



**Educação
a Distância
na UFSM:**
histórias e perspectivas

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UFSM: HISTÓRIAS E PERSPECTIVAS

ORGANIZAÇÃO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Camila Marchesan Cargnelutti

Juliana Facco Segalla

Keila de Oliveira Urrutia

1ª Edição

UAB/NTE/UFSM

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Santa Maria | RS

2021

©Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE.
Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da
Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

PRESIDENTE DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

Jair Messias Bolsonaro

MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Abraham Weintraub

PRESIDENTE DA CAPES

Anderson Ribeiro Correia

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

REITOR

Paulo Afonso Burmann

VICE-REITOR

Luciano Schuch

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO

Frank Leonardo Casado

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Martha Bohrer Adaime

COORDENADOR DE PLANEJAMENTO ACADÊMICO E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Jerônimo Siqueira Tybusch

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

COORDENADORA UAB

Vanessa Ribas Fialho

COORDENADOR ADJUNTO UAB

Paulo Roberto Colusso

NÚCLEO DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

DIRETOR DO NTE

Paulo Roberto Colusso

ORGANIZAÇÃO DO CONTEÚDO

Carmen Eloísa Berlote Brenner

Camila Marchesan Cargnelutti

Juliana Facco Segalla

Keila de Oliveira Urrutia

REVISÃO LINGUÍSTICA

Camila Marchesan Cargnelutti

APOIO PEDAGÓGICO

Karine Josieli König Meyer

Patrícia Nunes Pezzini

EQUIPE DE DESIGN

Carlo Pozzobon de Moraes – Ilustrações

Matheus Tanuri Pascotini – Ilustrações

Raquel Bottino Pivetta – Diagramação

PROJETO GRÁFICO

Ana Letícia Amaral

Juliana Facco Segalla

Raquel Bottino Pivetta



E24 Educação a distância na UFSM [recurso eletrônico] : histórias e perspectivas / organização Carmen Eloísa Berlote Brenner ... [et al.]. – 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2021.
1 e-book : il.

Este caderno foi elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB
ISBN 978-65-88403-27-3

1. Educação superior 2. Educação a distância – Universidade Federal de Santa Maria I. Universidade Aberta do Brasil
II. Universidade Federal de Santa Maria. Núcleo de Tecnologia
III. Brenner, Carmen Eloísa Berlote

CDU 378.018.43
378.4(816.5)Universidade Federal de Santa Maria

Ficha catalográfica elaborada por Alenir Goularte - CRB-10/990
Biblioteca Central da UFSM



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal de Santa Maria
Gabinete do Reitor
Núcleo de Tecnologia Educacional



APRESENTAÇÃO

A Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criada com o objetivo de democratizar o Ensino Superior no Brasil e, em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), já formou mais de 3.000 estudantes em cursos de graduação e mais de 5.000 em cursos de pós-graduação, ofertados na modalidade a distância.

Com o objetivo de documentar o percurso da Educação a Distância (EaD) na UFSM, a Coordenadoria de Tecnologia Educacional - CTE/UFSM propôs às coordenações, professores, tutores e estudantes a elaboração deste e-book, com o intuito de reunir e visibilizar publicações dos cursos que já foram ofertados e/ou que estão em andamento.

Este e-book está dividido em três unidades, sendo que a primeira traz algumas reflexões da Coordenação da Universidade Aberta do Brasil na UFSM a respeito de estratégias de institucionalização da Educação a Distância e, ainda, um capítulo sobre os diversos serviços que a Coordenadoria de Tecnologia Educacional disponibiliza para a comunidade UAB, de maneira a proporcionar o apoio, a assistência e o suporte necessários para o desenvolvimento dos cursos EaD.

A segunda unidade é constituída pelos relatos, experiências, reflexões, desafios e histórias da Graduação da UAB/UFSM, sendo que contamos com a colaboração de publicações dos seguintes cursos: Ciências da Religião, Licenciatura em Educação Indígena, Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Letras Espanhol, Licenciatura em Letras Português, Licenciatura em Computação e Formação de Professores para a Educação Profissional.

A terceira unidade contém os capítulos dedicados às discussões, trajetórias, práticas e pesquisas da Pós-Graduação da UAB/UFSM, contando com as contribuições dos cursos lato sensu: Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais, Especialização em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos, Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio, Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e Especialização em Gestão de Organização Pública em Saúde.

Por fim, agradecemos o envolvimento e a colaboração das/os autoras/es e desejamos uma boa leitura e ótimas reflexões sobre a história, o momento atual e as perspectivas de futuro da Educação a Distância na nossa instituição.

Organizadoras

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO ·5

NTE/CTE ·8

CAMINHOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFSM ·9

A CTE E O SUPORTE OFERECIDO AOS PROFESSORES
E CURSOS UAB/UFSM ·27

GRADUAÇÃO ·37

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO EM EAD:
UM NOVO VOO DO PÁSSARO DE MINERVA? ·38

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA:
ORIGEM E O DESAFIO DO ENSINO A DISTÂNCIA ·52

A SIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (EAD)
NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA ·64

ESPAÑHOL A DISTÂNCIA DA UFSM: UMA HISTÓRIA ·77

O TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE EAD:
UM OLHAR PARA OS CURSOS DE LETRAS ·89

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR OS PROCESSOS DE ENSINO
E DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO
DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DA UAB/UFSM ·102

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UAB/UFSM:
DO PLANEJAMENTO À IMPLEMENTAÇÃO REFLEXIVA ·111

PÓS-GRADUAÇÃO ·121

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ANOS INICIAIS NO CEFD:
AVALIAÇÃO DO CURSO LATO SENSU DE FORMAÇÃO
CONTINUADA A DISTÂNCIA POR CONCLUINTES ·122

**CONTRIBUIÇÕES DA ESPECIALIZAÇÃO EM EFICIÊNCIA ENERGÉTICA
APLICADA AOS PROCESSOS PRODUTIVOS PARA A CAPACITAÇÃO
DE PROFISSIONAIS DA ÁREA TECNOLÓGICA ·138**

MATEM@TICA NA PR@TICA: O CONTEXTO DA UFSM ·154

**10 ANOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS DE
INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MODALIDADE EAD NA UFSM/UAB:
RELATO DE EXPERIÊNCIA ·168**

**PARTICIPAÇÃO POPULAR E AVANÇOS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE
NOS ANOS 90 EM SANTA ROSA/RS ·183**



NTE/CTE

CAMINHOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD NA UFSM

Vanessa Ribas Fialho: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Letras - Espanhol e literaturas de língua espanhola. E-mail: vanessafialho@gmail.com

Alan Ricardo Costa: Universidade de Santa Cruz do Sul / Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: alan.dan.ricardo@gmail.com

Andrea Ad Reginatto: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Letras - Português e literaturas de língua portuguesa. E-mail: andrea.reginatto@gmail.com

RESUMO

Em função do atual contexto de crise econômica das Instituições de Ensino Superior (IES), urge inserir na pauta do dia da agenda educacional o processo de institucionalização dos cursos de Educação a Distância (EaD) no Ensino Superior. Ademais, em função da atual pandemia do novo Coronavírus (Covid-19), cabe destacar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que não deve ser confundido com a EaD, mas que ajuda a difundir e popularizar tal modalidade na sociedade. Tendo em vista esses dois aspectos, propomos o presente capítulo, cujo objetivo é debater os caminhos para a institucionalização da EaD na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nossos objetivos específicos são: 1) refletir sobre os benefícios e os limites dessa referida institucionalização; e 2) indicar caminhos possíveis à institucionalização de cursos de graduação EaD no presente. Para tanto, desenvolvemos um estudo de natureza qualitativa, a partir de pesquisa documental e revisão bibliográfica, pautados principalmente pelas diretrizes nacionais e institucionais da EaD, bem como pelo histórico da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM. Finalmente, apresentamos como resultados da pesquisa algumas possibilidades, potencialidades, limites, desafios e caminhos para a institucionalização da EaD.

