leis da criação linguística – sendo a língua uma evolução ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 74). Por esse viés, o trabalho do linguista limita-se “[...] simplesmente a preparar a explicação exaustiva do fato linguístico como proveniente de um ato de criação individual, ou, então, servir a finalidades práticas de aquisição de uma língua dada” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 74). Sob esse ponto de vista, o fundamento da língua dependeria apenas do falante.

Nessa orientação, há interesse pelo ato de fala, de criação individual como fundamento da língua. Bakhtin/Volochínov (2014, p. 74-75; grifos do autor) aponta as proposições fundamentais dessa tendência:

1. *A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.*
2. *As leis de criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.*
3. *A criação linguística é uma criação significativa, análoga a criação artística.*
4. *A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística,*

abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto a ser usado.

Ao analisar essas proposições, nota-se que o fator social que envolve a língua não é contemplado e, por isso, não interferiria na enunciação. Do mesmo modo, a maneira de se expressar do sujeito estaria relacionada à sua capacidade de pensar, ou seja, a fala do sujeito seria apenas a expressão de seu pensamento.

Embora Humboldt seja um dos maiores representantes dessa orientação, Bakhtin/Volochínov (2014, p. 75) afirma que as proposições citadas não dão conta de explicar as ideias dele, pois o pensamento humboldtiano é “[...] mais amplo, mais complexo e apresenta mais contradições; razão pela qual Humboldt pôde tornar-se o iniciador de diferentes correntes profundamente divergentes entre si.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 75).

Dentre essas correntes, pode-se citar a escola de Vossler, que representa um avanço em relação às posições anteriores, uma vez que rejeita os métodos do positivismo e reconhece o componente ideológico do ato linguístico. Os estudos dessa escola têm como norte a “*negação categórica e de princípio do positivismo linguístico*, já que não consegue ver mais além das formas linguísticas (em particular, as fonéticas, as que são positivas) e do ato psicofisiológico que as engendra” (VOSSLER *apud* BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 77; grifos do autor).

Silva e Leite (2013, p. 40) evidenciam que o subjetivismo idealista entende a língua como fenômeno originado no interior do indivíduo, logo a enunciação, nessa perspectiva, partiria do interior para o exterior do sujeito. Conforme essa concepção, a língua é estabelecida como uma criação ininterrupta cuja evolução ocorre de modo autônomo e ilimitado. Essa tendência idealista defende a ideia de que o indivíduo tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas e, por isso, possui caráter autônomo e ilimitado no que se refere à linguagem situada no ato da fala.

Na base dos fundamentos teóricos dessa tendência, nota-se que a criação linguística é análoga à criação artística, já que o que importa em todo ato de fala é a realização estilística e a modificação das formas abstratas da língua. Desse modo, a enunciação constitui um fenômeno estético e apresenta-se como um ato puramente individual (CASOTTI, 2013, s.p.).

No que tange ao objetivismo abstrato, seus princípios identificam o domínio da estrutura linguística sobre o sujeito, já que a língua é entendida como um sistema de signos que serve para o indivíduo se comunicar, ou seja, é “[...] o centro organizador dos fatos da língua, o que faz dela objeto de uma ciência bem definida” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 79). O objetivismo abstrato tem como seu maior expoente o filólogo Ferdinand de Saussure.

Bakhtin/Volochínov (2014, p. 85; grifos do autor), por sua vez, examina tal tendência e aponta suas proposições fundamentais:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual a consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com a valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.
4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas da língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o*

sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos, eles são estranhos entre si.

Diante dessas proposições, Bakhtin/Volochínov (2014, p.87) defende que a tendência do objetivismo abstrato fundamenta-se nas ideias saussurianas, ao partir do princípio de uma tríplice distinção entre linguagem, língua e fala, na qual a linguagem é constituída pela língua e pela fala; a língua é um sistema pronto, com regras que não podem sofrer influências ideológicas; e a fala é individual e assistemática.

Em suma, tendo em vista as duas orientações, o subjetivismo idealista é criticado pelo fato de a linguagem ser vista como representação daquilo que se passa na mente do homem e também pelo fato de não considerar a interação verbal. Já o objetivismo abstrato é criticado por compreender a língua como um produto acabado. Assim, em virtude de discordar dessas vertentes, Bakhtin/Volochínov (2014) apresenta teoria contrária a essas duas orientações: a teoria da interação verbal.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127; grifos do autor).

Para o autor russo (2014, p.116), “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados” e, mesmo não havendo um interlocutor real, este pode ser substituído por representante do grupo social ao qual o locutor pertence. A palavra sempre é dirigida a um interlocutor, pois é o elo entre locutor e interlocutor, e é por meio dela que se concretiza a interação. A palavra, portanto, não é propriedade de nenhum deles, mas, uma construção social.

Na realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 117; grifos do autor).

O sujeito compreende a si mesmo por meio do olhar e da palavra do outro. Cada um ocupa um lugar espaço-temporal determinado, do qual revela o modo de ver o outro e o mundo físico que os envolve. Nessa perspectiva, as interações sociais e os enunciados que emergem na vida cotidiana, constata-se a necessidade absoluta do outro.

Diante do exposto, nota-se que a língua é constituída pela interação verbal, um fenômeno social que se realiza por meio de enunciações e só pode ser explicado na relação com a situação concreta de produção. Nesse sentido, Bakhtin/Volochínov cria, segundo suas observações e análises, as seguintes proposições a respeito da verdadeira natureza da língua, como objeto de estudo linguístico:

1. A língua como sistema estável de formas normativamente idênticas é apenas uma *abstração científica* que só pode servir a certos *fins teóricos e práticos particulares*. Essa abstração não dá conta de maneira adequada da *realidade concreta* da língua.
2. A língua constitui um *processo de evolução ininterrupto*, que se realiza através da *interação verbal social dos locutores*.
3. As leis da evolução linguística não são as da psicologia individual, mas também não podem ser divorciadas da atividade dos falantes. As leis da evolução linguística são essencialmente *leis sociológicas*.

4. *A criatividade da língua não coincide com a criatividade artística nem com qualquer outra forma de criatividade ideológica específica. Mas, ao mesmo tempo, a criatividade da língua não pode ser compreendida independentemente dos conteúdos e valores ideológicos que a ela se ligam.* A evolução da língua, como toda evolução histórica, pode ser percebida como uma necessidade cega de tipo mecanicista, mas também pode tornar-se “uma necessidade de funcionamento livre”, uma vez que alcançou a posição de uma necessidade consciente e desejada.
5. *A estrutura da enunciação é uma estrutura puramente social.* A enunciação como tal só se torna efetiva entre falantes. O ato de fala individual (no sentido estrito do termo “individual”) *é uma contradictio in adjecto* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 131-132; grifos do autor).

Nesse sentido, conclui-se que é impossível pensar o homem fora da relação com o outro, uma vez que o sujeito só se constitui no processo de interação verbal.

1.2 O gênero discursivo

As ciências evoluem ao longo do tempo e, no caso da Linguística, isso também ocorre. Um exemplo de tal constatação é a renovação que Bakhtin/Volochínov (2014) trouxe para os estudos linguísticos quando passou a considerar a interação verbal como o fenômeno que liga dialogicamente locutor e interlocutor em um processo contínuo de interlocução. Por esse viés, o diálogo, em sentido restrito, constitui apenas uma das formas de interação social e, em sentido amplo, não apenas a comunicação em voz alta de pessoas que dialogam face a face, mas toda a comunicação verbal, independente da forma ou do tipo que assume (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p.127).

Logo, a interação verbal ocorre quando os sujeitos dialogam por meio da língua, mediados pelo uso dos gêneros discursivos nos diferentes campos de atuação da sociedade. Desse modo,

todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261).

Por esse ponto de vista, Bakhtin (2003, p. 262; grifos do autor) afirma que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados”. São os campos, portanto, que definem os gêneros discursivos, cuja força enunciativa é capaz de moldar as práticas sociais e, também, de determinar a caracterização de cada gênero. Assim, os gêneros são enunciados recorrentes no campo de atuação e possuem características que os legitimam.

No campo acadêmico, isso também ocorre, pois há gêneros específicos que circulam frequentemente nas atividades diárias dos pesquisadores, professores, estudantes e demais sujeitos, que, quando interagem nesse espaço de interlocução, buscam alcançar determinados propósitos.

Um exemplo de gênero discursivo bastante recorrente no campo acadêmico é o resumo informativo, presente em monografias, teses, artigos, entre outros.

Segundo os requisitos para redação e apresentação de resumos, estabelecidos pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT; NBR 6028, 2003), os resumos abarcam três tipos, que, conforme se observa, dependem do objetivo do produtor e do campo em que circulam. São eles: o resumo crítico, o indicativo e o informativo. Esses gêneros circulam no campo acadêmico e são reconhecidos a partir de características recorrentes legitimadas pela academia e pela sociedade ao longo do tempo.

Bakhtin (2003, p. 261-262) defende que os enunciados dos campos de atuação da sociedade, ou seja, os gêneros, refletem condições específicas e finalidades por meio da construção composicional, do conteúdo (temático) e do estilo.

A construção composicional está relacionada, de acordo com o teórico russo (2003, p. 282), a uma “forma padrão relativamente estável de estruturação de um todo”, ou seja, é possível visualizar nos gêneros discursivos a forma de organização, a distribuição das informações, bem como os elementos não verbais, como cor, padrão gráfico, ou diagramação, em se tratando de textos escritos.

No caso do resumo informativo, por exemplo, a ABNT determina normas gerais de produção e os locutores (autores) precisam segui-las para que determinado texto seja configurado como um resumo informativo. Segundo tais determinações, esse tipo de resumo deve ser configurado da seguinte forma:

3.1 O resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento. A ordem e a extensão destes itens dependem do tipo de resumo (informativo ou indicativo) e do tratamento que cada item recebe no documento original.

3.2 O resumo deve ser precedido da referência do documento, com exceção do resumo inserido no próprio documento.

3.3 O resumo deve ser composto de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos. Recomenda-se o uso de parágrafo único. [...] (NBR 6028, 2003).

Dessa forma, o conhecimento dessas normas e a familiaridade com o gênero, referentes à estrutura do resumo informativo, faz com que um interlocutor inserido no campo acadêmico, reconheça o texto de tal gênero apenas ao passar os olhos por ele, já que características como a distribuição das palavras no corpo do texto, feita em único parágrafo, e a apresentação de palavras-chave, entre outras, favorecem o reconhecimento de tal gênero acadêmico.

Já o conteúdo temático está fundamentado em relações dialógicas cujo enunciado estabelece relações com outros discursos, uma vez que os “enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 297). Quanto à sua definição, Fiorin (2006, p. 62) esclarece que

o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Assim, as cartas de amor apresentam o conteúdo temático das relações amorosas. Cada uma das cartas trata de um assunto específico (por exemplo, o rompimento de X e Y, por causa de uma traição) dentro do mesmo conteúdo temático. As aulas versam sobre um ensinamento de um programa de curso. As sentenças têm como conteúdo temático uma decisão judicial.

A terceira baliza do gênero, o estilo, corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais selecionados e utilizados pelo enunciador na construção do texto de determinado gênero, pois cada um tem seu estilo próprio – um mais formal, outro menos formal –, e o enunciador faz suas escolhas obedecendo às características do gênero e às situações de produção e recepção dos textos.

Bakhtin (2003, p.265-266) pondera que podem existir duas formas de visualizar o estilo: o estilo relacionado ao gênero e o estilo individual, relativo ao sujeito. O estilo relacionado ao gênero refere-se à estabilidade, às características de cada gênero do discurso, o que diferencia uns dos outros. No caso do resumo informativo, é possível verificar essa situação quando o locutor se vê obrigado a escrever seguindo os padrões determinados pela ABNT, legitimado pelo campo acadêmico: “Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular” (NBR 6028, 2003).

O estilo ligado ao sujeito refere-se ao modo como ele recorre ao gênero em determinadas situações e como utiliza o léxico em determinadas situações de interação. Bakhtin (2003,

p.265-266) ressalta ainda que, no caso de alguns gêneros que requerem formas padronizadas, a impossibilidade da impressão do estilo pessoal ofusca a visão do locutor, isto é, quanto mais padronizado é o gênero menos se visualiza o estilo do autor. No caso do resumo informativo, essas normas costumam ser bem rigorosas quanto à sua elaboração. Todavia, vale ressaltar que, embora ofuscado pelas normas, ao seguir as orientações da ABNT de usar, por exemplo, o verbo na voz ativa, o locutor buscará, segundo seu conhecimento lexical, o verbo mais adequado para determinada situação.

1.3 Mediação e internalização

A escrita em contexto escolar ocorre em situação artificial, pois está deslocada das situações reais de produção dos textos, ou seja, na Educação Básica ou no Ensino Superior, os textos são produzidos pensando-se em práticas discursivas reais futuras, o que exige um maior ou menor grau de mediação tanto do material didático quanto do professor, com vistas a minimizar os efeitos artificiais do contexto ficcionalizado (SCHNEUWLY, 2004) visando ao processo de internalização (VYGOTSKY, 2001) ou aprendizagem de gêneros.

Considerando-se o ponto de vista bakhtiniano, entende-se que a mediação no campo acadêmico, especificamente na modalidade de ensino a distância, para a aprendizagem de práticas de escrita, ocorre por meio da interação do estudante e seu texto com o material didático disponibilizado em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), com os colegas e com o professor, ou seja, a escrita é construída a partir do social, em função do outro e com o auxílio de mediação. Dessa forma, a interação verbal, como forma de mediação da aprendizagem, é fundamental no processo de produção textual dos estudantes.

Ao conceito de mediação, Vygotsky (2001) associa o conceito de instrumento psicológico. Na perspectiva interacional,

explica o autor, o desenvolvimento se opera por consequência do uso de instrumentos, isto é, a relação do homem com o mundo é mediada e os elementos mediadores constituem instrumentos – materiais e psicológicos – determinantes para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Desse ponto de vista, os gêneros constituem um elemento de referência intermediário para a aprendizagem, por isso, podem ser considerados “mega instrumentos” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que fornecem um suporte para as atividades humanas e uma referência de aprendizagem para os estudantes.

Nos contextos formais de ensino-aprendizagem, tais como as disciplinas de prática de leitura e produção de textos, observa-se um desdobramento no qual o gênero não é mais somente o instrumento de interação, mas também é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem sobre o qual se operam intervenções que favorecem a mudança e a promoção dos estudantes a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes são correspondentes.

2 As análises: a resposta do outro

Para a pesquisa, foi elaborado um questionário, disponibilizado em ambiente virtual para que os estudantes respondessem a perguntas objetivas, com cinco alternativas cada, com o intuito de verificar, a partir da concepção deles, como foi a interação no processo de ensino-aprendizagem do gênero resumo informativo.

O questionário, constituído de 27 questões, ficou disponível virtualmente durante sete dias, no período de férias dos acadêmicos, e a resposta não foi obrigatória. Os acadêmicos tomaram conhecimento do questionário por meio dos tutores presenciais de cada curso na modalidade a distância da UFMS, que reencaminharam mensagens em grupos fechados de redes sociais. Essas mensagens, enviadas a todos os acadêmicos regularmente

matriculados, nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física e Letras, davam acesso ao *link* do questionário. As disciplinas foram ofertadas nesses cursos nos anos de 2017 ou 2018.

No recorte selecionado, foi focalizada apenas a aprendizagem do gênero resumo informativo. Para isso, a partir dos princípios bakhtinianos sobre interação e de Vygotsky sobre aprendizagem, entende-se que esta ocorre no processo de interação verbal, mediada socialmente por instrumentos. Portanto, conforme afirmam Menegassi e Ohuschi (2007, p. 234), é fundamental a importância de elementos de mediação para a aprendizagem, “cuja função social é mediar os conhecimentos, propiciando, ao aluno, a construção de um novo conhecimento e o desenvolvimento de uma atitude responsiva”.

No *corpus* deste trabalho investigativo, consideram-se o professor como o locutor; o estudante, o interlocutor, e o material didático da disciplina como a palavra que faz a ponte entre os dois, ou seja, os interlocutores interagem por meio do material didático disponibilizado. Nesse caso, a palavra é entendida como discurso.

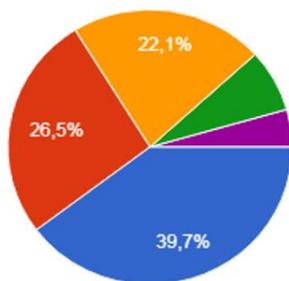
As análises foram organizadas em duas perspectivas do ponto de vista do estudante: (1) da interação dele com o professor por meio do material didático disponibilizado para a aprendizagem do gênero resumo informativo, e (2) da aprendizagem desse gênero.

Diante disso, para fins didáticos, foram selecionadas do questionário disponibilizado aos alunos 9 questões, sendo a primeira relativa a um panorama geral dos alunos matriculados no curso de graduação; as 5 questões seguintes atinentes à interação durante o desenvolvimento da disciplina; e as 3 últimas referentes à aprendizagem do gênero resumo informativo. O objetivo da proposição dessas questões foi verificar se os estudantes interagiram com a professora da disciplina por meio do material para, posteriormente, analisar se aprenderam o gênero discursivo resumo informativo.

Participaram da pesquisa 69 acadêmicos: 19 do curso de Ciências Biológicas (27,5%); 29 do curso de Educação Física (42%) e 21 do curso de Letras (30,4%).

Dos estudantes que responderam ao questionário, 39,7% disseram que estavam cursando o primeiro curso superior em que se matricularam; 26,5% disseram que se tratava do segundo curso superior em que se matricularam, mas que não haviam terminado o primeiro; 7,4% disseram que se tratava do terceiro (ou mais) curso superior em que se matricularam, mas ainda não haviam concluído nenhum. Para 22,1% era o segundo curso superior em que se matricularam e já possuíam graduação. Para 4,4% era o terceiro (ou mais) curso superior em que se matricularam e também possuíam graduação. Conforme Gráfico 1, nota-se, a partir desses dados, que para 73,6% dos estudantes, essa é uma oportunidade de concluir o primeiro curso superior e que para 26,5% é a oportunidade de concluir o segundo.

Gráfico 1 – Matrícula em ensino superior



Fonte: As autoras

- Matrícula em primeiro curso superior
- Matrícula em segundo curso superior, mas não concluiu o primeiro
- Matrícula em terceiro (ou mais) curso superior, mas não concluiu nenhum
- Matrícula em segundo curso superior e possui graduação
- Matrícula em terceiro (ou mais) curso e possui graduação

2.1 A resposta do outro quanto à interação

De acordo com as respostas ao questionário, sobre a leitura do material indicado no AVA, 1,4% dos estudantes não fez a leitura

do material; 27,5% fizeram poucas leituras; 13% fizeram aproximadamente metade das leituras; grande parte dos estudantes (42%) fez a maioria das leituras e, finalmente, 15,9% fizeram todas as leituras disponibilizadas no AVA, conforme resultado representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Leitura do material indicado



Fonte: As autoras

Compreendendo que a escrita é uma prática social que visa ao letramento por meio de atividades de leitura, produção de textos e análise linguística (eixos de uso e de reflexão da língua – prescritos pelos PCN; BRASIL, 1998), antes da prática da escrita, é preciso estar inserido na prática de leitura e de conhecimento sobre a língua. Portanto, interagir com o material disponibilizado no AVA é o primeiro passo para a produção textual.

Na interação verbal, a leitura e a discussão como atividades prévias não ocorrem de forma dirigida, mas por meio da interação entre os indivíduos, criando-se diálogos, produzindo-se sentidos, a partir das várias vozes, inclusive as encontradas no material disponibilizado.

Menegassi e Ohuschi (2007, 233), ao recordar Bakhtin, ponderam que a produção textual escrita acontece em outro momento, o que propicia um distanciamento, ou seja, um espaço

temporal necessário para haver a internalização, que ocorre de forma mais sofisticada, uma vez que, entre a leitura e a escrita, há um tempo para o amadurecimento e para que as palavras alheias se tornem palavras próprias do estudante.

Sobre a leitura do material indicado no AVA para aprender a elaborar o resumo informativo, conforme representado no Gráfico 3, 7,2% dos acadêmicos disseram que não leram o material; 15,9% afirmam que leram, mas não compreenderam o material; 36,2% disseram que leram e compreenderam o material; 2,9% disseram que ignoraram o material disponibilizado e que buscaram outras fontes; 7% disseram que leram, compreenderam o material e ainda buscaram outras fontes.

Gráfico 3 – Leitura e compreensão do material disponibilizados no AVA



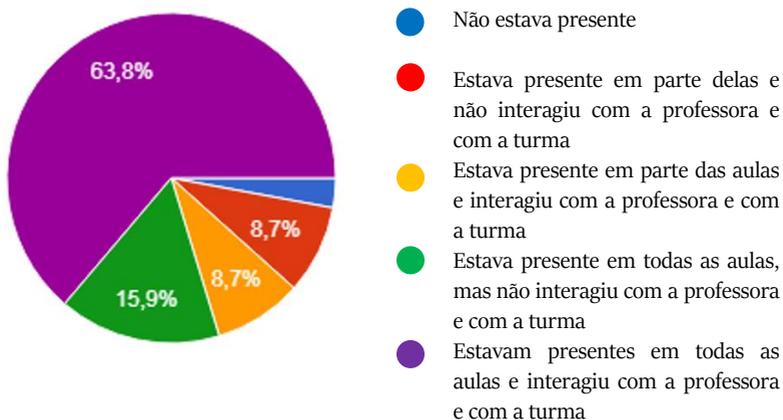
Fonte: As autoras

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Logo, não se trata apenas de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade mais complexa que implica desenvolvimento de capacidades (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que envolvem estratégias de seleção, antecipação, inferência e

verificação, sem as quais não é possível desenvolver proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições levantadas (BRASIL, 1998, p. 69-70) sobre o objeto temático em foco no texto.

Sobre a interação nas aulas presenciais das disciplinas, representada no Gráfico 4, 2,9% dos estudantes não estavam presentes; 8,7% estavam presentes em parte³ das aulas; a mesma porcentagem de estudantes afirmou que estava presente em parte das aulas e interagiu com a professora da disciplina e com os colegas de sala de aula; 15,9% estavam presentes em todas as aulas, porém afirmam que não interagiram com a professora e com os colegas de sala; a maioria dos aprendizes (63,9%) afirma que estava presente e interagiu com a professora e com os colegas de sala.

Gráfico 4 – Interação nas aulas presenciais



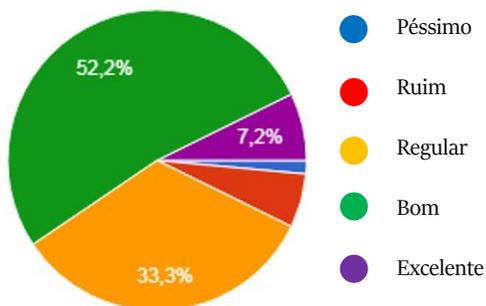
Fonte: As autoras

³ Nos cursos de graduação a distância da UFMS, as aulas presenciais nos polos são, majoritariamente, às sextas-feiras e aos sábados.

Segundo Brait (1997, p.98), o “dialogismo diz respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos sujeitos que, por sua vez, instauram-se e são instaurados por esses discursos”. Assim, o discurso, entendido sob a égide do dialogismo em sala de aula, pauta-senas interações entre sujeitos, pois, para que o processo de aprendizagem ocorra, é necessário que haja um reconhecimento e um envolvimento recíproco entre o professor e o estudante, e é por meio da interação discursiva entre esses sujeitos, mediada pelo material didático, que se consolida o ensino-aprendizagem na sala de aula.

Quanto ao desempenho dos estudantes na disciplina, de acordo com o Gráfico 5, 1,4% dos estudantes responderam que seu desempenho foi péssimo; 5,8% afirmam que seu desempenho foi ruim; 33% tiveram um desempenho regular; 52,2% consideram seu desempenho bom; e 7,2% afirmam que tiveram um desempenho excelente.

Gráfico 5 - Desempenho na disciplina



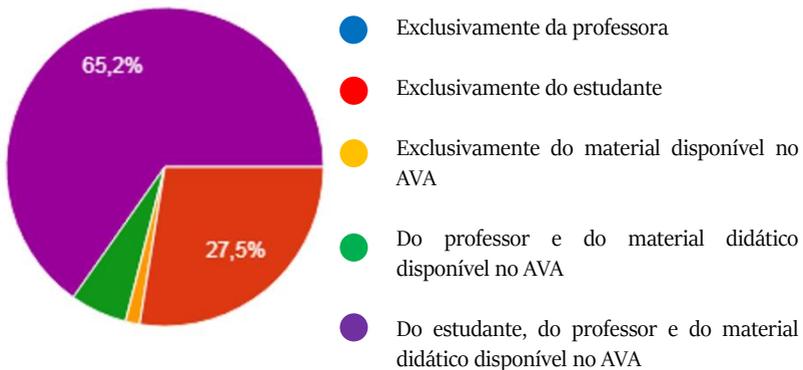
Fonte: As autoras

Esses dados demonstram que a maioria dos estudantes considera que o seu desempenho na disciplina foi de regular a excelente. Pressupondo que o processo de ensino-aprendizagem

está articulado à interação verbal, nota-se que os aprendentes interagiram na disciplina e, por isso, tiveram esse desempenho.

Dando continuidade a essa linha de pensamento, sobre o sucesso na disciplina, retratado no Gráfico 6, observa-se que nenhum estudante o atribuiu exclusivamente à professora; 27,5% deles afirmam que o sucesso depende exclusivamente de si próprio; 1,4% afirma que o sucesso depende exclusivamente do material disponibilizado no AVA; 5,8% atribuem o sucesso ao professor e ao material didático disponibilizado; e a maioria dos estudantes afirma que o sucesso depende dele, do professor e do material.

Gráfico 6 – Sucesso na disciplina depende



Fonte: As autoras

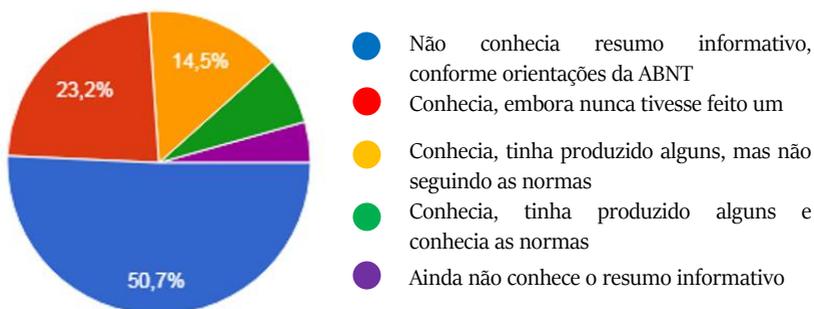
Por esses dados, nota-se que a maioria dos estudantes entende que a interação verbal com o professor e com o material didático favorece o sucesso na disciplina. Nesse sentido, as prerrogativas de Bakhtin (2014) sobre interação verbal e de Vygotsky (2001) a respeito da mediação constituem a tendência para o trabalho com a leitura e a produção de textos em sala de aula, privilegiando a interação entre o estudante e o professor, por meio do material didático.