Palavras-chave: Institucionalização; Educação a Distância; Universidade Aberta do Brasil; Universidade Federal de Santa Maria; Ensino Superior.

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) trouxe à tona uma série de discussões acirradas sobre a Educação a Distância (EaD) no Brasil. Resguardados os casos de confusão e equivocada ambiguidade entre ERE e EaD, o contexto de pandemia em função do novo Coronavírus (Covid-19) colocou na pauta do dia da educação nacional questões importantes referentes ao acesso às tecnologias educacionais e, principalmente, ao funcionamento da EaD, sobretudo no Ensino Superior.

Após mais de uma década de consolidação da EaD na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), e tendo em vista o momento de intensa difusão de informações sobre a EaD e o ensino on-line na atualidade, consideramos pertinente fomentar mais diálogos sobre a institucionalização da EaD na UFSM. Destarte, nosso objetivo geral com o presente capítulo é o de debater os caminhos para a institucionalização da EaD na UFSM. Nossos objetivos específicos são: (1) refletir sobre os benefícios e os limites dessa referida institucionalização e (2) indicar caminhos possíveis à institucionalização na atualidade.

A organização textual do capítulo está assim proposta: a seguir, apresentamos a metodologia do nosso estudo, buscando respaldar cientificamente nossas discussões e reflexões. Na sequência, nos debruçamos sobre as diretrizes referentes à EaD nacional e no âmbito da UFSM, aproveitando para apresentar um breve percurso histórico da referida modalidade na instituição. Posteriormente, apresentamos um panorama geral de perspectivas e questões envolvendo o processo de institucionalização, que servem para embasar nossas reflexões sobre benefícios, potencialidades e limites da institucionalização da EaD na UFSM.

2. METODOLOGIA

No presente texto está registrado um trabalho de natureza qualitativa, desenvolvido a partir de pesquisa documental e revisão bibliográfica. Com o objetivo de debater caminhos para a institucionalização da EaD na UFSM, recorreremos à pesquisa qualitativa, que “acontece no mundo real” (PAIVA, 2019, p. 13) com o propósito de compreender, descrever e explicar fenômenos sociais a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007). Tais formas incluem análises de experiências (individuais ou coletivas), de interações, de documentos etc.

Em termos metodológicos, organizamos a pesquisa a partir de três etapas. Primeiramente, deliberamos e optamos por um estudo de viés teórico-argumentativo, partindo do pressuposto de que, em diálogo com outros trabalhos e autores, podemos nos nutrir e nutrir a rede de reflexões teóricas e epistemológicas referentes à institucionalização de cursos de graduação EaD em IES públicas. Em segundo lugar, tendo em vista esse lócus de reflexão almejado, delineamos a seguinte questão norteadora para nossa reflexão e teorização argumentativa: quais os caminhos para a internacionalização da EaD na UFSM? Em terceiro lugar, para tentar dar conta de tal questão, com o respaldo de Passos et al. (2017), realizamos um estudo exploratório, baseado nos procedimentos técnicos da pesquisa documental e revisão da literatura. A pesquisa documental é aquela que se dá a partir de documentos oficiais ou documentos pessoais como fonte de informação; no nosso caso, fundamentamos nosso estudo a partir das Diretrizes para a EaD nacional e no âmbito da UFSM. Por sua vez, a revisão da literatura consiste numa espécie de “varredura” do que existe sobre um

assunto e o conhecimento dos autores que tratam do tema, a fim de que o estudioso não “reinvente a roda” (MACEDO, 1994, p. 13, apud PAIVA, 2019, p. 60). Neste estudo, revisamos a literatura recente sobre institucionalização da EaD no Ensino Superior.

Finalmente, assim como registrado por Nascimento e Vieira (2016), cumpre ressaltar: este estudo não foi tecido negligenciando os conhecimentos empíricos empregados por nós, autores do trabalho. Por conseguinte, nossa discussão teórico-argumentativa não está apartada de nossas trajetórias profissionais, sobretudo nos cursos de Letras EaD da UFSM-UAB. Portanto, o estudo desenvolvido se enquadra metodologicamente também “numa perspectiva dialética, na qual parte de inferências a partir da observação in loco e numa abordagem qualitativa das interpretações da revisão literária do tema” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 319).

3. DIRETRIZES NACIONAIS E INSTITUCIONAIS DA EAD

3.1 DIRETRIZES NACIONAIS DA EAD

A EaD surge no mundo com o uso dos correios, passando, logo, para o rádio, e continua avançando conforme vão surgindo outros meios de comunicação, como a televisão, o computador e a internet (NUNES, 2009). Mais recentemente, o uso mais massivo dos celulares conhecidos como *smartphones* também vem contribuindo para que uma grande parcela da população possa acessar recursos digitais como os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e poder, assim, cursar uma graduação a distância, por exemplo.

O primeiro registro sobre a EaD data de 1722, com um anúncio no *Journal Gazette de Boston*, nos EUA, com aulas por correspondência (NUNES, 2009). No Brasil, a EaD remonta a pouco antes de 1900, com cursos profissionalizantes por correspondência, mas o marco oficial da modalidade a distância no Brasil deu-se com a instalação de Escolas Internacionais, em 1904, através dos correios (ALVES, 2009). Sobre o Ensino Superior no Brasil, Alves (2009) cita duas instituições de destaque: a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e a Universidade Federal do Pará (UFPA). A UFMT foi a primeira a adotar efetivamente cursos de graduação a distância e a UFPA foi a primeira IES a receber o parecer oficial do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para o credenciamento da instituição.

Alves (2009) afirma que o princípio da educação nacional e, em consequência, da EaD, se fundamenta no Art. 206, inciso II da Constituição Federal, que afirma que o direito de ensinar e de aprender, no Brasil, é livre. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, como coloca Alves (2009), é a primeira legislação que toca na modalidade a distância, com uma reformulação em 1971 sobre o ensino supletivo. No ano de 1996, a apresentação de uma LDB reformulada (BRASIL, 1996) permitiu a EaD para todos os níveis, com a possibilidade de criação de cursos de graduação e de pós-graduação, ensino básico - EJA e Educação Especial.

Nosso ponto de partida, então, é o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a LDB (BRASIL, 1996), lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional com vigência até os dias atuais, embora tenha várias revogações e inclusões de textos ao longo destes 25 anos. Um exemplo é a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b), conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), que deu origem à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017c).

Em de 25 de maio de 2017, o governo publica o Decreto nº 9.057 (BRASIL 2017a), regulamentando o art. 80 da LDB (BRASIL, 1996), que trata especificamente da oferta de cursos a distância. Com tal decreto de 2017, foram revogados o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005) e o art. 1º do Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007).

De acordo com a Seção III da LDB (BRASIL, 1996), o ensino fundamental deve ser presencial, mas a EaD pode ser um recurso de forma complementar à aprendizagem, ou ser usada em situações emergenciais, como na atual situação de pandemia. Chama a atenção, aqui, o fato de usarem uma modalidade como forma de complemento, em vez de registrarem, por exemplo, a indicação de uma metodologia híbrida (HORN; STAKER, 2015) para complementar as atividades de sala de aula presencial. Já sobre o ensino médio, a LDB registra, no Art. 36., § 11, que é possível “firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento” (BRASIL, 1996).