2.2 A resposta do outro quanto à aprendizagem do resumo

Tendo em vista os resultados, representados no Gráfico 1, nota-se que os dados corroboram para inferir que grande parte dos alunos, mesmo aqueles que ainda não cursaram efetivamente uma graduação, pelo fato de terem se matriculado em outros cursos e por supostamente iniciarem um, já tenham tido algum contato com a disciplina “Leitura e Produção de Textos” (ou semelhante), uma vez que, em geral, ela é ofertada no início do primeiro ano do curso superior. O gênero resumo informativo é um dos conteúdos trabalhados nessa disciplina com os alunos, assim, diante disso, foi perguntado aos estudantes se eles já conheciam o gênero resumo informativo ao iniciar o curso.

Dos acadêmicos que responderam ao questionário (CF. Gráfico 7), 50,7% não conheciam resumo informativo, conforme orientação da ABNT; 23,2% disseram que conheciam, embora nunca tivessem produzido um; 14,5% conheciam, tinham feito alguns, mas não seguindo as normas; 7,2% conheciam, tinham feito alguns e também conheciam as normas e 4,3% responderam que ainda não conhecem esse gênero discursivo.

Gráfico 7 – Conhecimento a respeito do gênero resumo informativo



Fonte: As autoras

Conforme observado no Gráfico 1, 26,5% (22,1% + 4,4%) desses estudantes disseram já ter cursado e concluído, no mínimo, uma graduação. Essa informação leva à hipótese de que, possivelmente, eles já tiveram contato com o gênero resumo informativo e com outros gêneros acadêmicos, tais como, artigos, trabalho(s) de conclusão de curso(s), monografias, entre outros. No entanto, somente uma pequena parcela dos estudantes (7,2%) afirmou que conhecia o gênero resumo informativo (CF. Gráfico 2) antes de cursar a disciplina.

Koch e Elias (2006), a partir das reflexões de Bakhtin (2003) a respeito da utilização dos gêneros nas práticas discursivas, defendem a ideia segundo a qual os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente nas diversas situações sociais. Por esse viés, na medida em que os estudantes se envolvem nas práticas sociais acadêmicas, espera-se que desenvolvam essa competência e reconheçam o gênero resumo informativo – comum no campo acadêmico.

Quando questionados sobre as dificuldades em escrever o resumo informativo (CF. Gráfico 8), 10,1% dos estudantes afirmam que essa dificuldade é decorrente da não compreensão sobre o gênero; 53,6% afirmam ter dificuldade, apesar de terem compreendido o resumo informativo; 7,2% afirmam não ter dificuldade em escrevê-lo, apesar de não saberem as normas e 29% afirmam não ter dificuldade em escrever porque conhecem as normas; nenhum (0,0) acadêmico considerou que não tinha dificuldades.

Gráfico 8: Dificuldade em escrever resumo informativo

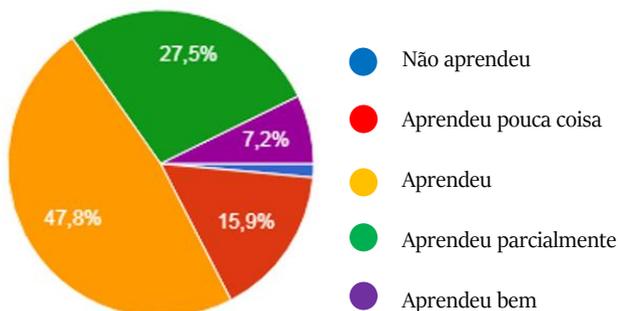


Fonte: As autoras

Esses dados revelam que, muitas vezes, por conta da competência metagenérica, os indivíduos até reconhecem os gêneros, mas isso não significa que todos saibam produzi-los. Assim, essa competência também “orienta nossa compreensão sobre os gêneros efetivamente produzidos” (KOCH; ELIAS, 2006, p. 103).

A respeito da aprendizagem do gênero em foco, conforme ilustrado no Gráfico 9, 1,4% dos estudantes afirma que não aprendeu o gênero; 15,9% deles declararam que aprenderam pouca coisa; a maioria dos aprendentes (47,8%) disse que aprendeu o gênero; 27,5% afirmaram ter aprendido parcialmente; e 7,2% afirmaram que aprenderam bem o resumo informativo.

Gráfico 9 – Aprendizagem do resumo informativo



Fonte: As autoras

Ao analisar esses dados e confrontá-los com os dados do Gráfico 7, é possível verificar que houve uma mudança na forma de entendimento a respeito do gênero resumo informativo, pois, ao término da disciplina, a maioria dos estudantes afirmou, em maior ou menor grau, que aprendeu o gênero objeto do ensino no período considerado.

Desse modo, é possível defender que, para se escrever, é primordial estabelecer um diálogo entre locutor e interlocutores por meio do material didático.

Considerações Finais

Neste capítulo, com o intuito de investigar a interação entre professora e estudantes por meio do material didático disponibilizado em AVA, na modalidade de educação a distância, para o ensino do gênero resumo informativo, abordou-se como categorias de análise o conceito de interação verbal, desenvolvido por Bakhtin/Volochínov (2014), seguido do conceito de gênero discursivo, considerado por Bakhtin (2003), e também sua relação como instrumento mediador da aprendizagem, abordado por Vygotsky (2001).

Para tanto, analisou-se, a partir do ponto de vista do estudante, dois elementos: (1) a interação do aluno em disciplinas com foco na leitura e produção textual de gêneros acadêmicos; (2) a aprendizagem do gênero resumo informativo.

Quanto ao primeiro elemento, os resultados apontaram que, de modo geral, na visão dos estudantes, durante o processo de ensino-aprendizagem, houve interação nas atividades a distância, evidenciada nas leituras do material didático disponível no AVA, bem como nas aulas presenciais, uma vez que a maioria dos aprendizes afirma haver interação entre eles e a professora por

meio do material didático, evidenciando positivamente o seu desempenho na disciplina.

A respeito do segundo elemento, os resultados indicaram uma mudança positiva no comportamento dos alunos, tendo em vista que grande parte deles melhorou o seu conhecimento quanto à aprendizagem do gênero resumo informativo.

Referências

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6028: informação e documentação: Resumo: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 1997.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- CASOTTI, J. B. C. *Dialogismo e interação em Bakhtin: fundamentos para a prática em sala de aula*. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/09/dialogismo-e-interac3a7c3a20-em-bakhtin-ok.pdf>>. Acesso em: 31.jul.2018.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- FORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

MENEGASSI, R. J.; OHUSCHI, M. C. G. O aprender a ensinar a escrita no Curso de Letras. *Atos de pesquisa em educação*, Maringá, v. 2, n. 2, p. 230-256, mai.-ago./2007. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/577>>. Acesso em: 25.jul. 2018.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficionalização: um caminho para o ensino da linguagem. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 129-147.

SILVA, D. S.; LEITE, F. F. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no Círculo de Bakhtin. *Miquilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 2, n. 2, p. 38-45, 01.ago. 2013.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Como foi fazer um curso de licenciatura em matemática na modalidade a distância: visão dos primeiros formandos do curso de matemática da UFMS

*Magda Cristina Junqueira Godinho Mongelli
Sonia Maria Monteiro da Silva Burigato*

1. Introdução

O curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, de que trata este artigo, foi criado na implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)¹, em dezembro de 2005. A proposta teve e tem como uma das finalidades exatamente a expansão e a interiorização de ofertas de cursos de graduação.

Oferecer cursos de licenciatura é uma preocupação justificável, pois sabemos que um dos problemas na educação básica é a falta de professores formados, principalmente no interior dos estados. Nesse sentido, há uma carência muito grande principalmente de professores de física, química e de matemática (GATTI, BARRETTO e ANDRÉ, 2011). Em particular, temos que:

¹O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior.

O número de cursos de Matemática e a proporcionalmente escassa procura por eles não condiz com a extensa presença e a importância desse componente curricular na educação básica. Esse dado sugere que devem faltar professores de Matemática para atender as necessidades das redes escolares. Segundo os mencionados estudos do Inep realizados em 2006, haveria apenas em torno de 27% de professores de Matemática com formação específica na área. (GATTI e BARRETTO, 2009, p. 75).

Com a criação da UAB, houve a abertura de edital em que se propunha uma parceria entre prefeituras municipais e governos estaduais para sediarem polos de apoio presencial. Além disso, o documento convidava instituições públicas de ensino superior para oferecerem cursos na modalidade a distância nesses polos.

Os cursos na modalidade a distância tiveram sua base legal estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996) e sua regulamentação foi alterada² pelo decreto 5622, de 19 de dezembro de 2005.

Percebemos, nesses documentos, uma preocupação com as condições de oferta dos cursos de graduação que seriam oferecidos na modalidade a distância, na medida em que orientavam as novas ofertas nos mesmos moldes dos cursos de graduação na modalidade presencial.

De fato, esse decreto (BRASIL, 2005) estabelece que os cursos na modalidade a distância devam ser criados, organizados e oferecidos, obedecendo os mesmos critérios deliberados pela legislação e regulamentação vigentes nos cursos de graduação na modalidade presencial; devendo, inclusive, ser ofertados com a mesma duração dos cursos presenciais. Outro ponto importante são as atividades presenciais obrigatórias; dentre elas, destacamos: as avaliações e os estágios supervisionados. Observando-se que o resultado das avaliações presenciais “deverão prevalecer sobre

² Esse decreto revogou o decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, e o decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998.

resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância”. (BRASIL, 2005, p. 1).

Nesse documento, a educação a distância caracteriza-se como uma modalidade:

[...] educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1)

A participação das universidades públicas na oferta de cursos de graduação veio, por um lado, ampliar o número de vagas nos cursos de graduação e promover a interiorização; por outro, veio atender também a uma preocupação com a expansão na oferta de cursos nesta modalidade por instituições privadas, no que refere à baixa qualidade de tais cursos.

De fato, para Mill (2012), essas críticas são necessárias e importantes na medida em que podem contribuir com a ampliação e a evolução da Educação a Distância (EaD) e ocorreram sempre nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, principalmente as federais. Assim, um dos pontos importantes nessa participação tem relação com o “[...] respeito e pela reputação que essas instituições de ensino superior (IES) emprestam à EaD quando passam de expectadoras a mantenedoras de cursos a distância (MILL, 2012, p. 34).”

O que nos conduz aos objetivos desta discussão: o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), apresentado no início do texto. Tivemos as formaturas das primeiras turmas desse curso em 2012 e, refletindo sobre nossos estudos ao longo dos anos, bem como acerca de nossa prática nesse curso, chegamos a alguns questionamentos sobre nossos formados: os alunos queriam ser professores quando entraram no curso? Como foi fazer um curso de Matemática na modalidade a distância? Como

foi utilizar um ambiente virtual de aprendizagem? Ao concluir o curso, eles pretendiam ser professor?

Em seguida, apresentamos o curso de Licenciatura de Matemática na modalidade a distância em que fizemos nossa investigação, a metodologia utilizada, os dados coletados e as análises realizadas. Ao final, tecemos algumas considerações sobre o nosso estudo.

2. A constituição e caracterização do curso de licenciatura em matemática da UFMS

A EaD vem se consolidando como uma modalidade de ensino tanto nas instituições de públicas quanto privadas e, nesse processo, ela perpassa por vários modelos em função dos objetivos dos cursos e também em conformidade à especificidade do público que será atendido. Dentre os autores que buscam caracterizá-la, Moore e Kearsley (2007, p. 2) argumentam que:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso, e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Essa definição contempla os diversos elementos que devem ser considerados na constituição de um curso na modalidade a distância, tais como: professor, tutor, alunos e profissionais técnicos (tanto da universidade como também nos polos de apoio). Os processos de ensino e aprendizagem, bem como os recursos disponíveis devem ser pensados sob os aspectos pedagógico e técnico.

O primeiro vestibular para o curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade a distância, aconteceu em 2007, quando a UFMS aderiu ao sistema UAB, e as primeiras turmas tiveram início em 2008. Nessa seleção, foram atendidos sete polos,

sendo dois no estado do Paraná (Cruzeiro do Oeste e Siqueira Campos), um em São Paulo (Igarapava) e quatro no estado de Mato Grosso do Sul (Água Clara, Camapuã, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste).

Na elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), foram considerados estudos sobre metodologias de ensino em EaD, bem como a respeito da preparação de material didático que seria utilizado nas disciplinas e que foram orientados também pelos referenciais de elaboração de material didático para EaD (BRASIL, 2007).

O curso foi caracterizado como semipresencial e, no PPC, sugeriu-se a realização de um encontro presencial em disciplinas de 34 horas e três encontros nas que tivessem carga horária de 102 horas. Esse número poderia ser alterado pelo Colegiado de Curso conforme a complexidade da disciplina. Os encontros aconteciam nas sextas-feiras à noite, no sábado, durante o dia todo e domingo pela manhã. As escolhas se deram pelo fato de o curso ser de matemática e por conter disciplinas que exigiam conceitos anteriores os quais, muitas vezes, não foram bem compreendidos pelos alunos. Além disso, naquele período, ainda não tínhamos condições estruturais de filmar aulas ou de gravar vídeos, já que isso só foi acontecendo ao longo do curso. O recurso utilizado para o acesso às tarefas era a plataforma *Moodle*.

Outra diferença do curso de Licenciatura em Matemática da UFMS em relação à maioria dos cursos oferecidos pelo sistema UAB é que, na maior parte das disciplinas, tínhamos um professor por polo. Esse fato ocorreu, pois tínhamos mais encontros presenciais que outros cursos, e era o docente que ministrava as aulas via web e presencialmente. Além disso, o mesmo professor corrigia as provas e a maioria dos trabalhos. O tutor a distância, nesses casos, acompanhava o trabalho do professor auxiliando os alunos nas atividades, tirando dúvidas nos fóruns, em plantões *online* e, em algumas disciplinas, poderia também corrigir parte das tarefas postadas no ambiente.

Acreditamos que isso seja um fator importante para pensarmos na qualidade do curso de Licenciatura em Matemática, já que uma das críticas aos cursos a distância é a massificação das turmas que são atendidas, na maioria das vezes, por tutores, nas quais o professor somente elabora o material.

De fato, para Gatti, Barretto e André (2011, p. 84), uma das características citadas na organização do ensino na EaD é o trabalho em equipe, mas que pode ocasionar uma fragmentação do trabalho docente em que:

[...] termina cabendo ao(a) tutor(a) a maior parte das atividades de “ensino”. Entretanto, o(a) tutor(a) não tem reconhecimento social/econômico/empregatício, do ponto de vista profissional, compatível com suas atribuições, embora quase sempre seja ele(a) o(a) responsável direto(a) pelo atendimento mais próximo dos alunos. A sua identificação como “tutor(a)-bolsista” dilui a possibilidade de ser identificado(a) como profissional da educação e, segundo alguns autores, compromete seu envolvimento no processo que tem em mão. Além disso, as bolsas têm prazo limitado de duração, o que impede a possibilidade de ganhos cumulativos na sua formação.

Desse modo, é preciso considerar esse aspecto no trabalho do tutor, pois não podemos deixar a maior parte do trabalho relacionado ao ensino a alguém vinculado “temporariamente” ao curso.

Outro ponto importante, que foi considerado para a decisão de termos mais encontros presenciais com o professor da disciplina, foi o fato de que nem sempre conseguimos encontrar tutores presenciais formados em matemática em todos os polos.

Diante disso, uma questão surge: quem eram os professores que trabalharam no curso? No início, havia somente dois docentes do quadro da universidade que ministravam aulas e participavam do colegiado. Em 2009, tivemos o primeiro concurso para docente, selecionado especificamente para atender o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância, em que ingressaram

três professores. O segundo concurso ocorreu em 2010 com a entrada de mais três, totalizando oito professores do quadro trabalhando nessa graduação. Além disso, tivemos alguns professores colaboradores de outros campus e de outras universidades, bem como do Programa de Mestrado em Educação Matemática da UFMS. A maioria dos tutores a distância eram mestrandos desse programa.

Acreditamos que essa particularidade foi importante para compreendermos como se constituiu o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância da UFMS. Tínhamos oito professores do quadro da universidade, sendo que seis deles trabalhavam exclusivamente no curso. A maioria não tinha nenhuma formação em educação a distância, somente duas professoras³ haviam feito uma especialização em gestão e tutoria em EaD em 2009. Ainda assim, havia muitas dúvidas em relação à como ofertar um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância.

Um fator que contribuiu com nosso trabalho foram os encontros de coordenadores, professores e tutores oferecidos pela UAB, principalmente pela possibilidade de troca de experiência com docentes de outras instituições de ensino superior – o que permitiu aprimorarmos nosso curso cada vez mais.

Esses cursos aconteciam em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA – *Moodle* criado para auxiliar os educadores na elaboração de um espaço eficiente para aprendizagem. É um programa aberto que pode ser alterado pela comunidade científica, com objetivo de torná-lo pedagogicamente mais adequado. Nele, encontramos diversas ferramentas que permitem organizar um curso conforme modelo pedagógico escolhido.

No *Moodle*, os participantes podem se comunicar de forma síncrona, ou seja, em tempo real com o *chat*, mensagens

³ No caso, as autoras do presente artigo.

instantâneas e as salas virtuais; como também de maneira assíncrona, utilizando os fóruns, correio, *wiki* e as tarefas.

Um aspecto interessante dos cursos na modalidade a distância oferecidos em um ambiente virtual como o *Moodle* é que tudo que acontece na disciplina nesse ambiente fica gravado, incluindo as aulas ministradas nas salas virtuais, cujas gravações podem ser disponibilizadas para os alunos. Assim, podemos observar uma disciplina que já aconteceu e termos, pelo menos em parte, uma ideia de como ela foi realizada.

Outro aspecto relevante foi a produção de material nos cursos oferecidos pelo sistema UAB. As universidades tinham a opção de produzirem materiais para todas as disciplinas do curso, com fomento da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Assim, tanto elas poderiam produzir material específico, conforme as ementas das disciplinas do curso, como também poderiam escolher livros produzidos por outras universidades que ficam disponibilizados no SisUAB⁴.

Essa autonomia fez com que cada universidade tivesse a possibilidade de produzir material próprio, conforme o PPC, considerando as especificidades da sua região. No nosso caso, isso foi um fator importante, visto que, inicialmente, atendemos grupos de alunos que, em geral, não conseguiam utilizar ferramentas como fóruns e *chats*, por exemplo, e acabavam estudando mais por meio do livro didático da disciplina.

Essa situação parece comum em outras universidades, segundo Sales e Nonato (2007, p. 7),

Não raro, o aluno de EAD, mesmo utilizando um AVA, constrói o conhecimento em uma relação mais próxima, tanto de tempo quanto de espaço, com o material didático do que com o docente. É o material didático que o acompanha *pari passu* no processo, é

⁴O SisUAB é uma plataforma de suporte para a execução, acompanhamento e gestão de processos da Universidade Aberta do Brasil. Nesse ambiente, são postados os documentos de criação dos cursos, os PPC, bem como todo material didático utilizado nos cursos, como: vídeos e livros. Contudo, observamos que nem todas as universidades disponibilizam os seus materiais na plataforma.

ele o primeiro recurso e, às vezes, o único ao qual o discente recorre para auxiliá-lo nos momentos mais cruciais do processo de aprendizagem.

Diante disso, dois pontos foram priorizados com relação ao trabalho com essas primeiras turmas de Licenciatura em Matemática. O primeiro foi com relação ao material didático, já que foram produzidos materiais para quase todas as disciplinas, com exceção de duas disciplinas que tiveram livros produzidos por outras universidades. Desse modo, os estudantes tiveram acesso aos materiais nas versões digital e impressa.

Outro ponto foi com relação ao papel realizado pelos participantes do processo de ensino e aprendizagem de cada disciplina, no caso: professor, tutores e alunos. Conforme discutimos anteriormente, o professor teve um papel fundamental não só na constituição da disciplina, mas também durante todo o período que constituiu sua oferta.

Em seguida, apresentamos nossas escolhas para produção de dados.

3. Percurso metodológico

Para a produção de dados de nossa investigação, elaboramos e aplicamos um questionário nas sete primeiras turmas de formandos do curso de Licenciatura em Matemática no ano de 2012.

Esse instrumento foi postado no ambiente *Moodle* de cada uma das turmas, e os alunos foram convidados a participar da pesquisa respondendo o nosso questionário. Tínhamos 74 formandos e 35 deles se dispuseram a responder. Apresentamos, no Quadro 1, a seguir, a divisão de respostas conforme as cidades-polo.

Quadro 1: Distribuição por polo dos formandos que responderam ao questionário.

Cidade Polo	Número de formandos	Responderam ao questionário
Água Clara	4	4
Camapuã	10	6
Cruzeiro do Oeste	18	9
Igarapava	9	5
Rio Brilhante	2	-
São Gabriel do Oeste	15	5
Siqueira Campos	16	6
TOTAL	74	35

Fonte: Elaboração própria.

Elaboramos nosso questionário buscando elementos para compreender como foi para esse graduando fazer um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade distância, como o que foi proposto pela UFMS. Assim, escolhemos a maioria das questões abertas, pois gostaríamos que os alunos se sentissem à vontade para tratar da sua experiência durante o curso. Em resumo, estávamos interessados nas opiniões e vivências dos estudantes.

4. Análise e descrição dos dados

A maioria dos alunos (82%) das primeiras turmas tinha algum vínculo empregatício quando responderam ao questionário, sendo que desses, aproximadamente 30%, trabalhavam como professores. A distribuição por gênero desses estudantes era equilibrada, dado que 54% eram mulheres.

Diversos autores (MOORE e KEARSLEY, 2007; MILL, 2012; MORAN, 2001) explicam que a falta de habilidade com uso da informática é um dos motivos que faz os alunos da educação a distância terem baixo desempenho e, até mesmo, evadirem dos cursos. A primeira questão que fizemos foi sobre esse tema: “Quando iniciou o curso de Licenciatura em Matemática na modalidade distância você já tinha conhecimento de informática, ou seja, sabia navegar na internet, mandar e-mail, etc.? (Cite o que

mais utilizava desse recurso). Caso não, como foi iniciar um curso que precisa desse recurso?”

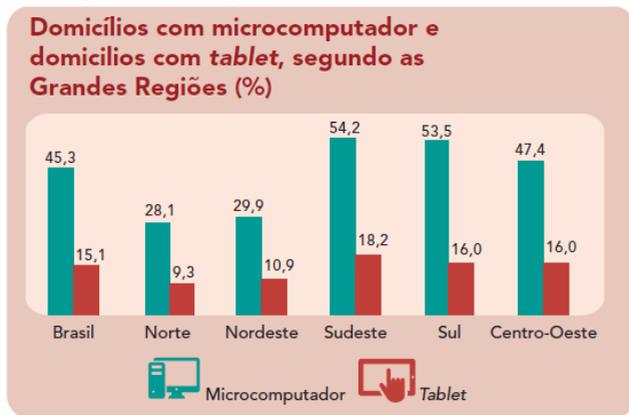
Quase todos os alunos responderam que utilizavam o computador para navegar pela internet, fazer pesquisas e enviar mensagens por e-mail. Entretanto, três estudantes ressaltaram que não utilizavam computador, vejamos seus depoimentos:

- Não sabia nem como mandar e-mail, não sabia navegar na internet. Para mim foi um dos maiores desafios.
- Não sabia nada de informática, aprendi durante o curso, com colegas, professores e mesmo sozinha.
- Não tinha nenhum conhecimento, nem mesmo sabia utilizar o computador.

Vemos que a maioria dos que conseguiram chegar ao final do curso, aproximadamente 91%, sabia utilizar a internet e já tinha certa habilidade com ferramentas como e-mail e as redes sociais quando iniciaram o curso. Isso chama atenção, entretanto, fica a questão: será que os alunos que evadiram do curso sabiam utilizar o computador? Um tema para se investigar com estudantes que não conseguiram terminar o curso seria este, bem como refletir sobre maneiras de atender ao aluno que tem essa particularidade quando inicia um curso na modalidade a distância. A ideia de que todos já têm acesso à internet não é verdadeira.

De fato, uma pesquisa divulgada em fevereiro de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizada no fim de 2016, apresentou novos dados sobre o uso da internet no Brasil. Apesar do avanço da inclusão digital, possibilitado pela multiplicação dos *smartphones* e das conexões *wifi*, o trabalho apontou que praticamente 40% dos brasileiros disseram não saber usar a internet. Na Figura 1, podemos observar que, em nossa região, mais da metade das residências não tinha microcomputador em 2016.

Figura 1: Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua



Fonte: IBGE 2016.

Esses dados são de 2016 e corroboram com a preocupação que citamos anteriormente, na constituição de um curso de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância em que buscamos oportunizar meios para minimizar problemas como esse, sendo um deles a possibilidade de um encontro presencial com o professor a cada 34h da disciplina.

Os números apresentados na Figura 1 são dados de 2016. Em 2009, o número de casas com computadores em nossa região era muito menor. Quando iniciamos o curso, a maioria de nossos alunos não tinha computador em casa, sendo o polo de apoio presencial, muitas vezes, seu único meio de acessar a plataforma. Além disso, mesmo esses estudantes tendo passado por curso que visava à ambientação na plataforma *Moodle* e no uso da internet, sabemos que a aprendizagem é um processo longo de idas e vindas e, assim, acreditávamos que eles iriam precisar de mais atenção, principalmente no primeiro ano da graduação. Afinal, alguns deles estavam cursando a licenciatura e, ao mesmo tempo, também aprendendo a lidar com o computador.

De fato, essas escolhas foram citadas como favoráveis pelos estudantes, quando questionamos como foram os encontros

presenciais em termos de contribuição para o aprendizado. Também indagamos se eles achavam que teriam conseguido finalizar o curso se não tivessem tais aulas.⁵

Todos os graduandos disseram que foram muito importantes os encontros presenciais com os professores, sendo que quase 70% deles achavam que não teriam conseguido concluir o curso sem esses momentos. Apresentamos, a seguir, dois depoimentos de cada um dos polos.

Água Clara:

- Não, sem os encontros e as orientações dos professores seria impossível aprender ou dar sequência aos estudos.
- Não, os encontros presenciais foram de suma importância para a conclusão desse curso, acho que em alguns momentos até faltou encontros para tirar dúvidas de exercícios.

Camapuã:

- Os encontros presenciais pra mim foram tudo nesse curso. Eu tinha um certo receio de ser totalmente a distância, com certeza se não fossem essas aulas presenciais eu não teria prosseguido com o curso.
- Os encontros presenciais foram essenciais, pois sem os mesmos se tornaria muito mais difícil conseguir. Acredito que conseguiríamos sim, porém com os encontros presenciais já foi difícil...sem eles então seria muito mais difícil.

Cruzeiro do Sul:

- Considero os momentos presenciais indispensáveis em um curso a distância, pois é através deles que o aluno pode expor suas dúvidas aos professores e receberem orientação com mais clareza.
- Os encontros presenciais foram muito importantes pois os conteúdos ficavam mais claros quando um professor estava presente. Acredito que se não tivesse os momentos presenciais ficaria muito difícil concluir o curso.

⁵ Inserimos a questão, pois esse era um ponto de muita discussão quando íamos aos encontros de coordenadores de curso da EaD promovidos pela CAPES. A proposta deles era de oferta de cursos totalmente a distância, com avaliações presenciais, conforme a legislação, seguindo exemplos de algumas cidades do Sudeste. Entretanto, como nosso público era muito diferente, sempre buscamos justificar nossas escolhas, pensando na qualidade de um curso de formação de professores de matemática.

Igarapava:

- Os encontros foram muito importantes, tenho certeza que não conseguiria se não tivessem sido realizados, por causa das explicações e das dúvidas. Matemática é uma disciplina mais complicada para se aprender sem ao menos um encontro presencial por mês.
- Os encontros presenciais foram um apoio enorme para que eu continuasse no curso, sem eles certamente eu não conseguiria. Eu aproveitava cada momento da aula para tirar todas as dúvidas que conseguisse nos dias das aulas.

Siqueira Campos:

- Sim, eu teria gastos, pois dependendo da disciplina eu teria que pagar um professor particular.
- Os encontros presenciais em termos de contribuição para o meu aprendizado foram excelentes, pois muitas dúvidas eram tiradas nos encontros presenciais. Sem dizer que para se entender de onde está saindo a resolução de um cálculo acho que apenas por web, e-mail, fóruns, entre outros, não teria sido suficiente para compreendermos e para podermos realizar as atividades depois.

São Gabriel:

- A nossa dedicação era a única garantia de aprendizado, muitos conteúdos aprendi realmente devido, tanto ao meu interesse, como também a dedicação de nossos professores. As aulas presenciais foram essenciais para o aprendizado, sem elas acredito que isso não teria acontecido.
- Eram ótimos, se não fossem os encontros acho que não teria conseguido terminar o curso. Os encontros contribuíram muito na aprendizagem, ter um professor presente facilita bem mais a aprendizagem, pois estavam ali para tirar dúvidas e explicar quantas vezes fossem necessário. Os encontros presenciais são essenciais para aprendizagem.

Os depoimentos evidenciam que foi importante para esses alunos termos incluído mais encontros presenciais, diferentemente do que era proposto pela CAPES. Contudo, apresenta elementos importantes quando pensamos na expansão de cursos de formação de professores em nosso país, como um modelo único para atender estados com situações tão diferentes.

Observando o gráfico da Figura 1, vemos regiões nas quais, em 2016, menos de 30% da população tinha computador em casa – o que nos leva a inferir que, mesmo atualmente, o quadro não deve ter melhorado significativamente.

Esse foi outro ponto que nos interessou em nosso questionário, pois sentíamos que precisávamos melhorar nossa metodologia com relação às atividades, principalmente as aulas a distância, afinal nosso curso é ofertado nessa modalidade. Assim, queríamos saber como foi para os formandos estudar matemática com as aulas síncronas, realizadas via *web*.

Dividimos as respostas dos estudantes em grupos, separando os que acharam que as aulas virtuais contribuíram para aprendizagem e os que disseram que não gostaram, por algum motivo, conforme apresentamos no Quadro 2. Entretanto, um depoimento merece ser discutido em separado.

Quadro 2: respostas dos estudantes sobre a aula via *web*.

7 alunos acharam proveitosa	17 alunos não gostaram
<ul style="list-style-type: none"> - As aulas <i>web</i>, são bem interativas, não é a mesma aula se o professor estivesse presente, mas com certeza foram bem proveitosas, pois podíamos interagir, questionando os professores e expondo nosso ponto de vista do conteúdo. - De início achei meio complicado, mas conforme o tempo a gente se acostuma e até facilita. - Foram boas, mas podiam ser melhores devido a conexão que caía sempre. - Aprender matemática com as aulas via <i>web</i> foi bom, pois foi uma forma diferente, para quem estava acostumada com o presencial o tempo todo, mas nada melhor que uma aula presencial, pois é muito mais produtiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não gostei das aulas via <i>Web</i>, pois não conseguí entender se não fosse a ajuda da nossa tutora, teria sido como se não tivesse tido essas aulas. - Foi muito difícil, complicado demais, as vezes não conseguíamos entender direito o que os professores queriam nos passar. Quase não aproveitei nada dessas aulas. - Olha eu não gostei muito das aulas <i>web</i>, é melhor presencial. - Através das <i>web</i> era mais difícil, pois muitas vezes não era possível realizar a <i>web</i>.

Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos estudantes dos dois grupos reclamou da conectividade com a internet, porém, mesmo com esse problema, quase metade desses alunos disse que conseguia aprender matemática, tirar dúvidas, interagir com os professores. Nesse

aspecto, vemos que alguns alegaram um estranhamento, mas que depois foram se acostumando. Com tais respostas, inferimos que ainda falta para os estudantes experimentar e acreditar na possibilidade de aprender a distância, por meio dos recursos tecnológicos. Muitos dos depoimentos do quadro, e outros não apresentados, evidenciam como eles foram aprendendo a aprender durante o processo. O depoimento, em separado, apesar de dizer que não é muito bom estudar via web, nos dá elementos que corroboram nossas afirmações.

- Não é muito bom ter aula via web. Mas não que não haja aprendizagem é porque o professor não estava ali presente. Mas as dúvidas eram tiradas iguais e havia sim aprendizagem. Aprendi muito com as aulas via web, o mesmo que quando tivemos aula. Eu achei muito interessante porque não sabia nem que existia.

Os estudantes que não gostaram, em geral, citaram o problema com a conectividade. Realmente, trata-se de uma dificuldade que nos acompanhou durante todo o curso (ALMEIDA; BURIGATO; KANASHIRO; NOAL; ROCHA & TARTAROTTI, 2014). Um ponto interessante sobre esses dados é que nem todos os polos tinham os mesmos recursos, tanto com relação ao material disponível como também à conectividade. Por exemplo, tínhamos um polo em que conectividade era melhor, o de São Gabriel do Oeste, mas, dos cinco alunos que responderam o questionário, três deles não gostaram das aulas via web. Em outro polo onde tivemos problemas no período em que a primeira turma frequentou, a maioria deles, quase 70%, considerou proveitosas as aulas via web.

Com relação às aulas via *web*, três estudantes afirmaram que algumas foram muito longas e cansativas, principalmente em disciplinas com textos em que o professor ficava lendo. Tais pontos são importantes na proposição dos nossos encontros. Realmente, no início, as aulas tinham duração próxima as que eram realizadas

presencialmente e observações como as desses estudantes contribuíram para que nós repensássemos o formato das aulas.

Quando questionamos como foi fazer um curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade distância, e se foi como cada um esperava, a maioria informou não ter sido como esperavam, sendo que 13 acharam muito difícil o processo e 9 ficaram surpresos, pois havia sido melhor do que esperavam por ser um curso a distância. Apresentamos alguns depoimentos para exemplificar os resultados mencionados:

- Foi difícil, pois como tínhamos poucas aulas presenciais eu ia deixando tudo para última hora, dando prioridade ao trabalho. Esse curso exige muito do acadêmico em estudar sozinho, deixar a vida social um pouco de lado e a família, foi o que eu esperava porque aprender matemática com poucas aulas presenciais é muito difícil.
- Foi muito Bom. Foi bem mais do que eu esperava, pois imaginava ser um curso totalmente a distância e não foi isso que vivenciamos, posso dizer que foi um curso semipresencial, e isso foi ótimo.
- Não, foi bem difícil mas ao conversar com pessoas que já tinham concluído o mesmo curso só que no presencial me disseram que realmente era muito difícil e que pelo fato de eu fazer a distância seria ainda mais difícil.
- Fazer o curso de matemática a distância foi difícil, não foi fácil não. Tive bastante dificuldade, mas graças a nossa tutora ficou mais fácil. Ela ajudava muito a gente explicava quando o professor não estava presente para nos ajudar. É um curso bom, porque ele não é todo a distância os professores vinham e explicava para a gente os conteúdos das disciplinas.

Quando questionamos se os formandos pretendiam ser professores quando entraram no curso, 69% disseram sim. Apesar de ser objetivo do curso, sabemos que nem sempre os alunos ingressam na licenciatura querendo ser professores (BITTAR; OLIVEIRA; SANTOS & BURIGATO, 2012). Entretanto, a graduação foi oferecida para atender a demanda de professores de

matemática dos municípios – o que talvez justifique algumas dessas escolhas desde o início.

Dos estudantes que disseram não pretender exercer a docência, os argumentos apresentados para a escolha do curso foram: para ter um diploma, melhorar o salário no emprego que tinham, aprender mais matemática para passar em concursos. Naquela época, muitos alunos reclamavam que o município onde trabalhavam não estava acompanhando os aumentos salariais propostos para os professores. Segundo Cury (2000, p. 574):

No Brasil, a desvalorização da carreira profissional do professor se faz sentir quando se analisa a relação candidato por vaga para os cursos de Matemática das Universidade Públicas em relação a outras carreiras que as universidades oferecem.

Buscamos saber, também, se ao terminar o curso, eles pretendiam ser professores, e 83% disseram que sim, ou seja, no decorrer da graduação, alguns, cerca 14%, mudaram de ideia. A mudança pode ser compreendida em dois sentidos e procuramos, nas respostas, indícios sobre os motivos que levaram ao novo posicionamento. Um deles disse ter descoberto que leva jeito para ser professor ou gosta de ensinar. Por outro lado, um formando respondeu que não tem o dom para o magistério.

Entretanto, o curso parece ter cumprindo a sua finalidade que é formar professores de matemática para atuar no ensino. De fato, 30% dos alunos que responderam o questionário já estavam trabalhando como professores.

5. Ponderações finais

Finalizamos este texto com uma sensação de felicidade, mas, ao mesmo tempo, de tristeza. Começamos nosso trabalho no ensino a distância com seriedade e com muita vontade de atender a uma demanda por formação de professores de matemática nos

municípios onde não há universidades. Um início também com um pouco de medo, pois era uma experiência nova em nossas vidas.

Vimos nossos estudantes aprendendo a aprender na modalidade a distância e nós, ao mesmo tempo, também aprendendo a ser professor nessa modalidade. No primeiro ano, costumávamos discutir acerca do nosso trabalho e ponderávamos que, mesmo tendo feito uma especialização para trabalhar no ensino a distância e buscado estudar o tempo todo, ainda nos sentíamos despreparadas. Nosso trabalho era pautado em nossa experiência como professoras do presencial, em que procurávamos relacionar com o que aprendíamos para o ensino a distância, na época, brincávamos que parecia um “presencial esquisito”.

Contudo, aprendemos a trabalhar a distância, principalmente vendo nossos alunos aprendendo ao longo desses anos. Depois das primeiras turmas, já formamos mais dois grupos de alunos, de outras chamadas da UAB. Continuamos a manter contato com diversos deles que estão trabalhando em sala de aula, sendo que muitos já fizeram especialização. Esse é um dos temas de nosso próximo estudo, levantar elementos sobre os egressos do curso.

Chegando ao fim do nosso capítulo, e a tristeza sobre a qual falamos no início é pelo fim das ofertas dos cursos de Licenciatura em Matemática na modalidade a distância na UFMS, pelo menos por enquanto...

6. Referências

ALMEIDA, M. de F. X. A.; BURIGATO, S. M. M. S.; KANASHIRO, D. S. K.; NOAL, M. L.; ROCHA, P. G.; TARTAROTTI, E. “Você está me ouvindo?” As condições de trabalho docente na EaD. **Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. SIED: EnPED, 2014, São Carlos. p. 1-12.

BITTAR, M.; OLIVEIRA, A.B.; SANTOS, R.M.; BURIGATO, S.M.M.S. A Evasão em um Curso de Matemática em 30 Anos. **Em Teia** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Ibero-americana – vol. 3 - número 1 – 2012, p. 1-17.

BRASIL. IBGE. **A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD**. 2018. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101543.pdf>>.

Acesso em: 30 jul. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Publicado no DOU de 20.12.2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 02 maio 2014.

_____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília: MEC/Seed, 2007.

CURI, E. **Formação de Professores de Matemática**: realidades presentes e perspectivas futuras. Tese de Mestrado. PUC-SP, 2000. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Dissertacao_Eda.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2018.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de Sá. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte – Brasília: UNESCO, 2011.

MILL, D. **Docência virtual**: uma visão crítica. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, J. M. **Novos desafios na educação**: a internet na educação presencial e virtual. Editora da UFPel, Pelotas, 2001, p. 19-44.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learnig, 2007.

SALES, M. V. S.; NONATO, E. R. S. EAD e material didático: reflexões sobre mediação pedagógica. **13º Congresso Internacional de Educação a Distância**. Curitiba, Paraná, Brasil. Setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007104704PM.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

O curso de Pedagogia na modalidade a distância ofertado pela UFMS em Costa Rica/MS: avaliação de alunas concluintes

*Maria Aparecida de Lourdes Ribeiro Oliveira
Mirian Lange Noal*

1. Introdução

A expansão dos cursos de formação de professores/as na modalidade a distância, ocorrida nas últimas décadas, requer a realização de pesquisas que possam avaliar a qualidade desses processos formativos com foco na compreensão do perfil discente, docente e nas mediações efetivadas pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDICs). A pesquisa apresentada, neste texto, foi desenvolvida nos meses de março a junho de 2017, como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com a participação voluntária de alunas em processo de conclusão do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no município de Costa Rica/MS.

Atualmente, provocadas por essa expansão, questões de tecnologia digital têm aflorado e vêm sendo discutidas em virtude das constantes transformações na sociedade, principalmente com a crescente implantação e implementação de cursos na modalidade a distância (EaD). O avanço tecnológico e o acesso facilitado às TDICs

têm possibilitado que alunas e professoras¹, de diferentes níveis de ensino, mantenham-se informados sobre diversos assuntos do mundo globalizado, algo inimaginável antes das duas últimas décadas.

No entanto, a linguagem digital não tem facilitado o acesso às informações e a aquisição de novos conhecimentos para todos/as, principalmente para as gerações que nasceram antes da expansão das TDICs e as pessoas que não possuem condições econômicas de adquirir e manter equipamentos digitais com a qualidade necessária a uma eficaz navegação.

Os computadores e o acesso à internet, ao serem inseridos nos processos de ensino e de aprendizagem, modificaram a dinâmica das salas de aula. As distâncias diminuíram e as fronteiras foram ampliadas. Entre 2013 e 2017, período no qual o curso de Pedagogia, na modalidade a distância, teve oferta pela UFMS, no município de Costa Rica/MS, foi possível observar, acompanhar e analisar o processo de formação desenvolvido. No início das atividades, ficou evidente que a maioria das aprovadas no vestibular, além de ter o desejo de frequentar um curso superior, considerava que o ensino a distância seria mais fácil por não precisar estar em sala de aula todos os dias e, assim, possibilitar a conciliação das atividades cotidianas com os estudos.

Tal equívoco ficou evidente durante a participação na primeira aula presencial, na qual a professora apresentou na tela o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e seus inúmeros recursos. Naquele momento, para a maioria, parecia uma missão impossível fazer tudo no computador, ter que alimentar o ambiente e realizar as atividades aos poucos, porque a internet é a ferramenta principal para a educação a distância, sendo meio para a interação virtual, para as trocas de informações e para o domínio dos conteúdos.

¹ Considerando que a totalidade da turma pesquisada e que a maioria de docentes são mulheres, optamos por utilizar, neste texto, os termos no feminino quando nos referimos aos dados da pesquisa. No entanto, utilizaremos os dois gêneros quando a abordagem for direcionada aos dados gerais da modalidade a distância.

Ao ampliar o tempo e a qualidade do acesso à internet, algumas alunas foram percebendo que a maioria das atividades girava em torno das TDICs, sendo que o ensino a distância poderia trazer os mesmos resultados obtidos em um curso presencial, mas com a vantagem de poderem organizar seus horários e estudarem em ritmo próprio. Ou seja, perceberam que poderiam definir os melhores momentos para efetivar as leituras e as atividades propostas pelas professoras, sendo que os estudos poderiam ser conciliados com suas exigentes rotinas como mães, responsáveis pelos trabalhos domésticos e profissionais.

No entanto, no decorrer do processo, foi possível perceberem que as mesmas facilidades começaram a resultar em dificuldades para aquelas que não dominavam as TDICs e/ou que não tinham acesso às mesmas em suas residências, pois, nesses casos, o que poderia ser uma ajuda acabou figurando como um elemento complicador que exigiu mais horas distantes da família e, algumas vezes, a necessidade de recursos financeiros para pagar horas de acesso aos equipamentos.

No caso específico da pesquisa proposta, as perguntas que nos inquietaram dizem respeito à relação estabelecida entre as alunas, as professoras, as TDICs, as metodologias e os recursos didáticos, com o intuito de saber a avaliação que fazem sobre a qualidade da formação obtida. Com essa busca, as perguntas que geraram a pesquisa foram: Qual é a opinião das alunas concluintes sobre a formação obtida? Como avaliam o curso, as professoras, as tutoras, os materiais, os equipamentos de acesso ao AVA *Moodle*? Como avaliam os recursos metodológicos, as aulas presenciais, as *webaulas* e os demais recursos? Como compreendem as próprias dificuldades pessoais e coletivas?

Na busca de responder às questões propostas, configurou-se o **objetivo geral**: conhecer os índices de qualidade do curso de Pedagogia - formação inicial de professores, na modalidade a distância, ofertado pela UFMS -, segundo a avaliação de alunas concluintes no ano de 2017, no polo de apoio presencial de Costa

Rica/MS, reconhecido pelo sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na sequência, a pesquisa teve como **objetivos específicos**: a) conhecer a opinião de alunas concluintes; b) avaliar a qualidade da formação obtida e os índices de satisfação das concluintes; c) apresentar subsídios para a qualificação de outras ofertas do curso.

Os autores, que embasaram teoricamente a pesquisa, ressaltam que é necessário repensar os processos de formação, aprendendo e aplicando novas metodologias que aproximem professoras e alunas dos conhecimentos necessários ao fazer docente de qualidade e comprometido socialmente (BELLONI, 1991, 2010; MORAN, 2003; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000; VALENTE, 2003; ALMEIDA, 2003, 2010; BEVORT e BELLONI, 2009; PIMENTEL, 2010). Ressaltam, também, que é necessário repensar os processos de formação, aprendendo novas metodologias que aproximem professoras e alunas dos conhecimentos necessários ao fazer docente. Reconhecem que a educação na modalidade a distância provoca reflexões e mudanças, pois traz novos desafios pedagógicos e tecnológicos para suas protagonistas, na concepção de que os equipamentos digitais, por si só, não mudam os processos de ensino e de aprendizagem, mas requerem a participação intencional e qualificada de docentes e discentes.

Após a definição do tema, iniciamos a revisão bibliográfica para compor o referencial teórico da pesquisa. Considerando que o tempo presencial seria um impeditivo para a participação, optamos por aplicar um questionário com perguntas abertas e fechadas, por e-mail. As informações foram se completando por meio de conversas informais e por nossas próprias experiências, como aluna e professora do referido curso. Após a adesão livre, foi elaborado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelas alunas que concordaram em participar da pesquisa. A definição da amostragem se fez sem critérios pré-estabelecidos, pois foi realizado o convite e participaram aquelas

que se dispuseram a responder ao questionário enviado ao e-mail de cada uma.

O artigo está organizado em quatro partes, a saber: 1. Introdução; 2. UAB: formação inicial de professores na modalidade a distância; 3. O curso de Pedagogia/UFMS sob a avaliação das alunas concluintes; 4. Considerações finais.

2. UAB: Formação inicial de professoras na modalidade a distância

A educação na modalidade a distância (EaD) é um processo de ensino e de aprendizagem, mediado pelas TDICs, na qual professoras, tutoras e alunas, na maior parte do tempo, estão separadas geograficamente. Em um país de dimensões continentais e com uma significativa diferença de acesso ao ensino superior, como o Brasil, essa modalidade foi assumida como uma possibilidade de expansão e de interiorização do ensino superior, assegurando o acesso e o percurso para pessoas que não possuem condições de se deslocar até municípios maiores ou participar de cursos presenciais, principalmente os de formação inicial de professoras. Assim, a tecnologia digital, agregada ao ensino a distância, tem sido ampliada nos processos de formação docente no Brasil.

A EaD, como proposta de acesso ao ensino superior, foi sendo implantada no Brasil ao longo dos anos, seguindo a dinâmica das universidades mundiais, na década de 1970. No entanto, essa proposta se solidificou em 2006, com a criação da UAB, descrita no site do Ministério da Educação (MEC) como:

[...] um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da educação a distância. Prioritariamente, os professores que atuam na educação básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, [...]. (BRASIL, 2016).

Ainda de acordo com o site do MEC, o sistema UAB busca articular a parceria entre os três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), em diálogo com as universidades públicas e demais organizações educacionais, objetivando ser:

[...] um eficaz instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior e para a requalificação do professor em outras disciplinas, fortalecendo a escola no interior do Brasil, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos grandes centros urbanos e evitando o fluxo migratório para as grandes cidades. (BRASIL, 2016).

Assim, a proposta da UAB foi a de ampliar o acesso ao ensino superior em municípios do interior dos estados, em instituições públicas, com foco nas licenciaturas. A mediação das TDICs viabilizou, a quem não poderia estar diariamente em sala de aula, a oportunidade de cursar e concluir um curso de graduação.

Na UFMS, a formação de professores/as na modalidade a distância iniciou-se em 2001 quando, por meio da Portaria nº 2113, de 10 de setembro de 2001, do MEC, a instituição foi credenciada para o oferecimento de cursos de graduação e pós-graduação a distância. As licenciaturas, após a vinculação ao Sistema UAB, passaram a ser oferecidas, na instituição, a partir de 2008. Atualmente, a UFMS oferece seis cursos de formação de professores/as, na modalidade, a saber: Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras Português e Espanhol, Matemática e Pedagogia. Também oferta cursos de formação continuada e de pós-graduação *lato sensu* em polos de apoio presencial localizados nos municípios do estado de MS².

² Mais informações estão disponíveis na página <<https://sedfor.ufms.br/historico/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

Nesse percurso, por meio das TDICs, os espaços e os tempos das salas de aula têm se ampliado e os cursos de licenciatura, ofertados pela UFMS, têm assegurado um significativo aumento quantitativo na formação de professores/as. Primar pela qualidade em tais processos tem sido uma constante meta, embora tenhamos a consciência de que a formação inicial, na modalidade a distância, requer autonomia discente, organização e disciplina, apesar de certa flexibilidade nas atividades. Portanto, a questão da autonomia na EaD não é simples, pois a modalidade exige mudanças no cotidiano docente e discente.

A aparente dicotomia entre liberdade e disciplina talvez seja uma das maiores dificuldades para docentes e discentes, pois seus limites são tênues e requerem, de acordo com Moran, Masetto e Behrens (2000, p. 16): “[...] processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem diferenças, que incentivem e apoiem os orientados”.

Os mesmos autores, na mesma obra, evidenciam as responsabilidades metodológicas das professoras envolvidas com os processos formativos na modalidade a distância, ressaltando que suas atuações precisam estar mais voltadas:

[...] à aprendizagem do aluno, estabelecer relações de empatia, promover corresponsabilidade e parceria, criando clima de mútuo respeito para com todos os participantes, abordar a construção do conhecimento como o eixo da articulação da prática educativa, praticar a criatividade como uma atitude alerta para buscar, com o aluno, situações novas e inesperadas, ter disponibilidade para o diálogo, considerar a subjetividade e a individualidade dos atores do processo educativo, cuidar para que sua expressão e comunicação sempre estejam em condições de ajudar a aprendizagem e incentivar o aprendiz, comumente para dialogar, lançar perguntas orientadoras, propor desafios, reflexões e situações problema. (MORAN; MASETTO; BEHRENS, 2000, p. 168).

No entanto, é necessário enfatizar que a EaD, na UFMS, é fomentada com recursos do Sistema UAB (CAPES/MEC) que vem

passando, desde 2015, por contingenciamentos de recursos que têm configurado um novo e reduzido *status* orçamentário. Essa situação só agrava os problemas já evidenciados nos cursos a distância ofertados pela instituição, a saber: a) dificuldade de acesso aos polos (problemas de passagem, carros oficiais etc.); b) dificuldade de comunicação via ambiente virtual de aprendizagem (problemas com internet nos polos); c) dificuldades estruturais nos polos (laboratórios, bibliotecas, computadores, salas de aulas com problemas de manutenção ou insuficiência); d) ausência de recursos de custeio (em 2015); e) sobrecarga ou ausência de professores/as para atuar nos cursos.³

A situação apresentada no site oficial da Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores da UFMS (SEDFOR) traz preocupações para a continuidade dos cursos de formação de professores/as com a qualidade pretendida, pois, como ressalta Almeida (2003), na modalidade a distância, a utilização de ambientes virtuais bem planejados é essencial para favorecer a interação e a construção de conhecimentos, além de encontros presenciais mediados pelas professoras e tutoras.

2.1 Ser discente na EaD

A frequência e a compreensão do que significa ser discente em um curso na modalidade a distância exige conexão com as TDICs, para ter acesso às fontes de ensino, por meio de equipamentos que possibilitem maior liberdade em termos de tempo e espaço, contribuindo para estabelecer o encontro com conhecimentos que são veiculados nas mídias eletrônicas, na internet e nos ambientes de aprendizagens.

A modalidade a distância, nessa compreensão, não diminui possibilidades, mas as amplia à medida em que várias formas de linguagem podem ser utilizadas (escrita, oral, imagética, sonora

³ Informações disponíveis em: <<https://sedfor.ufms.br/historico/>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

etc.). Além disso, tem significado a oportunidade de alunos/as trabalhadores/as, que residem em municípios do interior, ter acesso aos processos de formação universitária, na impossibilidade de se deslocarem diariamente para uma instituição que ofereça ensino presencial.

Ressaltamos que estudos voltados para a compreensão do perfil desses/as alunos/as têm evidenciado um grupo de discentes bem específico. De maneira geral, são pessoas com idade média de 30 anos, com algumas exceções de jovens e idosos/as; em sua maioria do gênero feminino, casadas e trabalhadoras (FIUZA, 2012; MARTINS ET AL., 2012; AQUINO E OLIVEIRA, 2013; MARTINS ET AL., 2013; Censo EaD, 2013). Além disso, a maioria é de estudantes em primeira formação inicial, embora haja graduadas e até pós-graduadas em busca de uma segunda formação. Para Martins et al. (2012), o expressivo número de mulheres nos cursos na modalidade a distância está relacionado com a predominância de licenciaturas e com a possibilidade de estudarem mantendo seus compromissos familiares, maternais e profissionais.