No que se refere ao Ensino Superior da EaD no Brasil, as instituições ofertantes devem estar credenciadas no MEC, para futura solicitação de autorização de abertura por curso ofertado. No caso dos cursos livres, como pós-graduação *stricto sensu* (especialização), estes são citados no Art. 42 da LDB (BRASIL, 1996), no Capítulo III, referente à Educação profissional. Embora sejam legais, ainda não há uma Lei que regulamenta a oferta desses cursos livres. A seguir, listamos um quadro com destaque a outros pontos importantes do Decreto 9.057 (BRASIL, 2017a) e que viabilizam a EaD tal e como a praticamos hoje.

Decreto 9.057 (BRASIL, 2017a)	Prescrição
Art. 4º	Possibilita a parceria entre instituições de ensino e empresas, para a realização de atividades práticas, por exemplo.
Art. 5º	Legaliza a existência de polos de EaD no exterior.
Art. 11. [...], § 2º e § 3º	Permitem que as instituições ofereçam apenas cursos a distância, com a exigência de que pelo menos um curso de graduação também seja ofertado.
Art. 15	Possibilita que as atividades presenciais sejam realizadas fora da IES ou dos polos.
Art. 16 e o § 1º	Delegam às instituições a autonomia para criar os polos, não dependendo mais de visita do MEC para autorizar seu funcionamento.
Art. 18	Sinaliza a possibilidade de oferta de cursos de Mestrado e Doutorado a distância.
Art. 19	Possibilita parcerias dos polos.

Fonte: Autores.

Estes e outros artigos e diretrizes estão diretamente ligados ao atual funcionamento dos cursos EaD no âmbito da UFSM.

3.2 DIRETRIZES INSTITUCIONAIS DA EAD NA UFSM

Consta na página sobre a história da instituição (<https://www.ufsm.br/historia/>) que, em 23 de janeiro de 2004, a UFSM incorporou a modalidade EaD mediante aprovação na 632ª reunião do Conselho Universitário. A regulamentação veio com a Resolução nº 002/2004 de 30 de janeiro de 2004 (UFSM, 2004) e também pela Portaria nº 4.208, de 17 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação (BRASIL, 2004). Os cursos de Graduação em Educação Especial (licenciatura) e o de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Especial – Audiocomunicação e Deficientes Mentais foram os primeiros a serem implementados nessa modalidade. Depois, vieram as Resoluções nº 12/2008 (UFSM, 2008a), que dispunha sobre o estabelecimento de normas aplicáveis à EaD na UFSM, além de outras providências, e a nº 20/2008, que criava a Coordenadoria de Educação a Distância na estrutura organizacional da Pró-Reitoria de Graduação da UFSM, com regimento interno e outras providências (UFSM, 2008b).

Hoje, a Resolução nº 037/2019 (UFSM, 2019) regula a estrutura e a organização da EaD na instituição. No documento em vigor, mais pontualmente no Capítulo I, que trata da natureza e da finalidade da EaD na UFSM, consta que as disposições se aplicam a ações acadêmicas de graduação, de pós-graduação, de extensão universitária, de educação básica e de educação técnica e profissional.

Para isso, a EaD na UFSM, no art. 5º:

compõe a Política Institucional da UFSM constando do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), ofertados nessa modalidade, respeitando, para esse fim, o atendimento às políticas educacionais vigentes, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e aos padrões e referenciais de qualidade, estabelecidos pelo Ministério da Educação (MEC) e em articulação com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (UFSM, 2019).

Além das exigências do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), o Art. 6º indica que os documentos institucionais devem contemplar e respeitar (1) o perfil educacional dos profissionais da educação e o perfil do egresso, tanto institucional como dos respectivos cursos; (2) os modelos tecnológicos, digitais e pedagógicos que favoreçam e qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem no AVA institucional e de acordo com os referenciais de qualidade da EaD e respectivas Diretrizes e Normas Nacionais; e (3) a infraestrutura dos polos de EaD, seja ela física, tecnológica ou recursos humanos. O Art. 7º ainda pontua que essas exigências devem “ser atendidas pela UFSM em colaboração com os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, se for o caso, e em conformidade com os referidos Termos de Cooperação” (UFSM, 2019). Ou seja, a própria resolução indica a possibilidade de termos cursos sem financiamento ou fomento de outros órgãos.

Outro capítulo de tal resolução que importa para o escopo do nosso trabalho diz respeito aos Encargos Didáticos Docentes, Capítulo VIII. O Art. 30, por exemplo, indica que, quando não financiados por órgãos externos, os cursos de graduação, pós-graduação, técnicos, de capacitação e/ou extensão a distância criados pela UFSM devem atribuir os encargos didáticos aos docentes, de acordo com a legislação vigente (interna e externa), se igualando aos cursos na modalidade presencial (UFSM, 2019). Em caso de receber financiamento de outras agências, o Art. 31 registra que os cursos de graduação, pós-graduação, técnicos, de capacitação e/ou extensão a distância criados pela UFSM não computam encargos didáticos aos/às professores/as em função do recebimento de bolsas (UFSM, 2019). Em parágrafo único, tal capítulo também indica que, caso o professor ministre mais de uma disciplina a distância no mesmo semestre, com financiamento de agência de fomento, poderá computar encargos didáticos na(s) disciplina(s) em que não recebe bolsa (UFSM, 2019).

Outra forma de cômputo de carga horária para o professor é nos casos indicados pelo Art. 32, que registra: “aos/às docentes do quadro efetivo da UFSM a tutoria exercida em disciplina vinculada a Cursos Presenciais de Graduação, Pós-Graduação e Técnicos, na proporção de 25% (vinte e cinco por cento) dos encargos didáticos atribuídos ao docente da disciplina ou curso” (UFSM, 2019).

Outros capítulos ainda dispõem sobre a Criação de Cursos (Capítulo II), do Ingresso (Capítulo III), dos Alunos (Capítulo IV), da Estrutura e Organização Acadêmica (Capítulo V), da Seleção de Docentes e Tutores (Capítulo VI), da Oferta de Disciplinas na Modalidade a Distância em Cursos de Graduação Presenciais (Capítulo VII), do Acompanhamento e Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem (Capítulo IX) e das Disposições Gerais e Transitórias (Capítulo X) (UFSM, 2019).

3.3. A UAB E A UFSM

Sobre a criação das Universidades Abertas, Alves (2009) relata que a UAB se espelhou na *Open University* da Inglaterra, criada no início dos anos 1970. Alves (2009) aponta que a UAB não funciona como uma universidade, mas como um consórcio de IES públicas capazes de proporcionar maior acesso à educação superior no nosso país.

A UAB foi criada em 2005 e instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006 (BRASIL, 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”.

Entre os muitos objetivos do sistema UAB, temos a oferta prioritária de “cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”; “cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica”; “ampliar o acesso à educação superior pública”; “reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País”; “fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação”. Esse último objetivo da UAB se alinha às nossas discussões sobre a institucionalização da modalidade na UFSM.

A UFSM se integrou ao Sistema UAB em 2007, conforme consta em consulta realizada no SisUAB (<https://sisuab2.capes.gov.br/>), sistema destinado ao acompanhamento e gestão dos processos da UAB. As informações acadêmicas disponíveis registram que a UFSM possui 11 cursos ativos, 39 polos ativos, 99 ofertas ativas e 1.708 alunos ativos.

Ao longo de sua trajetória em parceria com a UAB, a UFSM já ofertou 14 cursos de graduação e 13 cursos de pós-graduação. Na página da UFSM em números (<https://portal.ufsm.br/ufsm-em-numeros/publico/>), podemos verificar que o número de diplomados nos cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância nos anos de 2017 a 2020 é de 2.534. Se comparados ao ensino presencial, os números não são muito

expressivos, mas, ao longo desses mais de 15 anos de EaD na UFSM, são números que nos colocam outros desafios. Os números de oferta e de diplomados poderiam ser mais expressivos se a publicação dos editais fosse regular, ou se não dependêssemos apenas dos editais de fomento externos para a abertura de novas turmas.