Para compreender melhor, é importante destacar que a EAD não é uma novidade que pode acabar a qualquer momento, mas se constitui como parte de um processo que se propõe a incrementar a inclusão digital, ampliando e democratizando o acesso ao ensino superior com processos de formação inicial e continuada. Para tanto, é necessário compreender que as TDICs, na EaD, ressignificam os conceitos de conhecimento e caminham para a ruptura de preconceitos. A meta é construir uma educação de mediações próximas e inclusivas, sem tempos pré-determinados e padronizados, respeitando as diferenças e a pluralidade cultural brasileira.

Nesse percurso, a EaD se propõe a ampliar as possibilidades de ensinar e de aprender para além das salas de aulas físicas e que se estendem para os espaços virtuais, para o ciberespaço. Em ambientes alargados de aprendizagem, faz-se necessário construir novas relações entre professores/as, tutores/as e alunos/as. No entanto,

dialeticamente, a distância física requer comunicação por meio de interações, interlocuções e diálogos constantes (PRETTI, 2000).

Por meio das TDICs, portanto, os espaços e os tempos das salas de aula se ampliam, sendo as alunas livres para organizar as suas rotinas como estudantes, precisando aprender a gerenciar o tempo e a equacionar dúvidas com as tutoras, colegas e professoras.

Com essa concepção, compreendemos que ser se aluna, no curso de Pedagogia, na modalidade a distância, requer a compreensão de um inovador e desafiante contexto educacional, diferente do ensino presencial, mas com vistas a uma formação com qualidade, voltada para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, é essencial compreender que tal autonomia e as necessárias habilidades só serão evidenciadas nos processos de formação, no decorrer do curso e, portanto, há uma responsabilidade institucional que perpassa a atuação docente, a mediação das tutoras, a infraestrutura dos polos e a qualidade de equipamentos e de acesso à internet, como evidenciado por Estabel, Moro e Santarosa (2006, p. 96):

Para a realização de cursos à distância, faz-se necessária a escolha criteriosa de um ambiente que possibilite a interação dos alunos, de forma que estes sejam agentes do seu processo de aprendizado, ficando o professor no papel de mediador, propiciando o exercício da cooperação e da colaboração na realização das atividades.

Estudos como o acima citado, têm evidenciado que a utilização dos ambientes virtuais pode possibilitar a comunicação dinâmica, os registros, as gravações, a memorização, a recuperação de dados (às vezes, a perda), na maioria das vezes independente dos espaços e dos tempos nos quais as interlocuções aconteçam. Ensinar e aprender em ambientes virtuais pode possibilitar a construção de uma memória coletiva, compartilhada e cooperativa. As TDICs, por mais restrições que se possa ter e por mais críticas

que se possa fazer, podem ser caminhos de significativos processos de ensino e de aprendizagem.

No entanto, considerando que os/as alunos/as da EaD, de maneira geral, são mulheres, mães, responsáveis pelos cuidados da casa e exercem uma profissão (às vezes, mais de uma), há uma série de dificuldades para a realização dos estudos e a necessária assimilação dos conteúdos teórico-práticos que permitam a experiência de estar e de atuar nas instituições educativas sem aligeiramentos, pois não é somente frequentando um curso de licenciatura que nos tornamos professoras. Soma-se a esse contexto, o fato de que as memórias que tais alunas trazem de seus processos de escolarização, na maioria das vezes, são tradicionais e pouco eficazes no processo de despertar para o estudo, para a busca do conhecimento, para a pesquisa.

A seguir, vamos focar no curso de Pedagogia ofertado pela UFMS no polo de apoio presencial de Costa Rica, turma de 2017, a fim de conhecer as experiências e as opiniões de algumas alunas concluintes, sendo possível compreender a complexidade e, ao mesmo tempo, as possibilidades da modalidade de ensino a distância.

3. O curso de Pedagogia/UFMS sob a avaliação das alunas concluintes em 2017

O objetivo foi conhecer a opinião das alunas concluintes sobre a formação obtida durante o percurso no curso de Pedagogia, na modalidade EaD, ofertado pela UFMS no polo de apoio presencial de Costa Rica/MS (2013-2017). Para alcançar a meta proposta, focalizamos: a utilização das TDICs nos processos de ensino e de aprendizagem; a qualidade dos equipamentos, o acesso à internet e ao AVA *Moodle*; a atuação de professoras e tutoras, os encontros presenciais e as *webaulas*; os materiais de apoio didático-pedagógico e os recursos metodológicos; as dificuldades pessoais e coletivas.

Para conhecer a opinião das alunas, iniciamos com a apresentação da proposta de pesquisa e convidamos todas para

participarem da mesma, por e-mail pessoal, e também conversamos durante os encontros presenciais. Das 20 alunas, oito responderam positivamente. Após o aceite, solicitamos a assinatura do TCLE, atendendo aos princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos.

A fim de compreender o percurso das alunas no curso de Pedagogia na modalidade a distância, foi elaborado um questionário com 31 perguntas, sendo respondido por uma amostragem de oito alunas que aderiram livremente. Não foi possível ampliar esse número porque a turma estava excessivamente ocupada com a conclusão dos estágios obrigatórios e o TCC. As perguntas foram organizadas em três blocos, a saber: dados de identificação e perfil; a educação na modalidade a distância: o curso de Pedagogia/UFMS na modalidade a distância. Na sequência, passamos a apresentar e a comentar os dados coletados, atribuindo nomes fictícios para as participantes.

3.1 Perfil das alunas

A idade das oito alunas está assim configurada: Ana, 26 anos; Maria, 28 anos; Joana, 30 anos; Carmem, 33 anos; Marta, 41 anos; Clara, 43 anos; Sandra, 45 anos; Vera, 50 anos. Considerando que a inclusão digital é um processo que pode ser caracterizado como recente e ainda em andamento, as diferenças de idade são significativas. No entanto, esses dados dialogam com os apresentados pelo Censo EaD BR 2012 e 2013⁴, que explicita o perfil padrão entre alunos/as dos cursos na modalidade a distância como sendo mulheres que trabalham, mas se afasta um pouco quanto à média de idade que, no referido levantamento, foi de até 30 anos e, neste grupo, ficou em torno de 37 anos. A média maior de idade pode ser atribuída ao fato de o curso ser oferecido em um

⁴ Mais informações em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/10/10/mulheres-com-ate-30-anos-e-que-trabalham-sao-maioria-dos-estudantes-de-ead.htm> e <http://www.abed.org.br/censoead2013>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

município localizado em região que, até pouco tempo, não contava com a presença de instituições de ensino superior, sendo distante geograficamente de centros maiores.

Cinco acadêmicas estão frequentando o primeiro curso superior e três já possuem diploma universitário, sendo que sete estão frequentando pela primeira vez um curso na modalidade a distância. Portanto, somente uma já tem essa experiência. As oito possuem computadores ou *notebook* e têm acesso à internet em suas casas, mas somente uma avaliou os equipamentos e o sinal da internet como ótimos, uma avaliou como ruim, e as outras seis avaliaram como regulares, fato que coloca em dúvida a qualidade para acompanhar as atividades e fazer as avaliações. Essas avaliações foram assim justificadas, por cinco das oito participantes:

Quadro 1: Qualidade dos equipamentos e de acesso à internet

Nomes	Idades	Justificativas
Ana	26 anos	Regular, pois tem dez anos que uso meu notebook.
Maria	28 anos	É regular porque o sinal de internet aqui em Costa Rica é fraco, fica caindo toda hora, dificultando assim a realização das atividades.
Joana	30 anos	Regular, às vezes dá problema bem no dia de postar as atividades.
Carmem	33 anos	Não respondeu.
Marta	41 anos	Considero ótimo porque foi meu companheiro inseparável nesses quatro anos, me auxiliando em tudo no material da faculdade que recebemos para estudar, para nos conectar com nossas colegas e também estar trocando informações.
Clara	43 anos	Não respondeu.
Sandra	45 anos	É ruim porque aqui em Costa Rica o sinal de internet é fraco, sempre caindo e sempre deixa a desejar.
Vera	50 anos	Não respondeu.

Fonte: Elaboração própria.

É importante salientar que, dessas alunas, duas dividem o computador com mais uma pessoa, uma divide com mais duas e cinco dividem com mais três pessoas. Embora todas afirmem que têm acesso livre ao computador, somente cinco consideram o tempo disponível ótimo e três consideram regular. Essas respostas, contraditórias entre si, podem demonstrar algum constrangimento por estar concluindo um curso superior a distância e ter o uso do computador compartilhado com outras pessoas da família. Uma

aluna justificou que trabalha durante o dia e que só pode utilizar o computador à noite ou aos finais de semana, e outra afirma ter pouco tempo livre para a quantidade de atividades a serem desenvolvidas.

Ao perguntarmos sobre as dificuldades encontradas, houve ressonância com pesquisas que evidenciam o quanto os/as alunos/as da modalidade a distância ainda estão pouco habilitados/as para fazer um percurso de qualidade em seus processos formativos. Estudos têm evidenciado que alunos/as atualizados/as, com a autonomia que a educação a distância requer, não existem, mas que é um processo a ser assumido, qualificado e intensificado pelas instituições formadoras (BELLONI, 1991 e 2010); ESTABEL, MORO E SANTAROSA, 2006; BEVORT E BELLONI, 2009).

Mesmo com esses limites, três alunas afirmaram não ter encontrado dificuldades com as TDICs, outras três afirmaram ter dificuldades, e duas declararam sentir muita dificuldade, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2: Principais dificuldades encontradas durante o curso

Nomes	Idades	Dificuldades
Ana	26 anos	Tive dificuldades para aprender a desenvolver disciplina e autonomia com os estudos e na utilização de recursos tecnológicos. Considero trabalhoso, mas não difícil.
Maria	28 anos	O meu percurso no curso de Pedagogia a distância foi de aprendizado, mas também encontrei dificuldade no começo com o ambiente, pois não estava acostumada com essa ferramenta e por não ter professoras presenciais para sanar nossas dúvidas. Tive dificuldade em postar as atividades e para encontrar os materiais para estudar.
Joana	30 anos	Tive dificuldades no ambiente.
Carmem	33 anos	Muitas dificuldades na utilização dos recursos tecnológicos e por não ter uma professora para dar assistência quando precisamos.
Marta	41 anos	Foi bom, porém a dificuldade é grande, pois não temos professoras acessíveis que tirem nossas dúvidas quando surgem a todo momento. O que eu percebi é que na modalidade a distância, nós acadêmicas, aprendemos mesmo, pois temos que estudar muito mais e sozinhas.
Clara	43 anos	Apesar de já ter um curso superior, tive muitas dificuldades por não saber manusear o computador e também no ambiente virtual.
Sandra	45 anos	Neste curso de Pedagogia a minha maior dificuldade foi interagir com as tecnologias e a ausência de professoras presenciais. Outras dificuldades que tive foram normais para uma estudante, dúvidas sobre matérias, notas que poderiam ter sido melhores. Mas as dúvidas foram todas sanadas no tempo certo e justificadas.
Vera	50 anos	As dificuldades, por ter que ler entender sozinha sem ajuda das

		professoras, mas isso me torna mais persistente no aprender. Falta de tempo, internet ruim, muitas vezes o computador dá problemas, tenho que gastar com conserto. Até hoje tenho dificuldades na formatação de texto, entre outras que não estou lembrando agora.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as respostas, podemos constatar que não há uma correlação direta entre idade e dificuldades, o que seria esperado, considerando que as mais jovens já nasceram na era dos computadores. Essa constatação nos reporta para a complexidade da inclusão digital em um país com tantas diferenças sociais e econômicas, como o Brasil. As respostas também evidenciam que o domínio das TDICs ainda é um tabu, mas fica ainda mais evidente a pouca adaptação das alunas com a relativa ausência das professoras por atuarem a distância, indicando que as videoaulas e as *webaulas* não substituem os encontros presenciais e o contato direto. Estudos como os realizados por Preti (2005) evidenciam que os cursos na modalidade a distância exigem alunos/as com maior autonomia e autoconfiança, sendo menos dependentes da atuação docente. Compreendemos a constatação do autor, mas avaliamos que é um processo ainda em construção e que, de certa maneira, se contrapõe a uma cultura que se faz nas relações pessoais, emocionais e viscerais como a brasileira.

As respostas das alunas dialogam com os estudos que referenciam a pesquisa (BELLONI, 1991 e 2010; ESTABEL, MORO E SANTAROSA, 2006; BEVORT E BELLONI, 2009) e evidenciam que ainda há significativos problemas a serem analisados e compreendidos, para serem contornados e/ou superados, a saber: dificuldades de equipamentos e de acesso à internet; resistência e pouca habilidade para estudar com autonomia e sem a presença cotidiana de professoras; gestão do tempo e de planejamento pouco efetiva; lacunas nas trajetórias escolares; docentes com foco nas metodologias do ensino presencial e outras.

Um dos agravantes desse contexto tem sido a baixa qualidade e a instabilidade de acesso à internet, tanto nas residências como no

próprio município. Duas afirmaram que o seu acesso é ótimo, cinco classificaram como regular, e uma como ruim. No entanto, apesar das respostas, é importante destacar que três acessam a internet somente no trabalho e cinco em casa de parentes, talvez pela pouca qualidade do serviço em suas casas ou mesmo pela inexistência dele. Essa limitação de acesso resulta em maiores dificuldades, pois a maioria não tem o tempo necessário para se exercitar, estando sempre pressionadas pelos prazos das atividades obrigatórias que, muitas vezes, se conflitam com os afazeres diários.

Considerando que estamos avaliando um curso de formação de professoras que irão atuar com crianças, em escolas presenciais, é importante compreender que as TDICs evidenciam uma quase ausência de limites, abrindo imensas possibilidades de linguagens interativas para a modalidade a distância, destacadas por Porto (2004), tais como: textos, orientações de docentes, bibliotecas virtuais, *chats*, *fóruns*, correio eletrônico e arquivos com formatos diversificados.

No entanto, embora nas duas últimas décadas estejam sendo utilizados recursos tecnológicos que têm possibilitado que o ambiente da sala de aula presencial se apresente por meio de ambientes virtuais e que, paralelamente, sejam trazidas informações, comunicações e experiências virtuais para as salas de aula presenciais, há características culturais brasileiras que precisam ser compreendidas. No Brasil, como ressalta Vergara (2007, p. 4): “[...] valorizam-se os contatos face a face; é uma cultura fortemente relacional.”. Assim, as desconfiças e os receios com relação à modalidade a distância ainda são significativos em uma cultura na qual a não atuação presencial de docentes e o trabalho fisicamente solitário podem ser geradores de dificuldades, de limitações e desistências.

3.2 O que pensam as alunas sobre a educação na modalidade a distância

Para conhecer a opinião das alunas sobre a educação na modalidade a distância foram feitas três perguntas: Como você avalia a educação na modalidade a distância? Você avalia que a educação na modalidade a distância se distancia do ensino presencial? Como? Você avalia que qualquer aluna pode e consegue fazer um curso superior a distância?

Três alunas responderam que a educação na modalidade a distância é ótima, e cinco avaliaram como regular. Sete afirmaram que o ensino na modalidade a distância é, em parte, diferente do presencial, e uma respondeu que é muito diferente, assim justificando as suas respostas:

Quadro 3: Ensino a distância x ensino presencial

Alunas	Justificativas
Ana	Cada modalidade possui suas peculiaridades.
Maria	Acredito que o ensino a distância seja mais puxado do que o presencial, pois exige mais de nós por não ter professoras presenciais. Requer que as alunas estudem mais. Sendo assim acredito que se distancia um pouco.
Joana	Não justificou.
Carmem	Não justificou.
Marta	É muito diferente, porque para nós o contato todos os dias com as professoras ajuda para aprendermos mais e podermos tirar nossas dúvidas quando surgirem. Na modalidade a distância não temos isso, se temos dúvidas temos que nos virar, pois as professoras não estão totalmente a nossa disposição.
Clara	Porque muitas vezes temos que estudar sozinhas e pesquisar para conseguir os êxitos.
Sandra	Como nunca tinha feito a distância, a gente estranha um pouco, mas foi ótima a experiência, se não fosse a distância não conseguiria fazer um curso superior.
Vera	Por que não é fácil, estudar e entender sozinha, mas o lado bom é que aprendemos mais, por que temos que pesquisar, ler, entender e também aprendemos viver no mundo virtual. Através do curso fui me adaptando aos poucos, e tudo isso nos ajuda no aprendizado como acadêmicas e como futuras professoras.

Fonte: Elaboração própria.

Ao ler os comentários, podemos perceber que as alunas reconhecem a importância da modalidade de ensino em suas formações, pois, se não fosse a flexibilização nos horários e nos

tempos presenciais, a maioria não estaria concluindo um curso superior de licenciatura. Entretanto, manifestam estranhamento com a relação pedagógica sem a presença cotidiana das professoras e a consequente exigência de que cada uma assuma o seu processo formativo com autonomia.

Ao conversar informalmente com as alunas, fomos percebendo que se matricularam na modalidade EaD com foco na viabilidade de terem acesso a um curso superior, mas não procuraram conhecer as características pedagógicas, as metodologias e as exigências da modalidade em questão. Uma dessas exigências, talvez uma das mais passíveis de reclamação, é a atuação docente como mediação, na maior parte do tempo, a distância – o que requer alunos/as responsáveis por utilizar tal apoio oferecido de forma significativa.

Palloff e Pratt (2004) listam três principais responsabilidades dos/as alunos/as *online*, a saber: a) construção de conhecimento; b) colaboração; c) gerenciamento do processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, os/as alunos/as são responsáveis na busca de soluções para os problemas que se relacionam aos conteúdos e que, geralmente, se confundem com as metodologias e os resultados obtidos nas avaliações. Os/as alunos/as, em tais processos, precisam rever seus conhecimentos, questionar a sua veracidade, problematizar os contextos nos quais foram construídos, estabelecer o debate com colegas, tutores/as e professores/as. Assim, ao longo do percurso, aprendem, ensinam e ampliam o pensar crítico e reflexivo frente aos conhecimentos científicos (PALLOFF e PRATT, 2004), em diálogo com os saberes populares.

Na sequência, ao responderem se qualquer aluno/a pode e consegue fazer um curso superior a distância, duas responderam que sim, uma respondeu que não, e cinco responderam que depende de alguns fatores. No quadro 4, explicitamos como justificam suas respostas:

Quadro 4: Habilidades e características para frequentar um curso a distância

Alunas	Justificativas
Ana	Depende, pois são necessárias algumas habilidades, como, por exemplo, disciplina com horários de estudo e domínio de tecnologias. Caso a pessoa não possua tais habilidades, é imprescindível desenvolvê-las.
Maria	Depende, qualquer aluna consegue fazer um curso a distância, mas tem que ter determinação para não desanimar.
Joana	Sim, basta que tenha força de vontade para aprender.
Carmem	Depende, tem que ser persistente, pois é difícil muitas vezes estudar sozinha.
Marta	Não, porque tem pessoas com muita dificuldade com as tecnologias digitais e precisam de ajuda para fazer as atividades, entre outras.
Clara	Depende, porque ainda, nos dias de hoje, tem muitas famílias que não têm um computador, e fazer no vizinho não dá porque tem que estar sempre estudando, fazendo atividades e em contato com as professoras. Também estar de olho no ambiente para acompanhar, ver e-mail, entre outros. E, às vezes, não consegue utilizar um computador.
Sandra	Depende, qualquer aluna consegue, mas a distância exige muita perseverança e determinação.
Vera	Sim, porque que tem o lado bom, que são as horas vagas, não precisa sair de casa, é só ser persistente estudar e querer vencer. Quem sonha consegue.

Fonte: Elaboração própria.

As respostas evidenciam, de maneira geral, que as alunas que concluem o curso na modalidade a distância compreendem as dificuldades e as habilidades que precisam ser desenvolvidas para obter resultados satisfatórios. Algumas classificam o estudo a distância como mais exigente do que o presencial, pois reconhecem a necessidade de autonomia, perseverança, disciplina e, mais uma vez, lamentam a ausência das professoras para explicações e esclarecimento de dúvidas.

Apesar das dificuldades apontadas pelas alunas participantes da pesquisa, Belloni (2010) avalia que, ao percorrer o processo de formação na modalidade a distância, as futuras professoras, além de acessar os conhecimentos teóricos, terão o domínio sobre alguns equipamentos e programas digitais que serão muito importantes para sua atuação profissional. Para a autora, as professoras, que passaram por curso EaD, têm efetiva possibilidade de conhecer e dominar as TDICs, se tornando competentes usuárias, estando aptas para ensinar com o auxílio desses aportes. Poderão, com as experiências desenvolvidas na graduação, estar mais próximas dos/as discentes e

da cultura digital, podendo contribuir com mudanças necessárias nas práticas político-pedagógicas tradicionais.

Nesse processo, se faz necessário compreender que estudar na modalidade a distância acarreta algumas dificuldades já apresentadas neste texto (municípios pequenos e do interior, pouco acesso a livros e outros materiais, tempo reduzido para estudar, lacunas nos processos de escolarização e outras) e que, portanto, a colaboração e a entajuda entre colegas são fundamentais.

3.3 O que pensam as alunas sobre o curso de Pedagogia/UFMS na modalidade a distância:

O terceiro bloco, com 16 perguntas, buscou conhecer a avaliação das alunas sobre o curso que estão concluindo, tendo como referência a ampliação de conhecimentos e das possibilidades profissionais, a capacidade de autoconhecimento e relacionamento com as pessoas. Os resultados foram assim classificados:

Quadro 5: Avaliação do curso de Pedagogia/UFMS na modalidade a distância

Aspectos avaliados	Ótimo	Regular	Ruim
Disciplinas.	8	0	0
Professoras (interação com as alunas, domínio de conteúdo e a metodologia).	8	0	0
Atuação da tutora presencial como mediadora do processo de ensino e aprendizagem.	6	2	0
Atuação da tutora a distância como mediadora do processo de ensino e aprendizagem.	6	2	0
Utilização do <i>Moodle</i> como ambiente virtual de aprendizagem	7	1	0
Aulas presenciais (metodologia, quantidade, carga horária, interação e conteúdo).	7	1	0
Aprendizagem nas webaulas (metodologia, quantidade, carga horária, interação e conteúdo).	7	1	0
Material didático disponibilizado <i>online</i> e impresso (conteúdo, atualização, linguagem).	7	1	0
Atividades presenciais e a distância (enunciados, avaliação, quantidade e aprendizagem proporcionada).	6	2	0
Critérios de avaliação efetivadas pelas professoras.	6	2	0
Expectativas iniciais e avaliação da formação oferecida na modalidade a distância, pelo curso de Pedagogia/UFMS.	8	0	0

Fonte: Elaboração própria.

Os resultados apresentados nos possibilitam constatar a boa qualidade do curso, sob a avaliação das alunas concluintes, sendo evidenciado que há muitas variáveis envolvendo os processos formativos. A modalidade de ensino é um importante fator a ser considerado, mas o envolvimento e a autonomia das alunas, a atuação de tutoras e professoras, os materiais disponibilizados e o ambiente virtual de aprendizagem são determinantes no processo de formação e nos resultados finais. Portanto, é possível afirmar que a formação de professoras na modalidade a distância pode alcançar índices satisfatórios que envolvem os conteúdos trabalhados, as habilidades e as aprendizagens construídas para uma atuação profissional eficaz.

Considerando que a turma teve alto índice de evasão, cerca de 50%, perguntamos se a modalidade a distância teria influenciado nas desistências. Seis alunas responderam que sim, em parte, e duas alunas responderam que não, mas nenhuma justificou a opinião. Ao serem perguntadas se gostariam de ter feito a formação em um curso presencial, quatro responderam que sim, e as outras quatro responderam que não – resultado que, de certa maneira, se contrapõe à avaliação que fizeram do curso em geral.

É possível perceber que, embora as alunas demonstrem valorizar e considerar a formação percorrida como atendendo às suas expectativas, ainda está introjetado nelas a maior valorização dos cursos presenciais, sendo quase um preconceito, pois atualmente não ocorrem distinções na validação de certificados e, quanto às possibilidades de emprego, os conhecimentos e as experiências profissionais, somados às características pessoais, é que definem a empregabilidade de cada uma. Há que se considerar, porém, que, na ausência de concursos públicos, a convocação de professoras ainda ocorre por influências políticas e familiares, fato que talvez tenha influenciado nas respostas.

Por outro lado, é necessário levar em conta que a relação da formação de professoras em cursos na modalidade a distância e a inserção de egressas no mundo do trabalho ainda é um tema que

requer mais pesquisas, pois tais processos são ainda recentes para que se possa afirmar algo acerca dessa complexa relação em um país no qual muitos/as graduados/as e pós-graduados/as não conseguem atuar em suas áreas de formação.

Para concluir a pesquisa, foi criado um espaço denominado “tribuna livre” para que as participantes manifestassem algum sentimento ou opinião ao estarem tão próximas da conclusão do curso:

Quadro 6: Tribuna livre

Alunas	Manifestações livres
Ana	Estou satisfeita com o curso. Não tive dificuldades, acredito que devido a já ter experiência com a modalidade a distância, ter perfil e apresentar os requisitos necessários para estudar dessa forma.
Maria	Com este curso aprendi muito desde a usar a tecnologia, ter disciplina e objetivos que talvez num curso presencial eu não conseguisse.
Joana	Estou contente porque estou terminando.
Carmem	Não se manifestou.
Marta	Este curso foi para mim muito bom e muito prazeroso, tive as dificuldades que todas as acadêmicas passam nesta modalidade a distância, pois era tudo novo com as tecnologias.
Clara	Gostaria que ampliasse mais os cursos, com mais aulas presenciais, ter uma professora para tirar as dúvidas das acadêmicas, passar os recados certinhos às professoras, responder mais rápido aos e-mails.
Sandra	O curso foi muito bom e muito prazeroso, tive dificuldades normais de quem trabalha e estuda. Era tudo novo, as tecnologias, as <i>webs</i> , o <i>chat</i> , o <i>fórum</i> , mas graças a Deus deu tudo certo. Indico para qualquer pessoa fazer a formação a distância, pois é muito bom e seu tempo é você quem faz.
Vera	Primeiro quero agradecer a DEUS por estar quase concluindo o curso. E espero que continue com a modalidade de ensino a distância porque, assim como estou realizado um sonho, muitas outras pessoas também possam realizar. Também quero dizer que estou muito nervosa com o trabalho do TCC. Ao mesmo tempo agradeço a equipe da EAD/UFMS que tem nos ajudado, nossas professoras, tutoras e à minha orientadora do TCC que é uma excelente pessoa.