4. SOBRE O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EAD

Segundo Passos et al. (2016), em meados de 2015, com os cortes orçamentários do governo federal, promovidos pela crise político-econômica, o programa UAB, iniciado em 2006, foi afetado. As ofertas de cursos a distância promovidos por IES públicas foram praticamente inviabilizadas, de forma semelhante ao que ocorreu na rede do sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec), que teve seu financiamento em 2016 extremamente reduzido e a oferta de cursos inviabilizada em muitas instituições (PASSOS et al., 2016). Esse contexto de cortes orçamentários, instabilidade e incertezas levou um número significativo de IES a pautar o processo de institucionalização.

Em suma, a institucionalização “é o ato ou efeito de institucionalizar, ou seja, tornar-se institucional, ser próprio de uma instituição” (PASSOS et al., 2016, p. 4). Segundo Ronsoni (2009, p. 7), a institucionalização da EaD em programas de formação “está relacionada, intrinsecamente, à qualidade de formação e condições de trabalho dos profissionais nela envolvidos”. Nas palavras de Nascimento e Vieira (2016, p. 309), as abordagens sobre o tema da institucionalização da EaD tornam-se relevantes na atualidade, pela “necessidade de apresentar subsídios que fomentem as discussões que, por consequência, viabilizem a tomada de decisões sobre a inserção da modalidade a distância como uma alternativa institucional de promoção do processo de ensino-aprendizagem”.

Vale frisar que os processos de institucionalização não são homogêneos, mas complexos e perpassados por aspectos sensíveis e pertinentes a cada contexto. Ou seja: as IES públicas brasileiras podem possuir “diferentes estruturas de gerenciamento das políticas e ações da EaD em sua estrutura interna”, podendo o núcleo operacional do Programa UAB “estar inserido na administração central da instituição ou em uma das unidades acadêmicas” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 312). Desse modo, cada universidade tem seu processo de amadurecimento institucional no ensino, na pesquisa e na extensão na modalidade a distância, segundo Nascimento e Vieira (2016, p. 312).

Especificamente quanto ao contexto de cursos EaD da UFSM, vale mencionar alguns trabalhos já desenvolvidos e publicados sobre o tema, como, por exemplo, “Institucionalização da EAD no Ensino Superior: o caso do curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional da UFSM/UAB”, de autoria de Mousquer, Oliveira e Drabach (2013). Em tal trabalho é debatida a visão de egressos de dois polos da primeira turma do referido curso, a partir do seguinte pressuposto: “ouvir os sujeitos que vivenciaram o processo de formação profissional através da mediação permitida

por meio de um ambiente virtual de aprendizagem constitui-se em um importante instrumento para pensar os encaminhamentos necessários à institucionalização de um curso a distância” (MOUSQUER; OLIVEIRA; DRABACH, 2013, p. 29). Os autores registram que, embora seja uma análise ainda incipiente, o referido trabalho investigativo poderá apresentar subsídios para que a Universidade tenha parâmetros, calcados em dados empíricos, a partir da percepção dos sujeitos envolvidos, na efetivação de múltiplas análises e atendimento às “demandas de formação dos docentes” (MOUSQUER; OLIVEIRA; DRABACH, 2013, p. 43).

Outra publicação que alude ao tema é “O estado da arte da educação a distância na Universidade Federal de Santa Maria do ponto de vista do processo de gestão”, de autoria de Ronsoni (2009). No referido trabalho, o objetivo do autor é analisar o estado da arte da EaD na UFSM, resgatando os aspectos históricos da EaD no Brasil. As análises realizadas por Ronsoni (2009) revelam uma ampliação da oferta de cursos a distância ao longo da história recente, em decorrência das políticas públicas contemporâneas no país. “Ao lado dessa expansão há o desafio da institucionalização da EaD, seja pela demanda de maior conhecimento acerca desta modalidade e das tecnologias de informação, seja pela necessidade de políticas mais substanciadas para o seu desenvolvimento” (RONSONI, 2009, p. 11).

Em comum, tais trabalhos contam com uma concepção de institucionalização de outrora, que remete à implementação, consolidação e avaliação das experiências de EaD no Ensino Superior com financiamento substancialmente mais significativo. Essa concepção de institucionalização não é a mesma do cenário atual, de crises e incertezas, em que o termo alude a uma alternativa de funcionamento da EaD com maior autonomia da IES.

5. POSSIBILIDADES, LIMITES E CAMINHOS PARA A INSTITUCIONALIZAÇÃO NA UFSM

Tendo em vista o percurso da UFSM na EaD, com seus inúmeros cursos já ofertados e alunos diplomados na graduação e na pós-graduação, nos parece justificado pensar em possibilidades para a institucionalização da EaD na UFSM. Sabemos que, nesse caminho de institucionalização, temos muitas potencialidades e benefícios, mas também limites e desafios. É sobre isso que trataremos nas linhas a seguir, começando pelos benefícios e potencialidades.

5.1. BENEFÍCIOS E POTENCIALIDADES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

As ofertas de cursos a distância da UFSM, tanto de graduação como de pós-graduação, em sua grande maioria, estão atreladas aos editais da UAB/CAPES. Assim, a abertura de turmas nos cursos de graduação e de especialização ofertados pela UFSM, na modalidade EaD, no âmbito da UAB, se dá a partir da abertura de editais por parte da Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPES. Havendo abertura de edital, a instituição pode propor

a oferta de cursos, cabendo à DED/CAPES a aprovação para a abertura de novos processos seletivos. Dessa forma, vemos como uma potencialidade da institucionalização a oferta de cursos de graduação e pós-graduação a distância sem a necessidade de publicação de editais de outras instituições. Com relação a isso, registramos que o último edital aberto pela CAPES, trata-se do Edital n. 005/2018, referente à chamada para articulação de cursos superiores na modalidade EaD no âmbito do Programa UAB, por meio do qual foram definidos os cursos de graduação que tiveram entrada em 2020/2 e os de pós-graduação, que terão entrada em 2021/1.

A questão da oferta implica em autonomia institucional para a oferta de cursos de forma mais variada, possibilitando que a IES atinja um maior número de alunos, não no que se refere às vagas por oferta, mas no sentido de termos ofertas regulares, dependendo da demanda dos polos. Semanalmente a coordenação da UAB na UFSM recebe pedidos de polos para a oferta dos mais variados cursos, desde as licenciaturas até os tecnólogos e os bacharelados, que podem ajudar no desenvolvimento do município e na formação de profissionais na região.

E esse seria mais um benefício, quer dizer, a possibilidade de atendermos as demandas dos polos no que tange à oferta de cursos. Quando nos pautamos por editais da CAPES, é a fundação que determina os cursos que serão ofertados. Nesse sentido, como vimos na seção sobre a UAB, o foco do sistema é a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica. No entanto, os municípios possuem as mais variadas demandas de formação de outras naturezas, como de bacharéis, técnicos e tecnólogos em diferentes áreas. Temos também como pensar em benefício aos polos dessas ofertas, que poderão ser ajustadas exatamente conforme a demanda do município e da região do polo.