Fonte: Elaboração própria.

Podemos constatar que até na tribuna livre, não há avaliações negativas do curso, apesar de serem apontadas algumas falhas e apresentadas algumas reivindicações. A pesquisa desenvolvida possibilitou contatar que a formação de professoras realizada na modalidade a distância permite resultados relevantes, que envolvem os conteúdos trabalhados e as habilidades

necessárias a essa modalidade de ensino, como por exemplo, a utilização do AVA *Moodle*.

As respostas das alunas concluintes, de maneira geral, refletem níveis satisfatórios de aprovação do curso, embora também apresentem algumas dificuldades e críticas. Com fundamentação nos resultados, organizados e analisados, podemos afirmar que a formação na modalidade a distância significa a possibilidade de expansão territorial e a flexibilidade de tempos e espaços para a formação de professoras, principalmente daquelas que trabalham e residem em municípios do interior que não possuem instituições de ensino superior públicas.

Zabalza (2004, p. 222) evidencia que: “[...] o sentido do aprender não está na simples acumulação de informação, por mais especializada ou prática que seja, mas no desenvolvimento da capacidade para organizar essa informação e tirar proveito dela”. O autor reconhece que a cultura do ensino presencial, sob o controle quase que total das professoras, vai consolidando um jeito de aprender que sofre alguns impactos com a dinâmica da modalidade a distância, evidenciada nos comentários das alunas participantes da pesquisa. Realmente, aprender a aprender, de maneira autônoma, é um grande desafio que pode se tornar significativo ao longo do processo de formação.

É preciso estar ciente que, apesar da adoção de metodologias mais ativas na EaD, a maioria das alunas trouxe para o curso a lógica escolar presencial, evidenciando algumas dificuldades para desenvolver a autonomia e conviver com a atuação das professoras a distância. Essa situação dialoga com discentes dos cursos presenciais que, muitas vezes, também apresentam certa dificuldade para organizar seus processos de estudo, principalmente aqueles/as que já exercem uma profissão e não têm tempo integral para estudar. As alunas participantes evidenciaram, em suas respostas, o descompasso existente entre o perfil real e o perfil apregoado e esperado de autonomia nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, os resultados obtidos fornecem

alguns indicativos que podem orientar a reflexão e a busca de alternativas para qualificar os processos de formação de professoras na modalidade a distância.

4. Considerações finais

A partir das colocações das alunas, foi possível compreender alguns aspectos singulares da formação de professoras na modalidade a distância e responder às perguntas que geraram a pesquisa, alcançando os objetivos propostos e permitindo concluir que, apesar de algumas dificuldades, a modalidade a distância democratiza e amplia os processos de formação de professoras.

Um dos desafios é, então, diminuir os impactos da própria distância física que ainda incomoda parte significativa das alunas e tentar, de diferentes maneiras, intensificar a comunicação e a interação entre professoras, alunas e tutoras, na busca de significar o ensino virtual. Uma das questões a serem consideradas é que algumas das profissionais envolvidas no ensino a distância, tanto professoras como tutoras, também não foram preparadas para atuar em um ambiente tão diferente daquele para o qual inicialmente tiveram formação e no qual, de maneira geral, têm maior experiência.

O advento do ensino na modalidade a distância vem questionando a formação tradicional, trazendo à tona a necessidade de se construir formações diferenciadas nos cursos que formam docentes. O ensino centrado no saber das professoras se desloca para o ensino centrado nas interações e nas trocas, sendo que, em algum momento, as professoras ensinam e as alunas aprendem. Em outros momentos, as alunas ensinam e as professoras aprendem, também ocorrendo trocas entre alunas e, destas, com o universo digital. Com certeza, é outra dinâmica de interações que vem sendo proposta.

A formação continuada é fundamental, tanto para as professoras e as tutoras, como para as alunas, pois as TDICs são instigantes e rapidamente atualizadas, portanto é preciso estar

sempre em movimento de busca para que se possa, efetivamente, usufruir das suas inúmeras possibilidades.

Com relação ao curso de Pedagogia ofertado pela UFMS, na modalidade a distância, apesar de bem avaliado pelas alunas, permanece o desafio constante de problematização e revitalização das práticas pedagógicas, exigindo exercícios de observação, de escuta, de análise. A dimensão político-pedagógica precisa acompanhar as questões tecnológicas para que não se desenvolvam relações mecânicas nos processos formativos. Essa é uma tarefa para as formações continuadas, pois a educação não deve estar organizada a partir de um plano único, mas de uma proposta flexível que possa ser avaliada e transformada a partir das protagonistas do processo formador que são singulares e, portanto, têm interesses e necessidades diferentes.

Concluimos, ressaltando que é preciso um tempo inicial para que as alunas que ingressam em cursos de formação na modalidade a distância conheçam as peculiaridades dessa modalidade, percebam as habilidades e os conhecimentos que são necessários, para que façam um percurso com autonomia, e as aprendizagens esperadas se efetivem. Paralelamente, as instituições que ofertam cursos a distância e os/as profissionais que neles atuam precisam investir em tecnologias e estar em constantes processos de autoavaliação para se colocarem como efetivos parceiros nesses processos formativos.

Referências

- AQUINO, Francisca Sueli; OLIVEIRA, A. P. O perfil do aluno de educação a distância do curso de licenciatura em Letras espanhol do polo de Marcelino Vieira. **Anais...** IX Congresso 89 V.6 No 2, 2016 de Iniciação Científica do IFRN (IX Congic) (pp. 2.037-2.046). Natal, RN. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/800/261>> Associação Nacional de Educação a Distância (2013). Acesso em: 17 maio 2017.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Currículo, avaliação e acompanhamento na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; PIMENTEL,

Nara (Orgs.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

_____. Educação a distância na Internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 17 maio 2017.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

_____. Mídia-educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara (Orgs.). **Educação a distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000400008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 maio 2017.

BRASIL. Fundação CAPES, MEC. **O que é UAB**. 17 de maio de 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

CENSO EAD BR: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. São Paulo: **Pearson Education do Brasil**. Disponível em <[http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGU ES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGU_ES.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2017.

ESTABEL, Lizandra Brasil; MORO, Eliane Clara da Silva; SANTAROSA, Lucila Maria Costi. A inclusão social e digital das pessoas com limitação visual e o uso das TICs na produção de páginas para a internet. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, p. 94-101, 2006.

FIUZA, Patricia Jantsch. **Adesão e permanência discente na Educação a Distância**: investigação de motivos e análise de preditores sociodemográficos, motivacionais e de personalidade para o desempenho na modalidade. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55089/000855707.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

MARTINS, Ronei Ximenes et al. O perfil sociodemográfico de candidatas a cursos de licenciatura a distância e os objetivos da Universidade Aberta do Brasil. **Anais... IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - 2012 (IX Esud)** (pp. 1-12). Recife, PE. Disponível em: <http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2012/10/IXESUDati-completo_ronei_ludmilalucianamarina.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2017.

_____. Por que eles desistem? Estudo sobre a evasão em cursos de licenciatura a distância. **Anais... X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância - 2013 (X Esud)** (pp. 1-15). Belém, PA. Disponível em: <<http://www.cead.ufla.br/portal/wp-content/uploads/2013/08/XESUDati-evasaoem-licenciaturasEAD-final.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003. p. 39-73.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. **O aluno virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIMENTEL, Nara Maria. Educação Superior a Distância nas universidades públicas no Brasil: reflexões e práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL N. M. (Orgs). **Educação a distância: desafios contemporâneos**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PORTO, Cristina de Almeida et al. As relações entre confiança, valor e lealdade no contexto de educação a distância. **Anais... XXVIII Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, 2004, Curitiba. Anais... Curitiba: Anpad 2004. 1 CD-ROM.**

PRETI, Oreste. **Autonomia do aprendiz na educação a distância: significados e dimensões**. Cuiabá: Nead/UFMT, 2005.

VALENTE, Vania Rita. Educação a distância: repensando o fazer pedagógico. In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane C. **Educação e tecnologia: trilhando caminhos**. Salvador: UNEB, 2003, p. 48-53.

VERGARA, Sylvia Constant. Estreitando relacionamentos na educação a distância.

Cad. EBAPE. BR, Rio de Janeiro, v. 5, n. spe, p. 01-08, Jan. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas.

Porto Alegre: ARTMED, 2004.

**“Cirandas culturais” e
“O cinema pega a estrada”:
as linguagens da arte na extensão universitária em
licenciaturas na modalidade a distância/UFMS**

Mirian Lange Noal

Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro

Patrícia Graciela da Rocha

1. Para início de conversa...

Os cursos na modalidade a distância (EaD) têm possibilitado o acesso de pessoas da classe trabalhadora ao ensino superior, constituindo-se em fenômeno crescente nos processos educacionais brasileiros e, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), a modalidade é compreendida como mais uma ampliação dos direitos de cidadania por meio da interiorização do ensino superior público. Embora não se desconheçam todas as dificuldades que as populações do interior têm de acesso aos computadores e à internet, não se pode ignorar as possibilidades que a EaD proporciona ao assegurar o direito, dessas pessoas, em iniciar e prosseguir suas formações profissionais. Essas “experiências vividas” (BENJAMIN, 1980; 2000) têm sido entendidas como concretas formações iniciais e continuadas, sem perder a criticidade e tendo a clareza do papel desempenhado pelas máquinas nos processos educacionais.

No entanto, a interiorização do ensino superior público não tem conseguido fomentar, nos municípios, as dinâmicas presentes nos demais campi da instituição, restringindo-se mais ao desenvolvimento de atividades de ensino e, portanto, relegando a extensão e a pesquisa. Somando a isso, as cidades do interior de MS não oportunizam, de maneira geral, a participação de seus moradores em eventos culturais e artísticos para além dos saberes locais ou datas comemorativas, fato que se constitui como uma lacuna nos processos de educação ampliada.

Quando pensamos em práticas político-pedagógicas na EaD, é preciso compreender que não podemos ficar tão embevecidos pelas novas tecnologias ao ponto de esquecer a importância das expressões artísticas e culturais locais como manifestações da vida humana. Também é necessário estarmos cientes de que as tecnologias não são neutras, pois, histórica e dialeticamente, trouxeram benefícios para a humanidade, mas também criaram ou acirraram conflitos ao ampliar: a mecanização da agricultura (agronegócio); o desemprego; a poluição; a destruição ambiental; as disputas nas relações humanas e sociais; a globalização da cultura; o tecnicismo nos processos de ensino e aprendizagem (BELLONI, 1991; MORAN, MASETTO e BEHRENS, 2000; MORAN, 2003; BEVORT e BELLONI, 2009; CARR, 2011; MEIRINHOS, 2015; SANTAELLA, 2010; SETZER, 2014; TAPSCOTT, 2010).

Freire (1984), sempre preocupado com as aparentes neutralidades, mas também sem negar o direito cidadão de acesso às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), escreveu pertinente alerta sobre a necessidade de ultrapassar a discussão estéril de ser favorável ou contra as máquinas, levando em conta que elas são a expressão da criatividade humana. A questão que o autor nos alerta é a relevância de sabermos a serviço de quem estão tais tecnologias e se podem ser colocadas como aliadas das classes trabalhadoras e dos direitos cidadãos.

Em contextos tão diversificados como os apresentados pelo povo brasileiro, entendemos ser fundamental que a universidade

pública proporcione, intencionalmente, o encontro entre as experiências e os conhecimentos clássicos das culturas do interior com as demais culturas que chegam, muitas vezes, supervalorizadas pela televisão e pela internet. Em uma sociedade estratificada em classes sociais e historicamente excludente, como a brasileira, torna-se evidente que muitas pessoas, provenientes das classes trabalhadoras e residentes no interior de MS, não tenham acesso a espaços culturais e a processos de assimilação e compreensão das linguagens artísticas.

Chauí (1995) adverte que é preciso trabalhar com a construção coletiva de propostas capazes de suscitar o protagonismo das comunidades e de suas organizações (movimentos sociais, associações, comunidades etc.). Larrosa (2013) afirma estar convencido de que a formação de professores poderia se fazer somente com a literatura, o cinema e a filosofia, deixando de fora a “língua dos especialistas”, pois, para ele, os saberes docentes essenciais estão concentrados na literatura e nas artes.

Partindo das concepções de Chauí (1995) e de Larrosa (2013), torna-se mais latente a consciência de que é preciso ampliar a autonomia dos grupos e os canais de comunicação entre as diferentes culturas. A universidade, principalmente quando atua no interior do estado, deve dinamizar as relações e apoiar as diferentes manifestações culturais, proporcionando o encontro entre as artes clássicas, eruditas e populares. Também é importante destacar que não se pretende negar a promoção de festas e eventos já previstos nos calendários municipais e regionais, mas avançar nas propostas de acesso contínuo, democrático e coletivo às expressões culturais e às diferentes linguagens artísticas como caminhos de sensibilização estética e de estímulo ao viver comunitário.

Com essa compreensão, as propostas dos projetos de extensão - “Cirandas culturais” (2016) e “O cinema pega a estrada” (2017) - apresentados por docentes dos cursos de Letras e Pedagogia na modalidade a distância, partiram da concepção de que os processos educacionais se ampliam no diálogo com as linguagens culturais e

artísticas universais, como direito cidadão, sendo que as instituições públicas de ensino superior têm a responsabilidade política, social e educacional de facilitar tal acesso. Os dois projetos, além de envolver protagonistas dos cursos da EaD, no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltaram-se para as comunidades locais, com foco na Educação Básica.

O diálogo proposto com as diferentes manifestações artísticas e culturais buscou consolidar o empoderamento das múltiplas linguagens como possibilidades de expressão e compartilhamento de valores e de sensibilidades. A proposta objetivou estabelecer a aproximação da comunidade com as linguagens da arte, com a concepção de que, historicamente, a arte tem sido caminho de humanização, de sensibilização e de livre expressão, fundamental para os grupos sociais que querem transformar os modos de ser e de estar no mundo. As diferentes linguagens artísticas apresentam o cotidiano com magia e com abordagens surreais, possibilitam reunir pessoas, diverti-las e, ao mesmo tempo, evidenciar os problemas e os valores das comunidades com vistas ao fortalecimento das culturas locais, no exercício constante do diálogo, com valorização dos saberes regionais e foco nas expressões culturais e artísticas.

Com essa compreensão, os projetos objetivaram, de maneira geral, compartilhar, promover, mediar e registrar as diferentes expressões da cultura e da arte, por meio de experiências com linguagens distintas, para a ampliação da sensibilidade pessoal e coletiva, possibilitando reflexões sobre a vida e os processos educacionais.

Para alcançar o objetivo geral, foram projetados objetivos específicos: a) otimizar a estrutura física dos polos UAB para que se constituam como espaços pedagógicos que possibilitem o encontro com a arte enquanto patrimônio cultural da humanidade; b) ampliar as trocas entre a comunidade educativa dos polos e as comunidades em seu entorno na busca do diálogo entre a cultura popular e a chamada cultura erudita; c) proporcionar o diálogo entre diferentes

linguagens e expressões culturais; d) exercitar as possibilidades criativas de cada ser humano sem a pretensão de torná-lo artista; e) criar oportunidades para a formação estética e artística do aluno em processo de formação inicial e continuada, subsidiando a reflexão sobre os processos formativos e a atuação multidisciplinar; f) viver experiências humanizantes mediadas pelas expressões artísticas e culturais; g) consolidar, coletivamente, a cultura estética e artística como caminho de sensibilização e de humanização; h) constituir grupos solidários de estudo e de coleta de materiais por meio de debates e registros com vistas à práxis que transforma; i) oportunizar a criação de narrativas, registradas em meios midiáticos, com o intuito de constituir um banco de dados com as diferentes expressões culturais e artísticas de MS; j) consolidar, coletivamente, a cultura estética e artística como caminho de sensibilização e de humanização mediante a constituição de plateia; k) pesquisar a existência de pessoas, moradoras na região dos polos participantes, que têm alguma familiaridade e/ou experiência com alguma linguagem artística, possibilitando trocas e ações conjuntas.

A metodologia foi participativa, com possibilidade de alteração da programação inicial a partir das especificidades de cada polo e de cada grupo de participantes. Cada município teve coordenação a distância sob o encargo de uma docente da UFMS e uma coordenação local, indicada pela coordenação do polo. Foram realizadas mesas de diálogos, palestras, exposições, oficinas, minicursos, exhibições de filmes, apresentações de dança e música, leitura compartilhada de obras literárias e poéticas. Houve deslocamento de artistas, professores e grupos de Campo Grande para o interior, além do estímulo para a participação de grupos locais e convidados, com foco nas linguagens abordadas.

Foram elaboradas fichas com questões objetivas e abertas, para possibilitar avaliações processuais, aplicadas após cada ação, sendo respondidas pelos docentes e participantes. Também foram efetivados registros fotográficos, observações e conversas informais com registros em cadernos de apontamentos. Dessa

maneira, foram aplicados procedimentos metodológicos da pesquisa participante (BRANDÃO, 1987), possibilitando a organização dos dados quantitativos e análises qualitativas que foram e estão sendo consideradas para os processos de planejamento e de elaboração de novas propostas de extensão.

O projeto “Cirandas culturais” (2016), realizado nos municípios de Bataguassu, Bela Vista e Camapuã, foi organizado em três módulos, complementares entre si: Módulo I: Literatura, poesia e cinema; Módulo II: Dança); Módulo III: Música. Estavam previstos o Módulo IV: Teatro e circo; e a Mostra Estadual, mas não foram realizados por problemas com o calendário e a liberação de recursos. Tais fatos conduziram a equipe proponente a repensar e eleger a linguagem cinematográfica, por ser menos onerosa para a continuidade do projeto, apesar de as atividades efetivadas terem recebido significativas avaliações, evidenciando a satisfação e o encantamento dos participantes e dos ministrantes.

O projeto “O cinema pega a estrada” (2017), desenvolvido nos municípios de Bela Vista, Miranda, Porto Murtinho e Rio Brillhante, possibilitou o acesso da população a filmes - infantis, juvenis e adultos - que veiculam arte, literatura, poesia, história, política, cultura, educação, biografias e entretenimento. A linguagem cinematográfica foi abordada como caminho para quebra de fronteiras, por meio de narrativas audiovisuais ampliadoras dos limites geográficos e culturais. O trabalho se encaminha para a continuidade em 2019, por ser mais viável de execução, por dialogar com as metodologias da EaD e por possibilitar, com a pré-seleção dos filmes, o acesso, mesmo que indireto, às outras linguagens artísticas. Foi elaborada, pela equipe organizadora, uma listagem de 40 filmes infantis e 80 filmes com censura entre 12 e 18 anos, para que cada grupo escolhesse os filmes a serem assistidos, sendo evitados os que habitualmente são veiculados nos canais abertos.

Ressaltamos que Canclini (1987) corrobora com a proposta, ao ponderar que a aproximação com as diferentes manifestações

artísticas oferece oportunidades únicas para que se compreenda o nosso estar no mundo, pois a arte pode: estruturar as identidades pessoais; ampliar a interdisciplinaridade; fortalecer o coletivo e ser o caminho para as aprendizagens ativas, criativas e questionadoras. Atualmente, e principalmente por tratar-se de EaD, podemos considerar o diálogo da arte com as tecnologias digitais, como vias de múltiplas direções, instigando e complementando experiências e aprendizagens.

De acordo com Canclini (1987), a democratização sociocultural e o acesso aos bens imateriais são caminhos para o empoderamento das classes populares com relação aos saberes que têm vivido e que, tantas e tantas vezes, foram e são desprezados frente às manifestações culturais restritas às elites. Nesta perspectiva, os projetos não se reduziram ao existente nas regiões, mas também não apresentaram os filmes e as apresentações culturais convidadas, como superiores. A proposta foi de diálogo, pois as manifestações culturais locais partem das raízes comunitárias, expressam o cotidiano vivenciado pela maioria e, portanto, estão impregnadas de significados que podem ser ampliados com o acesso democrático às diferentes linguagens da arte.

É importante ressaltar que tais manifestações acontecem mais próximas de onde as pessoas vivem, nos locais de origem e de vida, registrando e fortalecendo traços culturais importantes que emergem do cotidiano. Portanto, exigem tempos e espaços singulares, os quais requerem metodologias apropriadas e também a atuação conjunta das instituições envolvidas e da comunidade em geral. É essencial unir os protagonistas e, via o exercício constante do diálogo, estimular a participação popular nas decisões sobre as políticas públicas.

2. Conversando com autores...

O diálogo proposto entre as atividades de ensino e arte fundamenta-se como proposta de construção do pertencimento a

um grupo social que tem conhecimentos e experiências a serem expressos e visa ao empoderamento das múltiplas linguagens como possibilidade de comunicação de valores e sensibilidades, pois, segundo Fisher (1983): “A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir as portas fechadas.” Para o autor, a arte é fundamental para as classes que querem transformar o mundo, por seu componente transgressor e utópico.

Sem desvalorizar a lógica e a racionalidade, partimos do pressuposto de que a arte apresenta o cotidiano com magia e abordagens surreais, que possibilitam acesso a múltiplas linguagens reunindo pessoas, divertindo e, ao mesmo tempo, evidenciando os problemas e os dramas humanos. Dialeticamente, a arte também questiona e fortalece os valores das comunidades, ampliando horizontes e proporcionando o encontro de cada ser com sua história e subjetividade.

Na obra “Poema Pedagógico”, Makarenko (1986), diretor de um reformatório ucraniano, a Colônia Gorki (1920-1928), relata as possibilidades da arte como construção de um coletivo alegre e harmonioso de alunos e descreve como a comunidade local se reunia em torno das suas apresentações e, de forma livre, podia rememorar o passado, significar o presente e projetar futuros outros, para além de destinos pré-determinados. Portanto, a arte pode e deve ser caminho para fortalecer as lutas populares, para trazer à tona os conflitos locais e ampliar o desejo de que a realidade seja transformada, como demonstrou Augusto Boal em suas obras, de forma tão pertinente, especialmente em “Teatro do Oprimido” (1988).

É preciso que as comunidades sejam protagonistas de outras possibilidades de expressões culturais que não sejam as impostas pela globalização e veiculadas pelas mídias comerciais e abertas. É essencial possibilitar o acesso a informações e a projetos que permitam às comunidades pensarem e criarem diferentes maneiras de expressões artísticas e culturais com variadas estéticas, sendo capazes de (des)aprender para aprender novamente.

A proposta também se fundamenta na socialização dessas experiências que não podem ficar isoladas, pois há muito a aprender e a construir coletivamente. A otimização dos polos de apoio presencial UAB e de salas de cinema ociosas provocou a abertura dos espaços para trocas culturais e artísticas. Espaços que podem contribuir com a criação, a divulgação e a socialização das expressões culturais construídas historicamente no território sul-mato-grossense em diálogo com outros projetos nacionais e internacionais que possibilitem viajar, mesmo sem sair do seu lugar.

Estes autores evidenciam as possibilidades que as linguagens das artes plásticas, do teatro, da música, da poesia, da dança e do cinema oferecem. No entanto, as diferentes formas de expressão e de linguagens precisam ser sistematizadas e inseridas no cotidiano das cidades e nas práticas político-pedagógicas das escolas como mediadoras legítimas entre os saberes locais e os saberes universais.

Couto (2011) evidencia que o empoderamento de cada ser e dos coletivos humanos acontece por meio de respostas a questões materiais como a miséria, a fome, as guerras, mas também por meio da capacidade de sonhar, de construir o que não existe, buscando igualmente o imaterial. Essa concepção provoca as instituições educacionais a, dialeticamente, evidenciar, coletiva e participativamente, a importância dos sentidos (visíveis e invisíveis), experimentar o pensar e o raciocinar sem negligenciar a imaginação e o livre pensar de caminhos outros que são integradores e humanizantes, pois é no encontro de saberes que a vida acontece e se ressignifica, como enfatiza Couto (2011, p. 56): “O que me dá prazer é percorrer como um equilibrista essa linha de fronteira entre pensamento e sensibilidade, entre inteligência e intuição, entre poesia e saber científico”.

Os projetos foram desenvolvidos com o intuito de ampliar os processos de formação de professores e as práticas político-pedagógicas das escolas públicas das regiões, com a convicção de que, como evidencia Arelaro (2017, p. 309):

[...] a escola tem sua especificidade, mas nós temos que aprender a olhar a complexidade social e, acima de tudo, a história de vida que cada criança, que cada jovem, que cada adulto que vá procurar a escola tem, para a partir dela, o nosso projeto educacional possa ser mais adequado, significativo, instigante, e, portanto, gere o prazer de conhecer, de estudar, de construir um mundo esperançado.

Tal “mundo esperançado” se faz no estradar pela vida, para além das racionalidades e isso ficou evidente quando o encantamento de um senhor paraguaio, no município de Porto Murtinho/MS, fez com que, ao assistir ao filme “Peixe Grande e suas histórias maravilhosas”, fosse até a tela e conversasse com o personagem, possibilitando a compreensão da tênue linha que separa a razão e a concretude dos nossos possíveis voos, que só se tornam possíveis para aqueles que não esquecem as suas asas. Nesse contexto, é importante também termos a percepção da influência das comunidades fronteiriças e migratórias que, no território sul-matogrossense, se encontram e se misturam em torno das rodas de tereré e chimarrão, junto a um forno assando a chipa paraguaia e o pão; nas comitivas pantaneiras, transportando o gado e nas rodas de viola que espantam as tristezas e cicatrizam as feridas. Olhar para essa miscigenação cultural e, de alguma maneira, manter as intercessões e a “circularidade cultural” (GINZBURG, 1987) significa, na concepção de Couto (2011), alimentar a dinâmica das culturas, possibilitando, no caso de Bela Vista e Porto Murtinho, cidades fronteiriças, fortalecer as três línguas habitualmente faladas (guarani, espanhol, português).

3. Conversas gestadas no desenrolar dos projetos

O projeto “Cirandas culturais” (2016) foi desenvolvido em três municípios que mantêm polos de apoio presencial UAB e que, após a apresentação da proposta, enviaram carta de adesão como parceiros (Bataguassu, Bela Vista, Camapuã). Foi desenvolvido em

três módulos, cada um com uma linguagem específica, sendo efetivados aos finais de semana, em período integral, entre março a dezembro de 2016. Cada módulo teve a duração de três meses (preparação, divulgação, execução e avaliação).