Diante disso, se faz necessário pensarmos na perspectiva da cultura da convergência entre as modalidades presencial e EaD. Na visão de Jenkins (2009), estamos diante de uma ação colaborativa na qual muitos atores estão imbricados. De modo geral, a ideia da convergência potencializa um ensino democrático, se pensarmos em uma oferta que contemple disciplinas no formato EaD, em cursos presenciais, por exemplo. Pensar a institucionalização por tal caminho demanda uma mudança em currículos a fim de que sejam integradas disciplinas com carga horária a distância em cursos eminentemente presenciais, o que faz emergir uma flexibilização nos contextos de ensino, seja em cursos de licenciatura ou não. Esse movimento carrega consigo um olhar para os processos de mediação e de fluência pedagógica que são determinantes para incrementar a interação e a interatividade, a colaboração e ampliação das ações de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, acreditamos que aqui temos um grande benefício à institucionalização advindo do ERE, uma vez que a necessidade de um ensino híbrido começa a ser debatida na comunidade acadêmica.

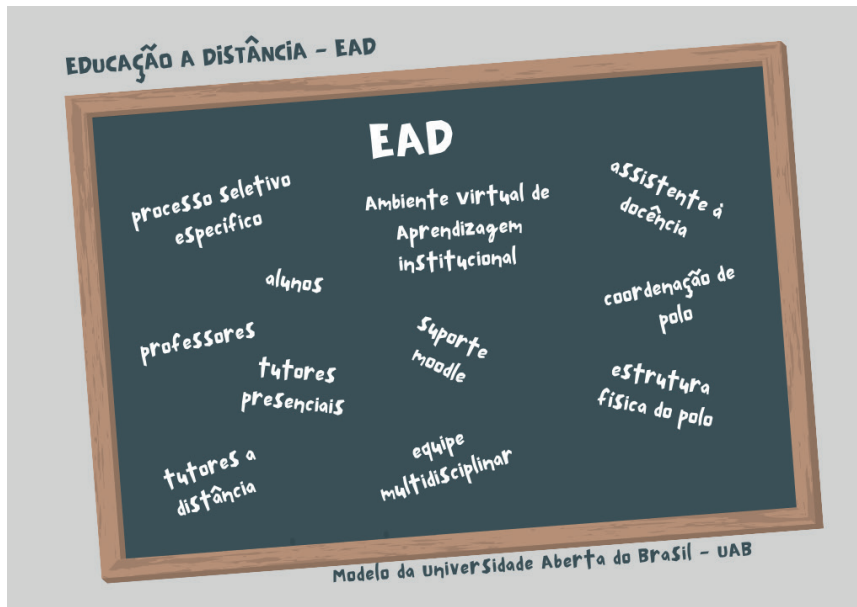
Como nem tudo são rosas, passamos, agora, a elencar alguns limites e desafios sobre a institucionalização da EaD na UFSM.

5.2. LIMITES E DESAFIOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Para falarmos sobre os limites e os desafios que temos pela jornada da institucionalização, nos parece pertinente atentar para o modelo de EaD. Afinal, ao definirmos um modelo, poderemos prever as necessidades específicas de implementação.

O modelo de EaD desenvolvido na UFSM/UAB inclui, como podemos perceber na Imagem 1, atores diferentes dos que encontramos no ensino presencial, como o papel dos tutores presenciais e a distância, o assistente à docência, a estrutura física e a coordenação do polo.

Figura 1 - Modelo de EaD desenvolvido na UFSM/UAB.



Fonte: Autores.

Conforme o exposto, temos um modelo complexo de ser replicado, no sentido de que, na instituição, por exemplo, carecemos de servidores de carreira que assumam determinadas funções, como a de tutor presencial, tutor a distância e assistente à docência. Embora pudéssemos firmar parcerias com os polos, um a um, esse modelo teria que ser replicado a todas as parcerias, já que facilitaria o trabalho da gestão de novas ofertas. Há, nesse sentido, uma possibilidade, mas também uma dificuldade, uma vez que os municípios, por exemplo, possuem um orçamento limitado e, até onde nos consta, esses papéis de tutor presencial, tutor a distância e assistente à docência também não são de carreira nos municípios. Quando assumidos pelos polos, por exemplo, ainda temos o problema da especificidade de cada formação e o atendimento a variados cursos. Ou seja, em caso de termos tutores a distância dos municípios para determinada área, que atenda a demanda de um curso ou de uma grande área, quando outro curso se mostra pertinente para outra oferta do polo, qual será o destino desse servidor?

Outro desafio muito importante com relação à institucionalização se refere à oferta de cursos a distância. Segundo Nascimento e Vieira (2016):

A oferta de cursos a distância tem sido um meio para o recebimento de recursos financeiros complementares nas universidades públicas, mediante pagamento de bolsas e subsídios, que tem custeado a contratação de pessoal, equipamentos e material de consumo para esses cursos. Nesse sentido, o desafio para as universidades tem se colocado na forma de compartilhar as novas TIC nas modalidades presencial e a distância, assim como integrar a gestão pedagógica e acadêmico-administrativa desses cursos (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 314).

Nesse sentido, para que a UFSM dê conta de manter as coordenações de curso, com a contratação de pessoal, compra e manutenção de equipamentos e material de consumo para as coordenações, precisaria de uma integração entre as ofertas de cursos presenciais e a oferta de cursos a distância, alinhando muitos setores da instituição envolvidos na oferta de cursos.

Ainda de acordo com Nascimento e Vieira (2016, p. 312), é comum que as IES contem com estruturas de centro, núcleo operacional e secretaria de EaD e/ou coordenação de EaD e “esses locais oferecem infraestrutura física, tecnológica e de pessoal aos departamentos que oferecem cursos a distância” e a docentes que trabalhem em suas disciplinas no ensino presencial com o uso de tecnologias da EaD. É nessa realidade que as IES se deparam com desafios a serem superados, pois, se por um lado as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) vêm promovendo um reencantamento ao processo, por outro, há dificuldades associadas ao seu uso e controvérsias quanto ao seu reconhecimento (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016).

Ainda sobre o modelo, a falta do papel de tutores incide de forma bastante drástica na oferta de vagas, uma vez que os docentes possuem carga horária limitada para atender cursos presenciais e a distância, tanto de graduação quanto de pós-graduação. A mediação pedagógica em ampla escala feita pelos tutores a distância, no modelo UAB, considerando um número de 30 alunos por tutor, é reduzida quando temos apenas um professor para mediar determinada disciplina, seguindo um modelo semelhante ao presencial. Já a falta dos tutores presenciais incide nesse contato mais pontual e presencial em momentos de atividades presenciais nos polos, como avaliações ou até mesmo grupos de estudo.

Os desafios aqui postos precisam ser superados com propostas alternativas de parcerias entre as instituições federais, municipais e a união, através de políticas governamentais (MILL; PIMENTEL, 2010).

5.3. CAMINHOS PARA INSTITUCIONALIZAR

Para Nascimento e Vieira (2016, p. 313), uma estratégia “que tem resultado numa experiência significativa a ser considerada no sentido de integrar os cursos presenciais e a distância diz respeito à oferta de disciplinas a distância nos cursos presenciais”. Segundo os autores: “A Portaria nº 4.059, do MEC, de 10 de dezembro de 2004, oferece a possibilidade de as instituições de Ensino Superior credenciadas modificarem o projeto pedagógico de seus cursos, de modo que poderão, em até 20% das disciplinas e componentes do seu currículo, utilizar método não presencial” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 313). Vale destacar que esta portaria foi revogada pela Portaria nº 1.134, de 10 de outubro de 2016 que, por sua vez, também foi revogada pela Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, que é a que está em vigência na atualidade. O que muda de 2004 para 2018 é que a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial aumenta de 20% (vinte por cento) para 40% (quarenta por cento), desde que se cumpra o registrado no Art. 3º da portaria nº 1.428, como podemos verificar:

Art. 3º O limite de 20% (vinte por cento) definido art. 2º poderá ser ampliado para até 40% (quarenta por cento) para cursos de graduação presencial, desde que também atendidos os seguintes requisitos:

I – a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional – CI igual ou superior a 4 (quatro);

II – a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;

III – os cursos de graduação presencial que poderão utilizar os limites definidos no caput devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso – CC igual ou superior a 4 (quatro); e

IV – A IES não pode estar submetida a processo de supervisão, nos termos do Decreto nº 9.235, de 2017, e da Portaria Normativa MEC nº 315, de 4 de abril de 2018.