O projeto iniciou com uma breve exposição sobre a linguagem cinematográfica, seguida da exibição do filme “Mutum”, baseado na obra de Guimarães Rosa. Na sequência de cada exposição, realizou-se uma roda de conversa com a mediação de uma professora pós-doutora em literatura e conhecedora de cinema - professora doutora Angela Guida. O módulo continuou com o minicurso “Saberes poéticos, saberes imagéticos: diálogos”, ministrado por uma mestranda em Linguagens - Bruna Costa Nogueira. O segundo módulo aconteceu com o “Recital de música e poesia”, tendo a participação de dois professores doutores (música e literatura) - Geraldo Vicente Martins e Marcelo Fernandes Pereira -, com realização de roda de conversa, com a participação de músico e poeta em Camapuã, além da audição de crianças em Bela Vista, cidade na qual há significativa tradição da harpa paraguaia. Sob a coordenação do professor doutor Marcelo Victor da Rosa, do curso de Educação Física e do mestrando - Juliano Pedrozo -, a dança foi a próxima linguagem do projeto, com apresentações de dança de salão, rodas de conversa e oficinas para interessados e iniciantes nos estilos: Sertanejo Universitário; Charme Feminino (Zouk e da Salsa) e Samba no Pé.

Além dos três módulos, a convite do polo de Bela Vista, aconteceu a nossa contribuição com o “Entardecer cultural” parte da “I Semana Acadêmica”, com a participação da coordenadora do projeto, da professora, bailarina e contadora de histórias, egressa do curso de Pedagogia - Michelly Dominiq Neves de Araújo - e de alunas do Curso de Letras/UFMS/EaD, com varal de poesias, declamações e leituras de cordel pelo autor e professor da UFMS - doutor Paulo Robson de Souza.

O projeto “O cinema pega a estrada”, proposto em continuidade ao “Cirandas culturais”, foi realizado no período de

abril a dezembro de 2017, em quatro municípios que também aceitaram a parceria. A programação focalizou filmes com conteúdos interdisciplinares e roteiros que provocaram o livre pensar, a crítica, a sensibilidade, bem como o divertimento e a experiência de estar no coletivo. Foram priorizados os filmes adaptados ou inspirados na literatura e nas expressões artísticas, nas camadas do tempo histórico, nas questões de gênero, nas lutas de classe, na pluralidade cultural, na educação, na cinemateca infantil e também no humor.

A proposta buscou utilizar o cinema como caminho para favorecer o diálogo entre diferentes saberes, estreitando as relações e possibilitando a criação de novas conversas entre a universidade e a sociedade, ampliando as concepções de mundo e as experiências cidadãs por meio de ações integradas de ensino, pesquisa e extensão. As produções cinematográficas foram utilizadas como meios de circulação de diferentes saberes, sob as mais variadas temáticas, em contextos transdisciplinares e multiculturais, ampliando as concepções de mundo e as experiências cidadãs.

Nessa concepção, colocar o cinema nas estradas de MS, de maneira itinerante, provocou reflexões, questionamentos, entretenimentos, sensibilidades, além da experiência de assistir a filmes em tela ampliada, no coletivo e com a possibilidade de conversar sobre o que se percebeu, sentiu e pensou, focando nas experiências pessoais, mais do que na análise técnica. Foi, sem dúvida, uma oportunidade ímpar de mobilizar as comunidades para viver experiências inquietantes e transformadoras.

Com a perspectiva adotada, propusemos a desmistificação da arte como algo complexo e afastado do cotidiano das populações que residem no interior. Defendemos a coexistência de diferentes expressões culturais e artísticas que podem ser visualizadas de diversas maneiras, as quais, intencionalmente, não pretendemos hierarquizar.

Nesse percurso, os projetos desenvolvidos evidenciaram que cabe aos profissionais engajados na EaD facilitar o acesso dos

discentes e das comunidades locais às diferentes linguagens da arte sem negar as novas tecnologias e as expressões culturais globalizadas. Paralelamente, também foram valorizadas as culturas locais, pois, para ser partícipe dos bens culturais produzidos e sistematizados pela humanidade, não é necessário abandonar conhecimentos significativos da história de cada um.

O projeto proposto também se contrapôs às políticas historicamente implantadas no território sul-mato-grossense que têm desvalorizado os saberes locais, principalmente suas expressões culturais e artísticas, embora, como já afirmamos, tenhamos relevantes filmes realizados no estado e sobre pessoas nascidas nestas terras. Também é importante destacar que, em Bela Vista, há um cinema - Cine São José - que foi aberto para várias exibições de filmes e que acabou provocando o desenvolvimento do minicurso “História do cinema e produção de filmes”, no período de 15 a 17 de dezembro de 2017, ministrado por três cineastas - Deborah Otto Rossi, Lizandra Dias Moraes e Marinete Pinheiro, sendo a última, formada pela Escola de Cinema de Havana/Cuba e diretora do documentário “A Dama do Rasqueado”, história da cantora Delinha, vencedor do Prêmio Nacional do Sesc.

É importante destacar que MS, embora geograficamente afastado das grandes metrópoles brasileiras, tem gestado poetas, músicos, atrizes, atores e diretores de teatro e de cinema. O município de Bela Vista tem sido cenário de filmagens com roteiros nacionais, inclusive da biografia de um de seus filhos mais ilustres, o cantor Ney Matogrosso. Com esse exemplo, reconhecemos que há um extenso repertório de expressões artísticas e culturais a serem conhecidas, estudadas e catalogadas para serem contempladas nas práticas político-pedagógicas de nossas escolas e do cotidiano de nossas cidades.

As avaliações, realizadas após cada atividade, evidenciam os relevantes significados dos projetos, principalmente por se tratar de comunidades nas quais não há oportunidade de acesso às linguagens da arte não veiculadas na mídia de massa, sendo

também relevante para os extensionistas. Ao final, os dois projetos chegaram a mais de 600 pessoas, mobilizando as comunidades e os municípios para a sua continuidade em 2018, pois 90% dos envolvidos consideraram as propostas de extrema relevância para suas vidas pessoais e profissionais. No entanto, por questões particulares e excesso de trabalho das coordenadoras, o projeto foi interrompido em 2018, mas já está previsto para acontecer em 2019.

A qualidade das ações desenvolvidas, considerando conteúdo e metodologia, foi reconhecida como excelente por 80% dos participantes, sendo que o minicurso “História do cinema e produção de filmes” resultou em mais de quinze produções realizadas por alunos da educação básica, com uso de celulares. Um dos alunos, na semana seguinte, desenvolveu um curso gratuito, compartilhando as suas aprendizagens, fazendo-nos pensar que as ações desenvolvidas ainda vão repercutir no cotidiano dos municípios envolvidos, por um bom tempo.

4. Conversas finais...

Os dois projetos de extensão apresentaram significativa participação de alunos, ex-alunos e comunidade estudantil (Educação Básica). No entanto, imprevistos como a demora para liberação e rubricas fechadas dos recursos impossibilitaram a articulação em sua plenitude, o que já é previsto quando se trabalha com fomento público, embora incompreensível.

Ao concluir os dois projetos, ficou evidenciada a constituição de plateias que passaram a se interessar mais pelas expressões artísticas e culturais, assegurando o interesse pela continuidade do projeto “O cinema pega a estrada”. Para os docentes, os técnicos, os tutores e os alunos participantes da equipe, os projetos despertaram o interesse pelo estudo e pela pesquisa com temáticas da arte e suas possibilidades. Para o coletivo, como um todo, os aprendizados foram muitos, mas acima de tudo, houve a

oportunidade de cada um reconhecer sua humanidade, sua sensibilidade, sua relação com a arte e com o belo, na concepção de que os processos de educação são amplos e complexos.

Em tempos tão obscuros, é preciso reafirmar que a arte é transgressora e funciona como um impulso para a luta que caminha lado a lado com a esperança. As trocas efetivadas entre os ministrantes e os participantes proporcionaram (des)aprendizagens que possibilitaram novas e instigantes aprendizagens.

Para as pessoas do interior, foram momentos de acesso à linguagens que, na maioria das vezes, não estão acessíveis ao conjunto de moradores. Para os docentes e discentes residentes na capital, estradar pelo interior de MS foi uma experiência única, pois a maioria não conhecia os municípios visitados e pode, mesmo que em um curto espaço de tempo, constatar a escassez de oportunidades existentes no interior e, ao mesmo tempo, as infinitas belezas que cada história humana carrega. Enfim, a arte é educação que encanta, que transgride e que liberta!

Referências

ANTONIO, José Carlos. A escola nativa digital e seus professores órfãos pedagógicos. **Professor Digital**, SBO, v. 17, p. 2014.

BELLONI, Maria Luiza. Educação para a mídia: missão urgente da escola. **Comunicação & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 17, p. 36-46, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. Rua de mão única. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2000.

_____. Textos escolhidos. In: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMANS, Jürgen. **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Coleção Os Pensadores. p. 01-85.

BEVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=>

sci_arttext&pid=So101-73302009000400008&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em: 17 maio 2017.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido**: e outras poéticas políticas. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARR, Nicholas. **A geração superficial**: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros. Rio de Janeiro: Agir, 2011.

COUTO, Mia. **E se Obama fosse africano?** e outras interinvenções. Ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FREIRE, Paulo. **A máquina está a serviço de quem?** (1984) Revista BITS / Paulo Freire. Textos selecionados. Vol. 26. São Paulo, IPF, 2001
Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Crpf/CrpfAcervo000040>>.
Acesso em: 17 maio 2017.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela Inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

MAKARENKO, Anton Semionovich. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MEIRINHOS, Manuel. Os desafios educativos da geração Net. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 13, p. 125-129, 2015.

MORAN, José Manuel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online**: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo: Loyola, 2003, p. 39-73.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos Tarciso; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e a mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PITANO, Sandro de Castro; SAUL, Alexandre. Um revolucionário amoroso, tolerante, bem humorado e radicalmente democrático: saudades de

Paulo Freire. Uma entrevista com a professora Lisete Arelaro. **Reflexão e Ação**. v. 25, n. 2, 295-310, Maio/Agosto 2017.

SANTAELLA, Lúcia. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal. **Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**-Departamento de Computação/FCET/PUC-SP, vol. II, nº 1, 2010, p. 17-22.

SETZER, Valdemar W. **Efeitos negativos dos meios eletrônicos em crianças, adolescentes e adultos**, 2014. Disponível em: <<http://www.ime.usp.br/vwsetzer/efeitos-negativosmeios>>. Acesso em: 27 maio 2018.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

Política de formação de professores e memórias de um professor em formação: o trabalho na EaD em Mato Grosso do Sul

Onivan de Lima Correa

1. Introdução

Este texto é fruto da experiência como estudante e profissional que atua na Educação a Distância, no processo de formação de professores da Educação Básica. Trata-se do relato da experiência vivenciada nos cursos de Letras ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no polo de São Gabriel do Oeste, estado de Mato Grosso do Sul.

O texto tem parte da Dissertação de Mestrado intitulada “Política de formação de professores do campo: a Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012)”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco, vinculada à linha 1 “Políticas Educacionais, Gestão da Escola e Formação Docente” e ao Grupo de Pesquisa “Política de Formação e Trabalho Docente na Educação Básica” (GEFORT).

Nesse contexto, trago a política de formação de professores e apresento a minha experiência no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB), sobretudo na licenciatura em Letras Português e Espanhol.

2. Política de formação de professores e a educação a distância

Com a aprovação da Lei n.º 9.394/96, que estabelece diretrizes para a educação nacional no Título VI, artigos 61 a 67, que tratam sobre quem são os profissionais da Educação, qual a formação necessária para desempenhar a função de professor, como as universidades irão desenvolver os cursos de licenciaturas e sobre a valorização dos profissionais da educação.

Dessa forma, é evidente a importância da sociedade na construção de políticas públicas que atendam aos seus interesses, pois o Estado, em sua essência, tem priorizado muito mais os interesses do capital, ou seja, um Estado que prima por políticas que garantam os lucros de empresas e do interesse da classe dominante. Scheibe (2008), em seu artigo “Formação de Professores: uma herança histórica”, afirma que:

As atuais mudanças curriculares nos cursos de formação de professores fazem parte do processo de reforma educacional dos anos de 1990, inseridas num amplo movimento de reformas neoliberais que vêm ocorrendo na América Latina e que tiveram como foco central a expansão da educação básica. [...] As novas diretrizes para a formação de professores nas suas diversas licenciaturas foram produzidas no interior deste movimento reformador sob forte contingenciamento da reorganização dos princípios direcionadores tanto do ensino superior quanto do sistema de ensino básico (SCHEIBE, 2008, p. 42).

De acordo com o trecho citado, a política de formação de professores vem para atender à demanda de uma escola pública, universal e de qualidade para todos, que perpassa pela qualificação dos professores para atingir tais objetivos.

No que diz respeito à política de formação docente, os desafios são imensos, pois a dimensão territorial, a diversidade cultural, a falta de recursos e o modo como vem sendo implementadas as políticas educacionais têm impossibilitado a efetivação de uma educação para suprir as demandas sociais. Para Shiroma (2007, p. 90):

Segundo o próprio MEC, mais de 1000 mil professores em exercício sequer completaram o 1.º grau; outros 100 mil possuem apenas o 1.º grau. A maior parte desse contingente - mais de 180 mil professores está envolvida na delicada e complexa tarefa de alfabetizar. Nos termos definidos pela LDBEN, seria necessária, para suprir os déficits de funções docentes, a formação de 117 mil docentes para atuar de 1.ª a 4.ª séries, de 51 mil para atuar de 5.ª a 8.ª e de 215 mil para o ensino médio. Ou seja, o Brasil conta com um déficit de mais de 1,2 milhão de professores na educação básica, incluindo os mais de 830 mil da educação infantil. Esses são os dados oficiais da Sinopse Estatística de 1996.

Os dados apresentados por Shiroma (2007) revelam que, em 1996, o déficit da formação de professores estava altíssimo. No ano de 2001, o PNE traz informações que revelam a necessidade de investimento na formação docente, pois há vários profissionais atuando sem formação na área ou sem a formação necessária:

Tabela 1 - Funções Docentes - distribuição nacional¹ por nível de formação e níveis escolares em que atuam

Nível de formação	Total de funções	Níveis e modalidades de atuação					
		Pré-Esc e Alfabetiz.	1ª à 4ª séries	5ª à 8ª séries	Ensino médio	Educação especial	Ed. Jovens e adultos
Ens.Fund. Incompl.	65.968	20.581	44.335	712	18	322	567
Ens.Fund. Completo	80.119	22.043	50.641	5.913	675	847	1.462
Ens. Médio Completo	916.791	174.948	531.256	153.258	38.250	19.079	32.150
Ens. Sup. Completo	1.066.396	48.147	172.715	501.625	326.801	17.108	68.872
Total	2.129.274	265.719	798.947	661.508	365.744	37.356	103.051

Fonte: MEC/INEP: Sinopse Estatística, 1996.

Os dados apresentados indicam a necessidade de investir na formação dos profissionais da Educação, revelando que a maioria dos que atuavam da 1.ª a 4.ª séries não realizou a formação em

¹ O mesmo docente pode atuar em mais de um nível/modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.

nível superior e que mais de 50% dos que atuavam na Educação Básica também não.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que a formação dos profissionais da Educação do Campo é deficitária, comparando com a formação da cidade que, em 2014, na Educação Infantil, havia um total de 65,4%; no Ensino Fundamental, um total de 84,8% e, no Ensino Médio, 93,5%. Na área rural, essa realidade piora: na Educação Infantil, 45,6%, no Ensino Fundamental, 58,9% e, no Ensino Médio, 88,5% (BRASIL, 2014).

Tabela 2 – Percentual de Docentes com curso Superior, Brasil – 2015

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino						
Localização	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Ed. Especial
Urbano	65,8	84,7	93,1	94,5	90,4	87,1
Rural	47,2	60,2	93,4	88,6	53,8	85,3
Total/Brasil	63,8	80,4	93,1	88,8	84,5	87,1

Fonte: Censo da Educação Básica - 2015 / INEP

Analisando os dados, observa-se que a defasagem continua e que, na área rural, a falta de profissionais com formação está na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na oferta da Educação de Jovens e Adultos. Em MS, podemos observar que essa realidade muda, mas a falta de profissionais com formação específica continua sendo maior na área rural:

Tabela 3 – Percentual de Docentes com curso Superior, MS - 2015

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

Percentual de Funções Docentes com curso superior por etapa/modalidade de ensino						
Localização	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Profissional	EJA	Ed. Especial
Urbano	87,4	94,4	96,4	89	96,3	91,8
Rural	67,8	76	91,8	100	78,9	-
Total/MS	86,1	91,9	96	89,5	94,3	91,8

Fonte: Censo da Educação Básica- 2015 / INEP

Como destacado anteriormente, constata-se que, em MS, a média de profissionais com curso superior é maior que a média nacional. Outro ponto importante é que não aparece a Educação Especial na área rural.

O governo federal, na Lei n.º 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 62, estabelece que:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

O artigo 62 da LDB não faz menção à Educação do Campo, mas tal lei também se aplica a essa modalidade. Sendo assim, o campo também tem direito a profissionais com formação específica para trabalhar em suas escolas.

Pelo Decreto n.º 5.800, de 08 de junho de 2006, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva instituiu o Sistema Universidade Aberta do Brasil, voltado para o desenvolvimento da modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no país. Ambos os programas citados anteriormente são criados com o intuito de elevar o número de professores com formação superior.

No que diz respeito à política de formação de professores, o governo federal aprova, em 2016, o Decreto n.º 8.752, de 09 de maio de 2016, o qual dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica:

Art. 1.º - Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em

consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 2016).

O Decreto foi aprovado às vésperas do processo de impedimento da presidenta Dilma, ou seja, ainda não há como avaliar o desdobramento desse decreto. O que podemos deixar registrado é que já há cortes de verbas para diversas políticas educacionais, inclusive, para as universidades federais.

Os desafios continuam, pois a formação de professores é essencial para que a educação possa ser executada da melhor forma possível, levando em conta que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas terá êxito com profissionais capacitados. Assim, são de fundamental importância as políticas de formação docente.

3. Plano nacional de educação e política nacional de formação de professores

A partir da promulgação da Constituição Federal (CF), em 1988, o governo federal tem desenvolvido diversos programas, visando melhorar a formação dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, desde o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011), metas têm sido elaboradas buscando melhorias na formação dos professores. E este tem sido um dos grandes desafios para alavancar a educação no Brasil.

A aprovação da Lei n.º 9.394, de 1996, “estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional” e determina, nos artigos 9.º e 87, respectivamente, que cabe à União a elaboração do Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e institui a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos

posteriores, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 2001).

A Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional completou 20 anos e o desafio para o cumprimento de que todos os professores possam ter a formação em nível superior continua, pois o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) traz que todos os profissionais da Educação devem ter o Ensino Superior. No entanto, em 2013, o governo aprova uma Lei Complementar, Lei n.º 12.796, de 04 de abril, em que ainda se admitem profissionais com Normal Médio na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, a pauta por uma educação pública de qualidade e pela formação dos professores em nível superior faz parte de anseios que perpassam longas décadas, presentes em planos, projetos e programas de governo e de estado. No entanto, após quinze anos de aprovação da Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, a proposta de uma política de formação de professores ainda está presente na Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação para mais uma década.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) continua trazendo pautas elencadas no PNE, Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação para 2001 a 2011. Uma das Diretrizes citadas anteriormente é dos incisos: I - erradicação do analfabetismo; e II - universalização do atendimento escolar. Sendo assim, os desafios para erradicar e universalizar o ensino perpassa pela necessidade de profissionais habilitados para desempenharem suas funções na construção de uma educação de qualidade para todos.

Os dados indicam a defasagem na formação dos professores, em função da quantidade de docentes que não passaram por uma formação acadêmica e científica e, com isso, era evidente a

necessidade de uma política de formação docente no Brasil. Conforme Scheibe (2008, p. 41):

Derivada de uma concepção empirista na qual bastava que o professor dominasse o conteúdo a ser ensinado, a concepção de docência restringia sua formação à observação dos mestres mais experientes. A busca dos fundamentos científicos e de uma qualificação formal foi se estabelecendo apenas à medida que a educação passou a ser entendida como função pública, tornando-se um problema nacional e governamental. O estabelecimento da república no país é o marco para esta compreensão da formação do professor, considerada como estratégica para a construção do projeto nacional em desenvolvimento.

No que diz respeito à política de valorização e formação dos profissionais da Educação, o PNE (2014-2024) traz 4 metas, das quais, a meta 15 busca garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III, do caput do art. 61, da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura, na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

O professor Dourado (2017, p. 142) nos alerta que:

Embora disponível conjunto legal e normativo, pela via de Decretos estruturantes e Diretrizes do CNE, a garantia da ação indutiva, de coordenação e financiamento pelo Ministério da Educação deve ser objeto de acompanhamento, monitoramento e avaliação pelas entidades, fóruns e profissionais da educação, visando garantir a efetiva materialização da Política Nacional.

Nesse sentido, o PNE e o PEE serão como políticas balizadoras das demais políticas a serem desenvolvidas pelos governantes e cabe a sociedade organizada fazer a avaliação e o

monitoramento das políticas criadas e implantadas. Os movimentos sindicais são fundamentais para cobrarem dos agentes públicos as políticas em busca de avançar na valorização dos profissionais em educação.

A política de formação de professores tem sido alvo de pautas constantes, conforme Freitas (2014, p. 427-328):

A formação de professores é alvo principal das atuais políticas educativas, principalmente no âmbito dos estados e municípios. Como área estratégica para o capital, por agregar valor ao seu processo de exploração e acumulação, vem mobilizando em toda a América Latina articulações entre empresariado e poder público para uma intervenção mais direta na educação pública, especialmente nas áreas de gestão, currículo, formação, avaliação e financiamento. Foi principalmente nesses campos que se deram os embates no Congresso Nacional durante a tramitação do Projeto de Lei (PL), n.º 8.035 do Plano Nacional de Educação (PNE) desde novembro de 2010, impedindo, entre outras iniciativas, a aprovação do dispositivo que estabelecia recursos públicos destinados à educação pública e introduzindo no texto a política de estímulos a escolas e professores pelo desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como mecanismo de recompensar o mérito.

Neste sentido, elaboram estratégias para atingir a meta proposta. A estratégia 15.5 propõe “implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014), ou seja, essas modalidades estão necessitando de atenção especial para atender à Educação do Campo, Comunidades Indígenas, Quilombolas e Educação Especial. Sendo assim, o PNE (2014-2024) vem reafirmando o compromisso e a importância de uma formação mais específica para atender às diferentes modalidades de Educação no Brasil.

Com isso, o PNE (2014-2024) apresenta a estratégia 15.6, que propõe a reforma curricular de cursos de licenciatura, para

assegurar uma Educação que respeite às especificidades educacionais. Segue a estratégia retirada do PNE:

15.6 - promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Diante da estratégia anteriormente citada, fica o desafio de adequar a matriz curricular dos cursos de formação inicial aos professores para atender às escolas do campo, comunidades indígenas, quilombolas e para a educação especial.

A estratégia 15.3 propõe “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (BRASIL, 2014), ou seja, o governo está propondo ampliar o programa que possibilita aos acadêmicos a oportunidade de ter acesso à sala de aula, antes de terminar o curso de licenciatura. Tal programa foi criado no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por meio do Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, no qual dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O governo, com essa estratégia, está ciente da necessidade de uma formação mais voltada para a prática, pois, com o PIBID, o acadêmico tem contato com a realidade mais cedo, e isso possibilita refletir e contribuir mais com sua formação, sobretudo pela possibilidade de relacionar teoria e a prática (BRASIL, 2014).

O Decreto n.º 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu art. 3.º, traz vários incisos sobre os objetivos do PIBID. Segue o art. 3.º e os objetivos do programa:

Art. 3.º - São objetivos do PIBID: I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010).

O PIBID vem com a proposta de contribuir com a formação de professores e proporcionar mais conhecimento sobre a realidade da escola. Com isso, fica o desafio de ampliar, cada vez mais, o número de “pibidianos”, para termos mais licenciados com experiências.

Na estratégia 15.4, o PNE (2014-2024) propõe “consolidar e ampliar a plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos” (BRASIL, 2014). Com relação a esta estratégia, o PNE está referindo-se à Plataforma Freire, que foi criada a partir do Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Essa estratégia reforça a

importância de organizar e ofertar novas matrículas para formação inicial de professores.

No que se refere aos profissionais que ainda atuam apenas com o normal médio, ou seja, formação de nível médio, a estratégia 15.9 propõe implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da atuação docente em efetivo exercício (BRASIL, 2014). No Plano Nacional de Educação (2014-2024), há o reconhecimento de que existem professores atuando sem formação de nível superior, ou então, de que há professores atuando em áreas diferentes de sua formação inicial.

Uma estratégia de fundamental importância é a 15.10, que busca fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério (BRASIL, 2014), pois, além dos professores, há a necessidade de desenvolver formação técnica para os demais profissionais de apoio à Educação Básica. Com isso, valorizam-se os demais profissionais da educação.

A estratégia 15.11 coloca como desafio “implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, a política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados.” (BRASIL, 2014). Por meio dessa estratégia, os profissionais podem cobrar de suas secretarias uma política de formação continuada para poder melhorar sua formação.

A meta 16 refere-se à formação de professores em nível de Pós-Graduação, e o PNE (2014-2024) traz como desafio para a referida meta:

Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Diante da meta, fica evidente que ainda temos muito para realizar com relação à formação dos professores em nível de Pós-Graduação, pois, na estratégia 16.2, o PNE propõe “consolidar a política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas.” (BRASIL, 2014).

Na meta 17, o PNE (2014-2024) busca “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.” (BRASIL, 2014). Essa meta é essencial para poder avançar na valorização dos profissionais da educação que, com a Lei n.º 11.738/2008, que regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui-se o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, apresentando avanços, mas ainda está abaixo de muitos profissionais com nível superior.

4. Uma década na trajetória da EaD

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul inicia o processo de oferta de cursos por meio da EAD, desde 2001, após o credenciamento:

A UFMS possui dez Campi no interior do Estado e, além desses locais de atuação para ofertas de Cursos de Graduação, tem trabalhado para melhorar a interiorização do ensino superior,

por meio da Educação a Distância. O credenciamento da UFMS para oferta de cursos de graduação e pós-graduação na modalidade à distância ocorreu no ano de 2001, por meio da Portaria MEC nº 2.113, de 10 de setembro de 2001 (SEDFOR/UFMS,2018).

Com a criação do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), conforme podemos constatar no histórico da EAD na UFMS, presente na página inicial da Secretaria Especial de Educação a Distância e Formação de Professores (SEDFOR):

Em 2005 foi criada a Universidade Aberta do Brasil, instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 – para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país sendo gerenciado pela CAPES, tendo como prioridade a formação de professores para a Educação Básica (SEDFOR/UFMS,2018).