Nascimento e Vieira (2016, p. 313) apontam que, nas IES, “ainda existem resistências em aceitar que a EaD possa ser realizada com o mesmo nível de qualidade que a educação presencial”. Isso se deve, por um lado, ao medo da inovação e da mudança de papéis dos agentes educacionais e, por outro lado, ao preconceito de que a EaD “é um caminho mais fácil para obtenção do diploma” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2016, p. 313). Acreditamos que, após a pandemia, muitos cursos de graduação presencial

na instituição reavaliarão a pertinência de ofertar disciplinas com carga horária a distância, no sentido não só de explorar o potencial das tecnologias digitais, mas também como forma de implementação de um ensino híbrido que possa dar conta dos novos desafios sanitários que esta longa pandemia está nos impondo. Assim, é preciso que estejamos atentos, pois a partir de uma postura calcada na

flexibilidade procuramos adaptar-nos às diferenças individuais, respeitar os diversos ritmos de aprendizagem, integrar as diferenças locais e os contextos culturais. Com a organização, buscamos gerenciar as divergências, os tempos, os conteúdos, os custos, estabelecemos os parâmetros fundamentais. Avançaremos mais se soubermos adaptar os programas previstos às necessidades dos alunos, criando conexões com o cotidiano, com o inesperado, se transformarmos a sala de aula em uma comunidade de investigação (MORAN, 2000, p. 57).

A convergência de modalidades incrementa ações que perpassam também o contexto pedagógico no âmbito da gestão, considerando as questões que envolvem a ampliação de oferta de disciplinas, especialmente, porque poderão auxiliar a superar o problema de excepcionalidade tão comum em nosso trabalho. Para além disso, a integração entre modalidades permite que sejam ampliados os processos de interação, seja professor-aluno, seja aluno-aluno, o que constitui um desafio constante para todos que fazem a gestão de ensino e dele usufruem.

Ainda que não tenhamos números efetivos da convergência entre modalidades dentro dos cursos de graduação e pós-graduação da UFSM, sabemos que há experimentos, mas, acima de tudo, potencialidades que surgem do ERE.

Um caminho já traçado pela UFSM na institucionalização da EaD se refere à possibilidade de que docentes incorporem sua carga horária, pelo menos no que tange ao ministrar disciplinas de cursos a distância (UFSM, 2019), mas ainda peca ao não incorporar o encargo didático do planejamento da disciplina no período anterior à oferta.

Outro passo já dado pela UFSM no caminho da institucionalização se refere aos servidores do quadro da instituição trabalhando em aspectos fundamentais para o desenvolvimento da EaD institucional e institucionalizada, como o Setor Administrativo, a Equipe Multidisciplinar, a equipe de Tecnologia da Informação e a equipe de Capacitação, ainda que tenham também profissionais contratados pela Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência e por empresas terceirizadas, fora do quadro da UFSM.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que o processo de institucionalização da EaD precisa ter o nível institucional e o governamental (MILL; PIMENTEL, 2010, p. 235) alinhados. O estudo ora realizado não pretende esgotar as discussões sobre o assunto, mas fomentar reflexões e debates sobre o processo de institucionalização de IES no que concerne à EaD, enfocando principalmente nossa perspectiva sobre o caso da UFSM.

Institucionalmente, vemos muitas possibilidades, incluindo as reflexões que surgem dos limites da institucionalização. Ainda que o cenário atual aponte para muitas dificuldades orçamentárias, o caminho mais viável e necessário, institucionalmente falando, passa pela convergência das práticas pedagógicas e tecnologias para o ensino presencial, bem como a aproximação das modalidades na instituição, seja em nível tecnológico, seja em nível de programas de disciplinas em cursos irmãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, E; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 9-13.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art1>. Acesso em: 29 jan. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017c. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 6.303/07. Altera dispositivos do Decreto nº 5.62, de 12 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e do Decreto nº 5.773/06, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 maio de 2017a. Regulamenta o art. 8o da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 maio 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm>. Acesso em: 21 fev. 2021.

BRASIL. Decreto nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 8o da lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/sicon/#>>. Acesso em: 20 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 4.208, de 17 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces330_04.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

FLICK, U. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

HORN, M.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre, Penso, 2015.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Edições Loyola, 1994.

MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. Institucionalização e políticas públicas em Educação a Distância: desafios contemporâneos dos processos educacionais. In: **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 235-244.

MORAN, J. Mudar a forma /de ensinar e de aprender: Transformar as aulas em pesquisa e comunicação presencial-virtual. **Revista Interações**, São Paulo, 2000. vol. V, p. 57-72.

MOUSQUER, M. E. L.; OLIVEIRA, O. S.; DRABACH, N. P. Institucionalização da EAD no Ensino Superior: o caso do curso de Especialização a Distância em Gestão Educacional da UFSM/UAB. **Revista Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 13, p. 29-45, jan./abr. 2013.

NASCIMENTO, J. P. R.; VIEIRA, M. G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Revista Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Org.) **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PASSOS, M. L. S.; NUNES, V. B.; MAISSIAT, J.; BARBOSA, M. B. A.; COSTA JÚNIOR, J. M. Modelos de institucionalização de cursos a distância em um instituição de ensino pública. In: **Educação no Século XXI**. Belo Horizonte: Editora Poisson, 2018. v. 4, p. 83-94.

RONSONI, M. L. O estado da arte da educação a distância na Universidade Federal de Santa Maria do ponto de vista do processo de gestão. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação. 2009. **Anais...** Cadernos ANPAE. Vitória: UFES, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Resolução N. 002 de 30 de janeiro de 2004**. Portal de Documentos. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4434828>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Resolução N. 012 de 17 de junho de 2008a**. Portal de Documentos. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4353592>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Resolução N. 020 de 03 de setembro de 2008b**. Portal de Documentos. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-020-2008/>>. Acesso em: 19 fev. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). **Resolução N. 037 de 22 de novembro de 2019**. Portal de Documentos. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-037-2019/>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

A CTE E O SUPORTE OFERECIDO AOS PROFESSORES E CURSOS UAB/UFSM

Camila Marchesan Cargnelutti: Universidade Federal de Santa Maria / Núcleo de Tecnologia Educacional. E-mail: camila.m.cargnelutti@gmail.com

Eloísa Berlote Brenner: Universidade Federal de Santa Maria / Núcleo de Tecnologia Educacional. E-mail: eloisabrenner@gmail.com

Juliana Facco Segalla: Universidade Federal de Santa Maria / Núcleo de Tecnologia Educacional. E-mail: julianafsegalla@gmail.com

Keila de Oliveira Urrutia: Univeniversidade Federal de Santa Maria / Núcleo de Tecnologia Educacional. E-mail: keiladeoliveira2008@gmail.com

RESUMO

O Núcleo de Tecnologia Educacional, hoje Coordenadoria de Tecnologia Educacional (CTE), da Universidade Federal de Santa Maria foi criado em 2011, com o intuito de executar as políticas definidas pela instituição no âmbito da educação mediada por tecnologias, contribuindo para a democratização do acesso ao Ensino Superior. A CTE é responsável pelo acompanhamento e apoio aos cursos de graduação e pós-graduação ofertados na modalidade a distância pela UFSM em parceria com a UAB (Universidade Aberta do Brasil). Neste capítulo, buscamos apresentar alguns serviços oferecidos pela CTE à comunidade da UFSM e do sistema UAB, como a produção de materiais didáticos, a oferta de capacitações, cursos e oficinas, o suporte ao AVA Moodle, a gravação e o repositório de videoaulas, o suporte pedagógico, entre outros.

Palavras-chave: CTE; Serviços; Cursos UAB; Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) é uma importante instituição de educação não somente para a região onde está inserida como também em caráter nacional e internacional. Criada pela Lei n. 3.834C, de 14 de dezembro de 1960, foi o primeiro educandário de ensino superior da rede federal a ser criado fora de uma capital, sendo a precursora da interiorização desse nível de ensino, embora a federalização somente tenha se dado cinco anos depois.

A Educação a Distância (EaD) foi autorizada ainda em 2004 na instituição. Regulamentada pela Resolução n. 002/2004 e pela Portaria n. 4.208/2004, as atividades EaD iniciaram com o Curso de Graduação em Educação Especial (licenciatura) e o Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Educação Especial - Audiocomunicação e Deficientes Mentais. Em 2006, aconteceu a adesão à Universidade Aberta do Brasil (UAB), que promoveu

a articulação entre UFSM e alguns municípios, dando início à oferta de cursos de graduação e de pós-graduação na modalidade EaD.

Em 2011, com o objetivo de executar as políticas definidas pela UFSM no âmbito da educação mediada por tecnologias, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) foi criado. Inicialmente ligado ao Gabinete do Reitor, o NTE trabalha como estimulador de inovação tecnológica dos projetos pedagógicos da universidade. Em 2021, o NTE foi incorporado à Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) tornando-se Coordenadoria de Tecnologia Educacional (CTE). Desde sua criação, o órgão vem contribuindo para a democratização do ensino superior, acompanhando e apoiando cursos de graduação, pós-graduação e ações de extensão, produzindo pesquisas sobre a utilização da tecnologia no trabalho pedagógico e disseminando ferramentas de suporte tecnológico educacional.

SERVIÇOS DA CTE PARA A COMUNIDADE UAB/UFSM

São diversos os serviços oferecidos pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria (CTE/UFSM) à comunidade da UFSM e do sistema UAB, como, por exemplo, produção de materiais didáticos, oferta de capacitações, cursos e oficinas, suporte ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem Moodle, gravação e edição de videoaulas, repositórios de materiais audiovisuais, suporte pedagógico, etc. Na sequência, apresentaremos brevemente alguns desses serviços.

PRODUÇÃO DE E-BOOKS

Compondo o seu quadro de servidores e colaboradores, a CTE/UFSM possui uma Equipe Multidisciplinar, formada por profissionais de diversas áreas e especialidades, como, por exemplo, Pedagogia, Letras, Comunicação, Desenho Industrial e Tecnologias da Informação.

Entre as atividades exercidas pela Equipe Multidisciplinar, uma das principais é a produção de materiais didáticos digitais, especialmente e-books, para utilização nas disciplinas oferecidas pelos cursos da modalidade a distância da UAB/UFSM.

A Equipe Multidisciplinar atua de forma integrada e colaborativa ao longo de todo o processo de produção dos e-books, além de manter o contato com os professores autores dos materiais do início ao fim do processo.

A [construção dos e-books inicia com a orientação didático-pedagógica](#), passa pela etapa de revisão textual e de adequação às normas da MDT/UFSM (2015), segue para a diagramação e para a ilustração, e finaliza-se com a aquisição do ISBN, encaminhamento do material para a disponibilização na disciplina do Moodle e para a publicação no site da Coordenadoria de Tecnologia Educacional e no repositório digital da UFSM.

Uma vez publicados em formato PDF nos repositórios institucionais, os e-books dos cursos UAB/UFSM podem ser livremente acessados, baixados e utilizados por qualquer pessoa interessada.

Por conta desta incorporação recente, assim como pelas mudanças no site, nos repositórios e na marca ainda estarem em andamento, em alguns artigos ao longo deste e-book há a menção ao NTE e/ou à CTE. Independentemente da nomenclatura, esclarecemos que se referem ao mesmo órgão institucional.

O professor interessado deve primeiramente entrar em contato com a Equipe Multidisciplinar, através do e-mail analistaeducacional@nte.ufsm.br, a fim de obter as orientações necessárias para dar início ao processo de elaboração do seu material.

Figura 1 - Print do site do NTE com alguns materiais produzidos para o curso de Licenciatura em Educação do Campo EaD.

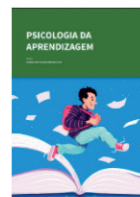
Licenciatura em Educação do Campo



Introdução ao Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle



Antropologia das Populações Rurais



Psicologia da Aprendizagem



Leitura e Produção de Textos



Princípios da Agroecologia



Princípios e Concepções da Educação do Campo

Fonte: NTE/UFMS. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/criacao-de-material-didatico>>.

Os [materiais didáticos digitais dos cursos UAB/UFMS](#) buscam facilitar o acesso dos estudantes aos conteúdos das disciplinas de maneira organizada, didática, sequencial e de acordo com a ementa de cada disciplina, constituindo-se, dessa forma, como um recurso pedagógico de auxílio e de potencialização do ensino e da aprendizagem na modalidade a distância.

Para mais informações sobre o processo de produção de materiais didáticos na Equipe Multidisciplinar da CTE/UFMS, acesse o seguinte link: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/criacao-de-material-didatico>

GRAVAÇÃO E REPOSITÓRIO DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS

A Coordenadoria de Tecnologia Educacional conta, também, com uma Equipe de Audiovisual, que atua principalmente oferecendo orientações e suporte aos professores no planejamento, produção e execução de materiais didáticos audiovisuais, particularmente, videoaulas para os cursos UAB/UFMS.

Ao [entrar em contato](#) com os profissionais desta equipe (produtores, operadores de câmera, iluminadores, sonoplastas, editores e diretores), o professor pode expor suas demandas, necessidades e ideias e receber orientações sobre as possibilidades e viabilidade do projeto.

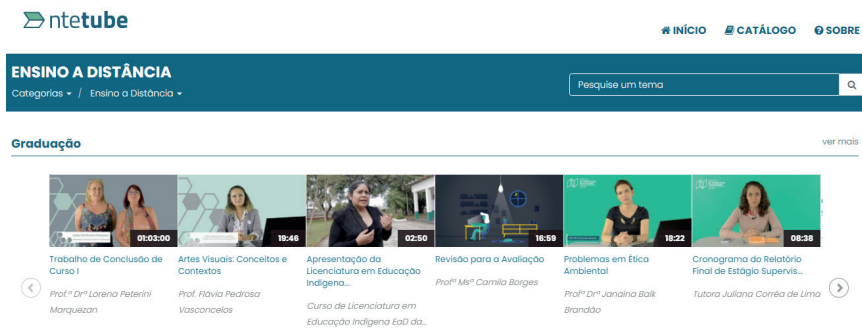
Os objetivos do professor e do conteúdo a ser explicado ou apresentado em formato de videoaula são adaptados para a linguagem audiovisual e a Equipe viabiliza as condições para a realização e execução do projeto do professor.

Após a gravação das imagens e sons, seguem-se as etapas de pós-produção, com a edição e o tratamento de imagem e som e a inserção de elementos extras (como legendas, títulos, nomes, gráficos, ilustrações, etc.), com o intuito de refinar e finalizar a produção audiovisual.

O contato deve ser feito por meio do e-mail estudio@nte.ufsm.br, com uma solicitação de serviço, e deve seguir as recomendações constantes nesse link: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/servicos/gravacao-de-videoaulas/>

Com a finalização dos vídeos e com o devido aval dos professores responsáveis, os materiais audiovisuais são disponibilizados de forma gratuita e para livre acesso no repositório de vídeos da CTE/UFSM: o [NTETube](https://ntetube.nte.ufsm.br/).