Após a chamada do MEC, em 2005, diversas Universidades fazem adesão à proposta de formação de professores por meio da UAB e, nesse sentido, a UFMS é uma das que aderem ao projeto:

Com a política de incentivo às atividades de EaD implementada pelo MEC, a UFMS, a partir do ano de 2006, integrou-se ao sistema UAB. No início daquele ano, aceitou o convite do MEC para ofertar o curso de Administração Pública (Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP), e posteriormente apresentou projeto para concorrer aos recursos do Edital nº 1/2005 da Secretaria de Educação a Distância do MEC, recebendo aprovação para o oferecimento dos seguintes cursos: Pedagogia; Pedagogia (Educação Especial); Pedagogia (para Educação de Jovens e Adultos), Letras (Português/Espanhol); Matemática e Administração Pública (SEDFOR/UFMS,2018).

Inicialmente, a UFMS ofertou cursos em MS e em outras unidades da federação:

A implementação da EaD na UFMS iniciou-se com o estabelecimento e manutenção pela UFMS de polos de EaD nas diversas regiões do Estado de Mato Grosso do Sul e em outras unidades federativas, em atendimento a demanda do MEC para a Formação de Professores e a interiorização do ensino superior. Foram criados inicialmente polos por meio do Consórcio Setentrional que, posteriormente, foram ampliados com a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFMS) (SEDFOR/UFMS,2018).

No entanto, a partir de 2016, o governo Federal baixa uma portaria, a partir da qual, a UFMS só poderá ofertar cursos no estado:

Contudo, a UAB/UFMS manteve até 2015, polos UAB nos estados de São Paulo (Apiáí e Igarapava) e Paraná (Cidade Gaúcha, Cruzeiro do Oeste, Nova Londrina, Paranavaí e Siqueira Campos), atendendo às demandas de formação encaminhadas pelo MEC. No entanto, em função de novas orientações da UAB/CAPES os polos localizados fora do Estado de Mato Grosso do Sul passaram a ser atendidos pelas universidades de seus respectivos estados (SEDFOR/UFMS,2018).

Em 2017, a UFMS, por meio da EAD/UAB, estava presente em diversos municípios de MS. Hoje, a instituição oferece cursos nos Polos UAB de: Água Clara, Bela Vista, Bataguassu, Camapuã, Costa Rica, Miranda, Porto Murtinho, Rio Brillhante e São Gabriel do Oeste e, mais recentemente, estabelecemos o campus de Bonito como Polo de Apoio Presencial Associado (PAP), além de termos também um PAP na Cidade Universitária em Campo Grande.

5. Memorando a minha trajetória pela UFMS

De 2002 a 2005, fiz Graduação em Pedagogia pela UFMS no campus de Aquidauana-MS. Tratava-se da oferta de curso superior pelo Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço, no qual estudávamos em períodos de Férias e, no decorrer

do intervalo das férias, enviávamos trabalhos para complementar a carga horária.

Durante o curso, tínhamos que ficar em torno de 30 a 50 dias no município de Aquidauana, estado de Mato Grosso do Sul, e o grupo era formado por profissionais de Bodoquena, Anastácio, Aquidauana e Dois Irmãos do Buriti. Além disso, já havia outras turmas em andamento com acadêmicos oriundos de diversos municípios da região próximo de Aquidauana.

No final do ano 2005, participei do concurso para docente da Rede Estadual, fui aprovado e escolhi o município de São Gabriel do Oeste para exercer a função docente, em uma escola localizada no assentamento Campanário – um projeto da Reforma Agrária.

Trabalhando na educação básica, nos anos iniciais, e percebendo a necessidade de novos profissionais nas áreas específicas, bem como tendo a disponibilidade de fazer outro curso superior sem precisar sair do município em que estava trabalhando, eu me senti desafiado a prestar o vestibular para o curso de Letras e fui aprovado. Assim, de 2008 a 2012, cursei a Licenciatura em Letras-Português/Espanhol pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com apoio da Coordenadoria de EAD-UAB-Brasil no polo de São Gabriel do Oeste, estado de Mato Grosso do Sul.

Iniciei o curso com diversas dificuldades, pois não tinha internet em minha residência e tão pouco nas escolas nas quais trabalhava. Para enviar as atividades a distância, tínhamos que ir ao polo que funcionava no centro da cidade de São Gabriel do Oeste, na Fundação de Cultura de São Gabriel do Oeste (FUNGAB), e, posteriormente, teríamos que enfrentar pelo menos 3 km de muita lama até chegar ao polo que fica retirado da cidade, na saída para o município de Rio Negro.

Nesse percurso, fizemos diversas amizades, já que, em nossa turma, havia pessoas de Rio Verde de Mato Grosso (MS), Campo Grande, Bandeirantes e São Gabriel do Oeste.

No início, tínhamos dois tutores, pois a turma era composta por 30 acadêmicos, mas, no decorrer do curso, houve várias desistências. Com a redução no número de alunos, passamos por uma readequação da realidade e seguimos a formação contando com o apoio de apenas um tutor presencial. Semanalmente, não tínhamos a prática de visitar o polo, dada sua distância em relação ao centro da cidade. Como estratégia para integração nas propostas pedagógicas necessárias, criamos pequenos grupos por afinidade, e isso foi fundamental para conseguirmos realizar as atividades.

Durante os primeiros anos, tínhamos diversas aulas presenciais aos finais de semana – o que ajudava muito no esclarecimento de dúvidas, porém, da segunda metade do curso em diante, a diminuição na possibilidade de a universidade manter as viagens de professores ao polo exigia de nós maior disciplina para realizar as atividades e maior apoio entre colegas de turma. Além disso, por um longo período, ficamos sem tutor e um atendimento provisório era realizado por tutora que não era habilitada em Letras.

Enquanto cursava a segunda graduação, também fiz outros cursos ofertados na modalidade a distância. Em 2012, por exemplo, realizei o curso de aperfeiçoamento intitulado “A África em Sala de Aula”. No ano de 2009, fiz o curso de Extensão universitária em “Educação de Jovens e Adultos na Diversidade”, o qual era ofertado pela UFMS com carga horária de 180 horas.

Além de participar das ações de extensão mencionadas, de 2009 a 2011, cursei a Especialização em Educação do Campo, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. O trabalho final dessa pós-graduação teve como título “A participação dos Movimentos Sociais na construção da proposta de Educação do Campo no Município de São Gabriel do Oeste- MS” e foi orientado pela Prof^a. Doutora Rosemeire Aparecida de Almeida.

Após terminar a graduação, fiquei aguardando a oferta de outro curso e, no ano de 2012, fiz a Especialização em Políticas Públicas em Gênero e Raça, pela EAD-UFMS.

No ano 2013, fiz um curso de extensão universitária intitulado “Prevenção do Uso das Drogas - Capacitação para Conselheiros”, com carga horária de 120h, o qual foi ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis-SC, Brasil.

De 2014 a 2017, atuei na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul no curso de Letras da UAB – EADUFMS, como tutor presencial de Letras/Espanhol, realizando o acompanhamento dos acadêmicos como tutor presencial e tutor de Estágio Supervisionado.

Em 2015, entrei no Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e o título da minha dissertação foi “Políticas para formação de professores em Educação do Campo: a licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) (2008-2012)”. O trabalho foi desenvolvido sob a orientação da Prof^a. Dr^a Celeida Maria Costa de Souza e Silva.

A partir de agosto de 2017, passei a atuar como professor Colaborador no Curso de Letras com as disciplinas “Fundamentos da Educação” e “Estágio de Língua Espanhola I”, ofertadas nos polos de Camapuã, Porto Murtinho, Bonito e Bela Vista.

Em 2018, iniciei o Doutorado em Educação também na UCDB e o projeto de tese tem como objeto de pesquisa discutir a atuação da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul, no que diz respeito às ações realizadas em defesa da valorização dos professores.

A partir de agosto de 2018, ingressei como docente colaborado em mais uma graduação – o curso de Educação Física, para ofertar ministrar as disciplinas Políticas Educacionais e Didática.

Sendo assim, escrever sobre a Política de Formação de Professores e a minha trajetória na EAD é recordar sobre grande parte do meu processo de formação, bem como recordar acerca do meu trabalho como profissional da educação.

6. Considerações finais

Escrever sobre a EAD e a política de formação de professores é memorar parte da minha história em processo de formação e parte do tempo destinado ao exercício na educação básica.

A Política de Formação de Professores é fundamental para o processo de desenvolvimento de cursos e de mais profissionais com habilitação necessária ao exercício da docência.

Mesmo diante das políticas vigentes e de toda expansão universitária que ocorreu nos últimos anos, nos governos de Lula e Dilma, por meio da criação e expansão da UAB e dos cursos de formação de professores, de acordo com os dados apresentados, ainda temos uma grande demanda para ofertar e realizar a formação de mais professores.

Entretanto, a participação da sociedade, das escolas, das entidades de classe, das universidades públicas e dos poderes públicos constituídos é fundamental para que os Planos que foram elaborados com a participação da sociedade, que foram votados pelo poder legislativo e sancionados pelo poder executivo, não sejam apenas documentos de gaveta, mas que, de fato, possam contribuir para efetivar um projeto de educação cidadã, libertadora e para todos.

Sendo assim, o desenvolvimento da UAB para os polos no interior de MS foi essencial para possibilitar a minha formação na licenciatura, nos cursos de extensão, cursos de especialização, o que me propiciou condições para prestar um concurso e adentrar na rede estadual, competindo com diversos profissionais oriundos de inúmeras universidades que ofertaram cursos presenciais. Os cursos que realizei pela UAB, na modalidade a distância,

contribuíram e muito minha obtenção de conhecimento para o desenvolvimento do meu trabalho como professor da educação básica. Além disso, com essa formação, também tive a oportunidade de cursar mestrado e ingressar no doutorando, atuando como professor colaborador da UFMS em duas licenciaturas, como mencionado antes.

O tempo de experiência e de formação por meio da EAD possibilita dizer que os encontros presenciais são fundamentais nesse processo, e as atividades a distância complementam a formação. Além disso, temos as web conferências e os *Chats* que também completam o processo de interação.

No entanto, a estrutura que a UFMS optou para ofertar os cursos da EAD precisa ser mantida a fim de possibilitar a interação e a formação de novos profissionais de que tanto precisamos para suprir a demanda existente.

7. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.D.O.U de 23 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa (INEP). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 set. 2015.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação-PNE. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014.

- DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação:** o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.
- FREITAS, Helena Costa Lopes. **PNE e formação de professores.** Revista Retratos da Escola, v.8, n.15, p.427-445, jul/dez.2014. Brasília: CNTE.
- MATO GROSSO DO SUL, Lei nº **4.621**, de 22 de dezembro de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Mato Grosso do Sul, 2014.
- SCHEIBE, Leda. Formação de Professores no Brasil: a Herança Histórica. In: SCHEIBE, Leda. **Formação de Professores:** Impasses e Perspectivas. Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez. 2008.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. (Org.). **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4ed.
- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). **Histórico da Educação a Distância.** Disponível em: <<https://sedfor.ufms.br/historico/>>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Situação profissional dos egressos das licenciaturas da EaD/UFMS: Onde estão? O que fazem?

Patrícia Graciela da Rocha

1. Introdução

A Educação a Distância (EaD) pode ser considerada um fenômeno social alinhado à luta por uma sociedade mais justa e menos desigual, na qual o maior número possível de pessoas consegue estudar em qualquer lugar e ampliar suas oportunidades de melhoria na qualidade de vida. Nesse sentido, essa modalidade leva a novas práticas sociais que vão ao encontro da aprendizagem em um mundo saturado de informação, sobretudo porque o que é criado, replicado, alterado e divulgado hoje nos meios de comunicação de massa e na internet chegou a níveis inéditos em termos de quantidade, velocidade e variedade. (SATHLER, 2017).

Em termos de crescimento, a educação superior a distância no Brasil tinha, em 2004, cerca de 60 mil alunos matriculados, desde então tem se desenvolvido rapidamente e atingiu, em 2016, o número de 1,5 milhões de matrículas, de acordo com Bielschowsky (2018), oferecendo importante colaboração para o desenvolvimento do país.

É nesse contexto que consideramos de suma importância analisar como se processou tal crescimento, avaliar a situação

profissional dos egressos dos cursos e verificar as condições regionais de trabalho dos profissionais formados para que tenhamos condições de planejar ofertas futuras, bem como identificar os pontos positivos e negativos da formação de professores na modalidade a distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para que possamos construir uma educação verdadeiramente pública, gratuita e de qualidade.

A partir dos objetivos supracitados, desenvolvemos uma pesquisa de opinião com os egressos da EaD/UFMS, dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Letras, Matemática e Pedagogia a fim de: a) obter informações que consideramos importantes para o desenvolvimento do trabalho de formação de professores na EaD/UFMS; b) fazer um diagnóstico da situação profissional atual dos egressos dos cursos de formação de professores na modalidade a distância; e c) avaliar a satisfação do ex-aluno em relação ao curso.

Para tratarmos dessas questões, organizamos este texto da seguinte forma: inicialmente, apresentamos um breve histórico sobre a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o seu papel na formação de professores para a Educação Básica, amparados nos resultados do Censo Escolar de 2007 que nos permitem visualizar os índices de licenciados atuantes nesse nível de ensino no país. Em seguida, trazemos algumas especificidades e os números relativos à formação de professores em Mato Grosso do Sul. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada na pesquisa que fizemos com os egressos dos cursos de licenciatura da EaD/UFMS e apresentamos os dados percentuais decorrentes dela analisando, discutindo os seus resultados com amparo nos índices e também nos depoimentos deixados pelos ex-alunos ao longo do questionário aplicado. Por fim, tecemos algumas considerações finais sobre o assunto abordado e trazemos as referências bibliográficas utilizadas no estudo.

2. A UAB e a formação de professores para a educação básica

Os cursos licenciatura que são nosso objetos de estudo estão vinculados à UAB – sistema instituído pelo [Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006](#), para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Ele foi criado para fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoiar as pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação.

Esse sistema também incentiva a colaboração entre a União e as entidades federativas, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos [polos de educação a distância](#) em localidades consideradas estratégicas.

Assim, a UAB objetiva a propiciar a articulação, a interação e a efetivação de iniciativas que impulsionem a parceria dos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal) com as [instituições públicas de ensino superior](#) incentivando, como consequência, o desenvolvimento de municípios com baixo [Índice de Desenvolvimento Humano](#) (IDH) e [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica](#) (IDEB). Dessa forma, ela também funciona como um instrumento para a universalização do acesso ao ensino superior, minimizando a concentração de oferta de cursos de graduação nos centros urbanos e diminuindo o fluxo migratório de estudantes para as grandes cidades.

A meta prioritária do Sistema UAB é contribuir para a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e, portanto, as ofertas de vagas e de cursos são prioritariamente voltadas para a formação inicial de professores da educação básica.

A formação inicial e continuada dos professores é certamente uma questão de grande relevância nas políticas educacionais. No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), a

qualificação do docente constitui um de seus pilares de sustentação, com a criação do piso salarial nacional para o professor e o estímulo e a ampliação do acesso dos educadores à universidade.

Os resultados do Censo Escolar de 2007, por exemplo, ao mesmo tempo em que ofereceram dados sobre o perfil dos profissionais da educação, ampliaram o conhecimento sobre a formação do professor, com o fornecimento de dados que melhor caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de graduação e pós-graduação, de formação continuada, disciplinas ministradas, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento e o monitoramento das ações voltadas à formação inicial e continuada desses profissionais.

No que se refere à escolaridade dos professores da educação básica, os dados do último censo revelam um total de 1.288.688 docentes com nível superior completo, que correspondem a 68,4% do total. Daqueles com graduação, 1.160.811 (90%) possuem licenciatura – formação adequada para atuar na educação básica, segundo a legislação educacional vigente.

As áreas de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes são: Pedagogia (29,2%), Letras/Literatura/Língua Portuguesa (11,9%), Matemática (7,4 %) e História (6,4%). Dentre aqueles que possuem escolaridade de nível médio, 82,1% cursaram o ensino médio na modalidade Normal ou Magistério, formação mínima admitida por lei para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

A fim de melhor ilustrar a formação dos professores, o censo separa os dados dos docentes da educação básica por etapas de ensino e assim podemos observar que de um total de 1.882.961 docentes da Educação Básica, 0,8% têm somente o nível fundamental, 5,5% possuem somente o nível médio, 25,2% cursaram o Normal ou Magistério, 61,7% têm nível superior com licenciatura e 6,8% possuem o nível superior em licenciatura. Os

maiores índices de professores formados em nível superior, com licenciatura, são de profissionais que estão atuando no Ensino Médio, 87%, seguido dos que atuam no Ensino Fundamental anos finais, 73,4% e do Ensino Fundamental anos iniciais, 54,9%. Os menores índices são de docentes da pré-escola, 45,5%, e da creche, 37,2%.

Os professores que ainda necessitam completar a formação mínima para exercer a docência na educação básica são os que concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio, mas não têm a habilitação para o exercício do magistério. Os denominados “professores leigos” formam um contingente de 119.323 docentes (6,3%), distribuídos em todo o País, tanto nas zonas urbanas quanto nas rurais, atendendo a alunos de todas as redes de ensino.

Os professores que cursaram apenas o ensino fundamental representam 0,8% do total, que corresponde a 15.982 docentes. Embora haja maior concentração de professores com essa escolarização na Região Nordeste, verifica-se sua presença também nas demais regiões, em escolas urbanas, em escolas rurais e em todas as redes de ensino.

Considerando o número de alunos atendidos nas escolas em que trabalham professores de baixa escolaridade, são cerca de 600 mil alunos (1% da matrícula total da educação básica), e 67% deles encontram-se em escolas urbanas. É importante esclarecer que o atendimento a esses alunos pode não ser realizado exclusivamente por “professores leigos”, uma vez que há docentes com nível de escolaridade mais elevado nas escolas em questão.

É importante destacar que também são enquadrados como “professores leigos” 103.341 docentes (5,5% do total) que têm escolaridade de nível médio sem curso Normal ou habilitação para o magistério.

Partindo da visualização desse cenário nacional, é importante que nos atenhamos às especificidades de Mato Grosso do Sul que compõem a nossa realidade de atuação.

3. A formação de professores em Mato Grosso do Sul

É preciso destacar que Mato Grosso do Sul não é muito populoso se comparado aos Estados do Sul, Sudeste e Nordeste, pois possui uma população estimada de 2.713,147 habitantes, de acordo com o IBGE¹, e uma densidade demográfica de 6,86 hab/km², ou seja, é uma densidade bastante baixa. São apenas 79 municípios, a grande maioria de pequeno porte, apenas 4 destes têm mais de 100 mil habitantes. Isso significa que as cidades possuem grandes áreas territoriais com pouca habitação.

Essas características geográficas dificultam o acesso ao Ensino Superior Público, uma vez que as grandes IES estão localizadas apenas nos grandes centros. Nesse sentido, a UAB cumpre o seu objetivo de “expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País, além de ampliar o acesso à educação superior pública levando tais cursos às diferentes regiões do país” (<http://portal.nead.uem.br/site/index.php/site/uab>) ao levar cursos superiores para cidades como Água Clara, Camapuã, Porto Murtinho etc. que possuem menos de 20 mil habitantes e que estão distantes da capital do estado.

Esse cenário contribui para o fato de – no Censo do Professor de 2007/MEC – 818 professores não licenciados estarem atuando no Ensino Fundamental (anos finais) e no Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul conforme pode ser observado nas tabelas a seguir:

¹ Dados disponíveis em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>>. Acesso em: 16 jul. 2018.

Tabela 1 - Formação dos Professores de Mato Grosso do Sul: Número de Professores do Ensino Fundamental - Anos Finais, com Formação Superior, segundo a Área de Formação - 2007

Área de Formação	Professores com Formação Superior			
	Total		Licenciado	Não Licenciado
	N	%	N	N
Total	10.153	100,0	9.646	507
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	1.655	16,3	1.593	62
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	1.323	13,0	1.265	58
Matemática	1.164	11,5	1.120	44
Educação Física	1.037	10,2	991	46
Pedagogia/Ciências da Educação	999	9,8	937	62
Geografia	874	8,6	841	33
História	832	8,2	799	33
Ciências Biológicas	710	7,0	683	27
Ciências	491	4,8	472	19
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	338	3,3	320	18
Estudos Sociais	109	1,1	106	3
Filosofia	104	1,0	96	8
Demais Cursos	517	5,1	423	94

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. Demais cursos: Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 0,5%.

Tabela 2 - Formação dos Professores de Mato Grosso do Sul: Número de Professores do Ensino Médio, com Formação Superior, segundo a Área de Formação - 2007

Área de Formação	Professores com Formação Superior			
	Total		Licenciado	Não Licenciado
	N	%	N	N
Total	6.196	100,0	5.885	311
Letras/Literatura/Língua Portuguesa	1.010	16,3	976	34
Letras/Literatura/Língua Estrangeira	786	12,7	760	26
Matemática	768	12,4	741	27
Ciências Biológicas	601	9,7	581	20
História	540	8,7	523	17
Geografia	517	8,3	500	17
Educação Física	502	8,1	477	25
Pedagogia/Ciências da Educação	347	5,6	325	22

Ciências	186	3,0	180	6
Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística	177	2,9	167	10
Química	146	2,4	133	13
Física	140	2,3	125	15
Filosofia	133	2,1	125	8
Estudos Sociais	60	1,0	58	2
Demais Cursos	283	4,6	214	69

Fonte: MEC/Inep/Deed

Notas: 1. O professor pode possuir mais de uma formação (até três).

2. Demais cursos: Inclui todos os cursos com proporções de professores inferiores a 1,0%.

Como podemos observar nas tabelas 1 e 2, os seis cursos de graduação/licenciatura da EAD/UFMS formam os profissionais que estão entre os sete cursos que mais precisam de licenciados no estado. Somando o déficit dessas áreas, temos o total de 481 professores atuando sem licenciatura na disciplina em que leciona. Trata-se de um número bastante expressivo se observarmos que se refere apenas à rede estadual de ensino e que a maior parte das escolas públicas de Educação Básica do Estado são da rede municipal da qual não temos dados sistematizados.

4. A pesquisa com os egressos da EaD/UFMS

Para desenvolver esta pesquisa, utilizamos uma abordagem quantitativa e também qualitativa. Quantitativa porque empregamos diferentes técnicas estatísticas para quantificar as opiniões dos egressos e demais informações para este estudo acreditando que:

Diferentemente da pesquisa qualitativa, os resultados da pesquisa quantitativa podem ser quantificados. Como as amostras geralmente são grandes e consideradas representativas da população, os resultados são tomados como se constituíssem um retrato real de toda a população alvo da pesquisa. A pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à

linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente. (FONSECA, 2002, p.20).

Qualitativa porque consideramos também “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (MINAYO, 2001, p. 14). Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, o estudo qualitativo tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Todavia, acreditamos que uma abordagem não exclui a outra e, portanto, essa opção de mescla metodológica se baseia no pressuposto de que “se necessita de várias perspectivas e procedimentos para a aproximação do real, em sua dinâmica social ou socioeducativa”. (GATTI, 2012, p.8).

Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, pois objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois esse tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Sobre os procedimentos, podemos dizer que este estudo alia a pesquisa de levantamento à pesquisa com *survey*².

Para o levantamento de dados utilizados neste artigo, desenvolvemos um instrumento de pesquisa, em forma de

² É a pesquisa que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter. Trata-se de um procedimento útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (SANTOS, 1999). A pesquisa com *survey* pode ser referida como sendo a obtenção de dados ou informações sobre as características ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, utilizando um questionário como instrumento de pesquisa (FONSECA, 2002, p. 33). Nesse tipo de pesquisa, o respondente não é identificável, portanto o sigilo é garantido. São exemplos desse tipo de estudo as pesquisas de opinião sobre determinado atributo, a realização de um mapeamento geológico ou botânico.

questionário *online*, produzido a partir do Google Docs³, e enviamos o link, via e-mail do *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)*, e-mail pessoal e compartilhamento do link no grupo de egressos do Facebook a todos os ex-alunos das licenciaturas em Ciências Biológicas, Letras Português e Espanhol, Geografia, Matemática e Pedagogia. Os egressos cadastrados na plataforma virtual como concluintes nos anos de 2012 a 2018 receberam o convite para que participassem⁴ voluntariamente da pesquisa. Após aproximadamente dois anos de disponibilização do questionário, obtivemos um total de 107 respostas.

Esse instrumento de coleta de dados possui 46 questões que interrogaram o sujeito sobre: (a) Informações acadêmicas básicas; (b) Situação profissional; (c) Condições regionais de trabalho; (d) Avaliação do curso EaD e (e) Avaliação das atividades não obrigatórias. Ao final de cada bloco de perguntas, há um espaço em branco para que o egresso possa fazer um breve comentário sobre algum aspecto ligado à temática do questionário, caso ache necessário.

Para o presente estudo, utilizaremos os dados estatísticos e também os comentários dissertativos apenas do bloco II que contém dez questões objetivas com duas opções de respostas (sim ou não), as quais objetivam identificar a situação profissional dos egressos indagando se: (1) ao ingressar no curso de licenciatura da EaD, ele já possuía outra graduação; (2) após o término dessa licenciatura, se ele cursou (ou está cursando) outra graduação; (3) se está atuando na área de formação do curso que concluiu na EaD/UFMS; (4) se está atuando na rede pública de Educação Básica, na área de formação do curso que concluiu na EaD/UFMS; (5) se foi aprovado em concurso público na área de formação do curso que você concluiu na EaD/UFMS; (6) se está fazendo ou fez algum curso de pós-graduação (especialização) depois de ter

³O Google Docs é uma ferramenta totalmente livre, tem um processador de texto baseado na web, folha de cálculo, apresentações e construção de formulários.

⁴ Não há nenhum tipo de identificação pessoal do participante.

concluído o curso na EaD/UFMS; (7) se está fazendo ou fez algum curso de pós-graduação (mestrado/doutorado) depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS; (8) se continua frequentando ou mantendo contato com a equipe do polo (atuando como tutor, participando de palestras, de cursos de capacitação, etc.); (9) se houve alguma melhora salarial, depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS e (10) considerando sua atual situação profissional, se está satisfeito com o curso concluído na EaD/UFMS.

As perguntas feitas nesse bloco são as seguintes:

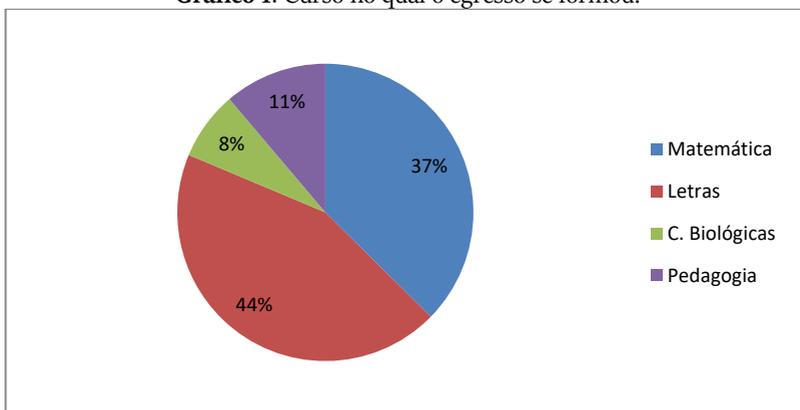
1. Ao ingressar no curso de licenciatura da EaD, você já possuía outra graduação?
2. Após o término dessa licenciatura, você cursou (ou está cursando) outra graduação?
3. Você está atuando na área de formação do curso que você concluiu na EaD/UFMS?
4. Você está atuando na rede pública de Educação Básica, na área de formação do curso que você concluiu na EaD/UFMS?
5. Você foi aprovado em concurso público na área de formação do curso que você concluiu na EaD/UFMS?
6. Você está fazendo ou fez algum curso de pós-graduação (especialização) depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS?
7. Você está fazendo ou fez algum curso de pós-graduação (mestrado/doutorado) depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS?
8. Você continua frequentando ou mantendo contato com a equipe do polo (atuando como tutor, participando de palestras, de cursos de capacitação, etc.)?
9. Houve alguma melhora salarial, depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS?
10. Considerando sua atual situação profissional, você está satisfeito com o curso concluído na EaD/UFMS?
11. Escreva no espaço abaixo qual a sua atuação profissional no momento. Em seguida, você também pode utilizar esse espaço para breve comentário sobre algum aspecto ligado à temática deste questionário.

3. Apresentação e análise dos dados

Conforme mencionado anteriormente, o questionário *online* foi enviado a todos os egressos dos cursos de Licenciatura da EaD/UFMS e, a partir dele, obtivemos 107 respostas de sujeitos com as seguintes características:

3.1 Os sujeitos da pesquisa

Gráfico 1: Curso no qual o egresso se formou.



Fonte: Produção da autora.

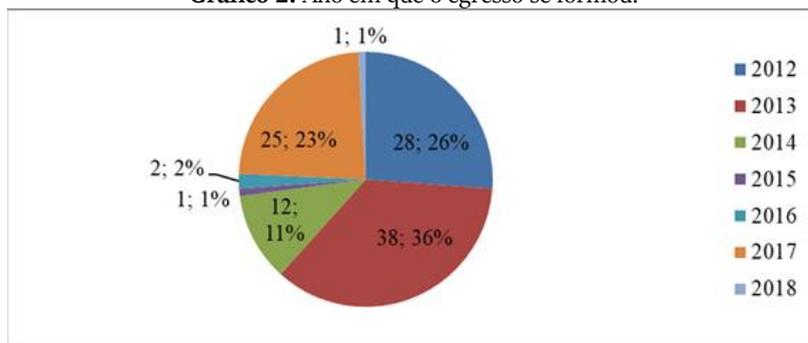
Como podemos observar no gráfico 1, a maioria dos informantes é do curso de Letras, 44%; seguido dos formados em Matemática, 37%; de Pedagogia, 11% e de Ciências Biológicas, 8%.

É importante ressaltar que essa distribuição dos respondentes não é proporcional ao número de egressos dos cursos, pois temos, até o momento, aproximadamente⁵ 278 formados em Ciências Biológicas, 243 em Letras, 200 em

⁵ “Aproximadamente” porque o número não é exato, uma vez que nem todos os alunos se formam junto com a turma regular, pois alguns ficam em dependência de disciplinas e, portanto, ainda podem estar matriculados nos seus respectivos cursos, cumprindo matérias ou em processo de formatura.

Matemática, 503 em Pedagogia e 23 em Geografia⁶. Nesse sentido, atribuímos a diferença na proporção de adesão ao fato de que muitos ex-alunos acabam não utilizando mais o mesmo e-mail depois de formado e não frequentando as mesmas redes sociais e ambientes virtuais utilizados durante a graduação. Isso impede que eles tenham acesso a esse tipo de informação e também dificulta a nosso contato e a coleta de dados.

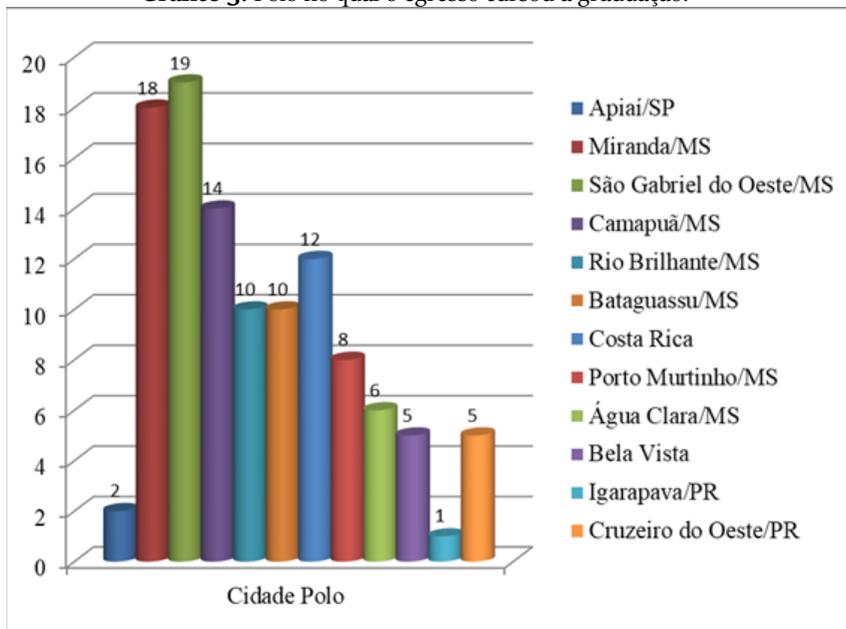
Gráfico 2: Ano em que o egresso se formou.



Fonte: Produção da autora.

No gráfico 2, podemos observar que a maioria dos informantes se formou em 2013 (36%) e 2012 (26%), seguido daqueles que se formaram em 2017 (23%), 2014 (11%), 2016 (2%), 2015 (1%) e 2018 (1%).

⁶ Não obtivemos adesão dos egressos da geografia à pesquisa, embora tivéssemos enviado o questionário a todos eles.

Gráfico 3: Polo no qual o egresso cursou a graduação.

Fonte: Produção da autora.

No gráfico 3, podemos verificar a distribuição dos informantes por Polo onde cursou⁷ a graduação: 19 são de São Gabriel do Oeste/MS, 18 de Miranda/MS, 14 de Camapuã/MS, 12 de Costa Rica/MS, 10 de Rio Brillhante/MS, 10 de Bataguassu/MS, 8 de Porto Murtinho/MS, 6 de Água Clara/MS, 5 de Bela Vista/MS, 5 de Cruzeiro do Oeste/PR, 2 de Apiaí/SP e 1 de Igarapava/PR.

É importante observar que todas as cidades onde a EaD/UFMS já ofereceu cursos de licenciatura estão representadas nesse gráfico. Porém, desde 2010, esta Universidade não oferece mais cursos fora do Estado de Mato Grosso do Sul. Por outro lado, ela tem mantido ofertas nos municípios dentro do Estado e está firmando parcerias com outras prefeituras para abertura de novos

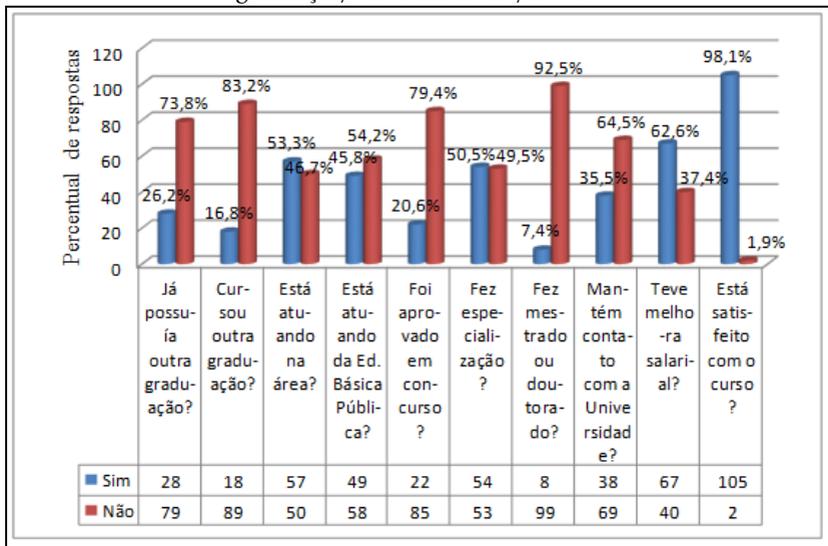
⁷ É importante destacar que os alunos nem sempre são moradores das cidades onde o curso é oferecido, pois temos muitos acadêmicos de Campo Grande-MS, por exemplo, que se deslocam semanalmente a alguma cidade Polo a fim de estudar, e isso acontece com frequência em outras cidades próximas aos Polos de Apoio Presencial.

polos em 2018 e 2019, além de transformar todos os seus *campi* do interior⁸ em PA – Polos Associados – que deverão oferecer cursos de Graduação, Especialização, Extensão e Técnico a partir de 2019.

A seguir, apresentamos os resultados da pesquisa referente à situação Profissional dos egressos.

3.2 Situação Profissional dos Egressos

Gráfico 4: Situação profissional dos egressos dos cursos de graduação/licenciatura EaD/UFMS



Fonte: Produção da autora.

Conforme podemos visualizar no gráfico 4, a maioria dos egressos, 73,8%,⁹ não possuía outra graduação e, após o término dessa licenciatura, não cursou outra graduação 83,2%.

⁸ O campus de Campo Grande/MS já possui um Polo que funciona na ESAN com o curso de Administração Pública.

⁹ Os números constantes nas duas últimas linhas inferiores do gráfico correspondem ao número inteiro de respostas. Já os números constantes na parte superior das colunas correspondem ao percentual de respostas.

Isso indica que a EaD está cumprindo o seu papel de levar o Ensino Superior a quem dificilmente teria acesso a ele se não fosse a existência de tal modalidade. Além disso, o fato de as cidades pequenas oferecerem poucas possibilidades de lazer e/ou de atividades fora do trabalho contribui, em certa medida, para que as pessoas continuem cursando outras graduações e/ou especialização que não necessariamente pertencem a áreas afins, mas que são ofertadas no seu município e que lhes permitem atuar em mais de uma profissão ao mesmo tempo. São exemplos disso os seguintes depoimentos de egressos:

- (1) Sou advogado (vespertino e madrugada) e empresário (noturno), e desde outubro venho dando aula em uma escola particular de língua portuguesa (Matutino).
- (2) Sou professora efetiva da rede municipal, atuo nas áreas de Matemática e Ciências Naturais do Ensino Fundamental I. Antes de realizar o curso de Matemática, fiz Pedagogia também pela UFMS no mesmo polo.
- (3) Atualmente estou trabalhando como professora de música (que é a minha primeira formação) em uma escola estadual. Esta escola possui um projeto de música para ensinar as crianças da comunidade, são oferecidas aulas de canto coral, piano, violão e violino.
- (4) Estou muito satisfeita com minha graduação em pedagogia, graças a esse curso pude mudar meus conceitos e minha profissão, em 2017 concluí a graduação em Letras/Espanhol também pela EAD UFMS, sou pós-graduada em Psicopedagogia e estou fazendo mais uma especialização que é diversidade em educação especial.

Sobre estar atuando na área de formação do curso que concluiu na EaD/UFMS, vemos que há praticamente um empate, pois 53,3% afirmam que sim e os demais, 46,7%, dizem que não. Isso indica que a maioria dos egressos está trabalhando na área da sua graduação e, em alguns casos, houve uma expansão nas possibilidades de atuação no mundo do trabalho, como podemos verificar nos depoimentos a seguir:

- (5) Sou Professora do Ensino Fundamental I há 22 anos e do ensino superior há 15 anos, com o curso de letras, passei a lecionar no curso de Pedagogia as disciplinas da área de português, como: práticas metodológicas de língua portuguesa, literatura infanto-juvenil e literatura infantil.
- (6) Trabalho como gerente administrativo do supermercado e sou professor do Senar/PR na área de gestão.
- (7) No momento estou desempregada, aguardando resultados das lotações de sala de aula. No ano passado, fiz muitas substituições, tanto na minha área de formação como em outras áreas e a minha formação me ajudou muito durante as diversas vezes que tive a oportunidade de estar em sala de aula.
- (8) Atualmente estou como Técnica do Núcleo da Educação Especial e leciono nas séries iniciais (pedagoga).

Por outro lado, vemos que muitos desses egressos cursaram uma graduação com o objetivo de ter um diploma de Ensino Superior – o que lhes permitiu, na maioria das vezes, ter um salário maior. Vejamos exemplos disso nestes depoimentos:

- (9) Estou atuando no Detran/MS, pois passei no concurso. Tenho outras graduações, mas esta foi a que mais gostei, pois me apaixonei pelo espanhol.
- (10) Eu já trabalhava como coordenadora do Setor de Tecnologia, meu objetivo foi conseguir a graduação para estar no mesmo nível da equipe que lidero. Depois fiz pós-graduação em especialização em Matemática para Ensino Médio no polo de Cruzeiro do Oeste da Unicentro. Busco uma preparação para quando deixar de trabalhar na empresa onde estou trabalhando há 25 anos.
- (11) Além de continuar como bancária, este ano tive o privilégio de poder atuar na área de minha formação no EJA modulo FINAL.
- (12) Sou funcionário efetivo da Câmara Municipal de Camapuã-MS. Uma das minhas responsabilidades é a redação da Ata das Sessões Ordinárias, Extraordinárias e Solenes onde tenho a oportunidade de praticar muito a escrita formal.
- (13) Trabalho na rede pública de ensino como agente de limpeza. Tenho contato com os alunos da mesma forma como tinha na minha graduação, porém sou concursada nesta área e não vejo maneiras no momento para abandoná-la buscando com isso investir na minha área de graduação.

- (14) Trabalho como funcionário administrativo na rede estadual de ensino, onde já atuava antes mesmo de iniciar o curso de Licenciatura em Matemática.
- (15) No momento continuo atuando na mesma função que ocupava quando iniciei a graduação em Pedagogia, que é na área administrativa, onde atuo como servidor efetivo desde 2006.
- (16) Sou secretária da escola estadual Augusto Krug Netto no município de Chapadão do Sul.

Sobre estar atuando na rede pública de Educação Básica, na área de formação do curso que concluiu na EaD/UFMS, os resultados também são semelhantes: 45,8% dizem que sim e 54,2% dizem que não. Isso indica que a maioria dos egressos está trabalhando em outras áreas profissionais ou na rede privada de ensino, como vemos no depoimento a seguir:

- (17) Atuo como professor na rede privada de ensino com as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Espanhola.

Dentre os 45,8% que afirmaram estar atuando na rede pública de Educação Básica, vemos que alguns se dividem entre duas funções (ou mais) em períodos distintos:

- (18) Sou funcionária pública municipal na área da cultura no horário comercial e, no período noturno, atuo como professora convocada de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual.
- (19) Sou professora da Educação infantil contratada pela prefeitura, atuo na sala do maternal II em um CEI no período vespertino, no período matutino sou professora acompanhante da NUESP, também contratada.

Sobre ser aprovado em concurso público na área de formação do curso que concluiu na EaD/UFMS, vemos que a grande maioria, 79,4%, afirma que não, e apenas 20,6% afirma que sim. Esse resultado indica que ainda são poucos aqueles que tiveram a oportunidade de prestar um concurso público na sua

área de formação e conseguiram estabilidade na profissão. Vejamos dois exemplos, a seguir:

- (20) Após a conclusão da graduação pela EAD UFMS, fui aprovada em 2º lugar entre mais de 900 inscritos em um concurso para professor de Ed. Infantil no município de Três Lagoas MS; aprovada como Pedagoga; fui selecionada em 1º lugar no processo seletivo para cursar pós-graduação em Educação Especial pela UEMS (inclusive concluindo). Isso é o reflexo da qualidade do curso. Essa graduação me proporcionou ampliação de conhecimentos, oportunidades de trabalho, satisfação profissional e financeira... Atualmente atuo como professora de Educação Infantil no município de Três Lagoas.
- (21) Auto como professora concursada na Educação infantil e também como contratada outro período, mas esperando ser efetivada, pois também passeie em concurso.

Dentre os egressos que estão atuando na sua área de formação, na Educação Básica, a maioria tem como regime de trabalho o contrato temporário que é uma prática comum principalmente nos municípios do interior do estado. Vejamos alguns exemplos:

- (22) Leciono o conteúdo de Física como contratado na rede Estadual de Ensino MS.
- (23) Professora convocada de Matemática e Física em uma escola estadual no período noturno.

Sobre estar fazendo ou ter feito algum curso de pós-graduação em nível de especialização, depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS, vemos que novamente há praticamente um empate, pois 50,5% dizem que sim, e 49,5% afirmam que não. Isso indica que a maioria continua estudando e aproveitando as oportunidades de formação que são oferecidas na sua região e que, por outro lado, muitos pararam de estudar porque querem fazer outras atividades ou porque estão aguardando alguma

especialização na sua área específica de interesse, como vemos nos depoimentos a seguir:

- (24) Poderia ser oferecido uma pós na área de Matemática.
- (25) Trabalho como balconista em farmácia no momento, mas breve pretendo fazer uma pós graduação, em linguística.

A respeito de estar fazendo, ou ter feito, algum curso de pós-graduação em nível mestrado ou doutorado, depois de ter concluído a graduação na EaD/UFMS, vemos que apenas 7,4% afirmam que sim, e 92,5% não. Esse resultado já era de certa forma previsível, uma vez que os programas de pós-graduação desses níveis de formação estão localizados, na sua maioria, na capital e nas cidades mais populosas do Estado. Nos municípios do interior, são ofertados cursos de mestrado e/ou doutorado apenas nas cidades maiores onde estão os *campi* das Universidades que não são as mesmas que possuem polo¹⁰. Dessa forma, os egressos que conseguem continuar na carreira acadêmica são aqueles que se deslocam para um centro maior, que já moravam em uma cidade grande ou estudam em alguma Instituição Privada:

- (26) Sou concursado como professor de matemática do estado de minas gerais e mestrando pela UNINI.

Aqueles que não conseguem sair do interior anseiam por um futuro no qual a Universidade ofereça também cursos de mestrado e doutorado a distância:

- (27) Sou professor. Estou gostando, pois é bem objetivo. O bom mesmo é ter Mestrado EaD.
- (28) Agora vou responder por mim, oferta de cursos de pós-graduação relacionados às áreas de formação que o acadêmico acabou de cursar seria muito bom. Não sei se existe esta possibilidade para a universidade, porém nós que terminamos uma graduação

¹⁰ Até o ano de 2018, não existiam os Polos Associados, ou seja, polos funcionando dentro dos *campi* da Universidade.

gostaríamos muito de poder fazer uma pós-graduação relacionada a nossa área. Fica difícil para muitos de nós nos deslocarmos até Campo grande para estar cursando uma pós ou mesmo um mestrado que pra nós que pretendemos atuar na nossa área de formação seria excelente.

- (29) Gostaria que tivesse mestrado para o polo de Bataguassu.
- (30) Gostaria muito que a UFMS ofertasse curso de pós-graduação mestrado e doutorado em educação na nossa região que muito carente neste aspecto.

Sobre continuar frequentando ou mantendo contato com a equipe do polo (atuando como tutor, participando de palestras, de cursos de capacitação etc.), vemos que apenas 35,5% afirmam que sim, e 64,5% dizem que não. Isso indica que a maioria dos egressos acaba se afastando das atividades do polo que poderia ser mais atuante na formação continuada desses profissionais, conforme é mencionado no seguinte depoimento:

- (31) Atuo como professora de Língua Espanhola na rede Municipal e sentimos a falta de cursos de capacitação e atualização para profissionais nessa área. Sempre há capacitações para professores na rede estadual com vagas limitadas e que privilegiam somente os professores da rede estadual.

Dentre os egressos que mantêm alguma relação com o polo, podemos destacar aqueles que se tornam tutores presenciais e os que continuam estudando em outros cursos:

- (32) Hoje estou cursando mais uma licenciatura na área de humanas: História. Estou atuando como tutor no curso de Ciências Contábeis e Administração.
- (33) Sou tutora presencial do Curso de Letras, Polo de Porto Murtinho - MS e professora convocada de Língua Portuguesa e Espanhol na Escola Estadual José Bonifácio.

Sobre haver melhora salarial, depois de ter concluído o curso na EaD/UFMS, vemos que 62,6% afirmam que sim, e 37,4% não. Isso indica que, para a maioria dos egressos, a graduação contribuiu

financeiramente para a sua vida, principalmente para aqueles que já eram funcionários públicos e possuíam apenas o nível médio:

- (34) Minha profissão anterior é enfermagem a qual ainda estou atuando. Fazer uma graduação e uma pós melhorou meu salário como incentivo a qualificação em função do plano de carreira da UFMS. Tentei mestrado na área de educação pela UEMS, reprovei na entrevista. Mas foi de grande valia fazer uma graduação na UFMS mesmo não estando atuando.

Para aqueles que atuavam em outras áreas, a graduação também fez diferença na remuneração:

- (35) Trabalhava 8 h diárias com salário de R\$ 1.200,00 como operadora de caixa, quando iniciei o curso. Agora trabalho 4:30 h com o mesmo salário como auxiliar docente.
- (36) Assim que tiver o certificado, serei efetivada como professora de língua portuguesa e receberei o salário da classe. Portanto, houve uma melhora significativa com o curso concluído.

Considerando a sua atual situação profissional, perguntamos se o egresso estava satisfeito com o curso concluído na EaD/UFMS. A grande maioria, 98,1%, afirmou que sim, e apenas 1,9% disseram que não. A partir dessa pergunta, obtivemos algumas respostas muito significativas acerca do impacto e da importância que um curso superior assume na vida das pessoas e que nos possibilitam refletir sobre a necessidade de manter e de criar e ofertar novos cursos a distância, públicos e de qualidade:

- (37) Atualmente gerencio mídias e tecnologia em uma escola. Através do curso pude lecionar na rede municipal e estadual de Campo Grande, abrindo muitas portas para a meio acadêmico. Trabalho também na formação acadêmica, desenvolvendo metodologias para o trabalho interdisciplinar entre as 3 áreas do conhecimento.
- (38) Hoje sou profissional da educação, professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação de MS (SED), aprovada no concurso no ano de 2013. Ministrei aulas de Literatura para o Ensino médio, concluí o Mestrado acadêmico em Letras pela UEMS em 02/2016, sinto-me

realizada pessoalmente, quando tive a oportunidade de ingressar no curso de Letras/Ead não tinha a magnitude das transformações que minha vida sofreria. Novos horizontes foram desvelados a mim e o primeiro e mais importante passo com certeza foi traçado nas trilhas da Ead.

- (39) Estou atuando como professor de Língua Espanhola na Rede Estadual e me sinto maravilhado com o empenho que obtenho conseguido através da graduação na Ufms.
- (40) Professora de Língua Portuguesa e Literatura na rede estadual, minha satisfação é inestimável e estou me preparando para cursar uma segunda graduação, assim que abrir vagas para meu município.
- (41) Devido a graduação pela EAD me encontro empregado e estabilizado profissionalmente.
- (42) Atualmente estou aposentada por tempo de contribuição pela Prefeitura Municipal de Santa Rita do Pardo, mas quero ter a experiência de ter uma sala de aula, poder contribuir com que aprendi, pretendo com essa graduação, começar uma nova etapa da minha vida.

A partir desses depoimentos, podemos perceber a experiência significativa que a graduação possibilitou a cada um desses egressos e ao coletivo. Eles reafirmam a nossa convicção de que a modalidade a distância proporciona aprendizagens e vivências necessárias à formação do profissional em educação, que é um processo contínuo, dinâmico e coletivo. A formação inicial efetivada nos cursos em questão é uma base que, a partir da avaliação desses sujeitos, é satisfatória.

4. Considerações finais

Em termos gerais, podemos constatar, a partir deste estudo, que a maioria dos sujeitos investigados: a) não possuía outra graduação antes de iniciar o curso na EAD/UFMS; b) não cursou outra graduação após a conclusão desse curso; c) não está atuando na Educação Básica Pública; d) está atuando na área de formação; e) não foi aprovado em concurso público; f) fez pelo menos uma especialização depois de graduado; g) não fez mestrado e/ou

doutorado; h) teve melhoria salarial e i) está satisfeito com o curso no qual se formou.

Como vimos ao longo do texto, os depoimentos dos egressos nos permitem termos uma visão mais qualificada diante dos números percentuais apresentados e podemos sugerir, como balanço geral, que a Educação a Distância da UFMS é eficiente e cumpre o seu papel. Já não podemos mais duvidar que essa modalidade de ensino diminuiu barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à educação continuada e permanente. Esses egressos que por motivos diversos, nunca tiveram como fazer um curso superior, encontraram esta oportunidade através da EaD. Seja pelo fato de não terem uma faculdade perto de sua casa, seja por não conseguir ir a uma sala de aula todos os dias ou por qualquer outro motivo, a educação a distância vem formando profissionais e tirando sonhos do papel.

A expansão da Educação a Distância, atualmente, é proporcional ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. Ela se adéqua também às demandas da sociedade atual que exigem cada vez mais rapidez e flexibilidade. Belloni (2003, p. 5) corrobora esse pensamento apontando que a sociedade atual exige pessoas que saibam trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, organizar sua vida pessoal e profissional, resolver problemas do dia a dia, adaptar-se rapidamente, ser flexíveis diante de novas tarefas, assumir responsabilidades, aprender por conta própria e trabalhar de modo cooperativo e pouco hierarquizado. Coincidência ou não, todos os itens citados anteriormente são atributos inerentes a alunos de educação a distância.

Referências

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BIELSCHOWSKY, C. E. Qualidade na educação superior a distância no Brasil: onde estamos, para onde vamos? *Rev. EaD em Foco*. 2018; 8(1): e709, doi: <http://dx.doi.org/10.18264/eadf.v8i1.709>. Acesso em: 15 set. 2018.

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Educacenso*. Censo Escolar 2007: caderno de instrução. 2007. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/925483/Caderno-de-Instrucoes-para-Censo-Escolar-1204?page=12>>. Acesso em: 13 set. 2018.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Decreto 5.800*, de 08 e junho de 2006a. Diário Oficial da União, Brasília, de 08 de junho de 2006. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.
- GATTI, B. A. *Abordagens quantitativas e a pesquisa educacional*. Sem. IME – USP- maio, 2012. Disponível em: <<https://www.ime.usp.br/~marcos/Bernadete25052012.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- SANTOS, A. R. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SATHLER, L. *Educação Aberta e Flexível, um caminho sem volta*. 13/12/2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/1469/2017/12/educacao_aberta_e_flexivel_um_caminho_sem_volta>. Acesso em: 12 set. 2018.
- TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007*. Brasília: Inep, 2009.