Figura 2 - Print do NTETube, repositório de vídeos do NTE/UFSM.



Fonte: NTETube. Disponível em: <<https://ntetube.nte.ufsm.br/>>.

Na modalidade educacional a distância, as videoaulas constituem-se como recursos bastante enriquecedores para o processo de ensino e aprendizagem, expandindo a capacidade explicativa dos professores acerca de um determinado conteúdo de suas disciplinas, promovendo uma maior aproximação entre estudantes e professores e retendo a atenção dos alunos, por meio da diversidade de recursos e dinamismo propiciado pela linguagem audiovisual.

OFERTA DE CAPACITAÇÕES E CURSOS AUTOINSTRUCIONAIS ON-LINE

São diversos os cursos de capacitação que a Coordenadoria de Tecnologia Educacional oferece para a comunidade acadêmica, principalmente relacionados ao uso dos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e à utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

As [capacitações](#) podem ser oferecidas no formato de oficinas, minicursos e seminários, buscando capacitar profissionais de diversas áreas e aprimorar suas habilidades e formações.

Entre as capacitações ofertadas nos últimos anos, podemos citar, por exemplo: “Oficina on-line de Games e Gamificação na Educação”, “Capacitação no AVEA Moodle para o Ensino Remoto”, “REA: Educação para o Futuro Parte 1 – Conceito e Seleção”, “Curso REA: Educação para o Futuro Parte 2 – Direitos Autorais e Licenças Abertas”, “Oficina on-line de Ferramentas Web para o Ensino Remoto”, “Oficina Infográficos na Educação”, “Mapas Mentais e Mapas Conceituais”, “Oficina e-book”, etc.

A CTE/UFSM também oferece, em parceria com outros setores da universidade ou com outras instituições, alguns cursos autoinstrucionais totalmente on-line, com certificação autenticada pelo Portal de Certificação Web da UFSM.

De acordo com a descrição do site, o NTETube é uma plataforma de vídeos que disponibiliza conteúdos educativos para a comunidade em geral. Para mais informações, acesse o seguinte endereço: <https://ntetube.nte.ufsm.br/>

O setor de capacitações pode ser contato diretamente pelo e-mail: equipercapitacao@nte.ufsm.br. Saiba mais sobre as oficinas e cursos oferecidos aqui: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/cursos-de-capacitacao-do-nte/>

Diferentemente das capacitações, que possuem atividades a distância e encontros presenciais, os cursos autoinstrucionais são desenvolvidos totalmente no Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle Capacitação da UFSM e abordam temas relacionados à capacitação de profissionais da área de educação.

Figura 3 - Print da página de Capacitações, no site do NTE/UFSM.



Fonte: NTE/UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/cursos-de-capitacao-do-nte/>>.

Ambos os serviços oferecidos pela Equipe de Capacitação da CTE são de grande importância para o aprimoramento das competências da comunidade acadêmica em relação à fluência no uso das tecnologias digitais e sua aplicação em contextos de sala de aula, seja na modalidade presencial, na educação a distância ou no ensino remoto emergencial.

SUPORTE PEDAGÓGICO AOS DOCENTES DA EAD

A equipe pedagógica da CTE oferece assistência, suporte e apoio pedagógico aos professores dos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFSM, acompanhando o processo de produção e organização dos materiais didáticos no Moodle, orientando os professores e buscando qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos cursos.

Esse suporte acontece a cada início de semestre ou a qualquer tempo mediante agendamento prévio dos/as docentes com a equipe pedagógica. O suporte pedagógico agendado tem como objetivo sanar as dúvidas dos/as professores/as sobre a organização didática dos recursos disponíveis no Moodle, como também facilitar e sugerir o uso das ferramentas mais adequadas, tendo por base as características dos conteúdos a serem trabalhados e do diagnóstico da turma.

Já o acompanhamento pedagógico semestral acontece sempre um pouco antes da abertura do semestre letivo, com o envio de orientações sobre a organização dos componentes curriculares aos/às coordenadores/as de curso e aos/às professores/as que ministrarão disciplinas.

Após o início do semestre letivo, as atividades de revisão começam. São acessados todos os componentes curriculares de todos os cursos ativos no momento e é preenchido um checklist de revisão para cada um. Concluída essa etapa, é enviado um e-mail individualizado com sugestões para o/a professor/a da disciplina revisada. Ao final das revisões, é escrito um relatório de acompanhamento por curso e enviado aos/às coordenadores/as. Esse documento apresenta os aspectos positivos e os que podem ser aprimorados nas disciplinas.

O trabalho de acompanhamento pedagógico é fundamental, na medida em que pode auxiliar os/as docentes/as na construção de suas disciplinas, visando torná-las mais didáticas e acessíveis aos estudantes. Este trabalho colaborativo contribui não somente na organização das disciplinas, mas também na qualidade da educação a distância, que, por vezes, é colocada em dúvida por aqueles que desconhecem seus processos constitutivos. Por isso, auxiliar para que cada vez mais a EaD alcance índices de qualidade em seus processos torna-se fundamental como mecanismo de fortalecimento dessa modalidade que tem como principal objetivo democratizar o acesso ao Ensino Superior.

SUPORTE MOODLE

A Coordenadoria de Tecnologia Educacional possui uma Equipe de Tecnologia da Informação responsável por manter, gerenciar e oferecer suporte técnico aos Ambientes Virtuais de Ensino Aprendizagem da UFSM, atender dúvidas e solucionar possíveis problemas de seus usuários.

A Universidade Federal de Santa Maria possui três ambientes virtuais, organizados de acordo com o público-alvo: Moodle EaD/UAB, Moodle Presencial e Moodle Capacitação (Figura 4). Tanto a interface quanto o painel principal desses ambientes foram reformulados em 2017, com o objetivo de propiciar uma navegação mais facilitada e um maior controle das atividades pelos usuários, além da inclusão de conceitos modernos de apresentação e responsividade a diferentes formatos de telas.

Figura 4 - Print da página de acesso aos Ambientes Virtuais da UFSM.



Fonte: NTE/UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/moodle/>>.

O AVEA Moodle é um software livre utilizado por diversas instituições de ensino, como uma forma de expandir o acesso às oportunidades de ensino e de aprendizagem digital. O [Moodle da UFSM](#) permite o gerenciamento de conteúdos, a organização de atividades, a publicação de notas, a mediação de interações entre os usuários (professores, tutores, estudantes, coordenadores, etc.), tanto de cursos de graduação e de pós-graduação da UAB quanto de cursos presenciais, além de cursos no formato de capacitação.

O Ambiente Virtual Moodle possui muitas ferramentas, funcionalidades e recursos para auxiliar seus usuários no andamento de suas atividades e contribuir com os professores no momento de planejar, desenvolver e avaliar os conteúdos e aulas mediadas por tecnologias digitais.

Para contatar a Equipe de Suporte Moodle, envie um e-mail para: suportemoodle@nte.ufsm.br.

SETOR DE BOLSAS E AUXÍLIO VIAGENS

A CTE conta com um setor administrativo especializado em fazer o controle das bolsas e em trazer informações referentes a bolsas e diárias.

Docentes, professores/as conteudistas e tutores/as que desejam saber mais sobre a autorização de bolsas no site da CTE, formulários e também termos e atestados, podem acessar o site e ir diretamente à aba “Serviços”: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/servicos/autorizacao-de-bolsas-capes-uab/>

Em relação ao auxílio de diárias para viagem, no site constam informações importantes para os usuários da UAB, especialmente professores e tutores sobre a concessão de diárias para os encontros presenciais, participação em eventos e outras atividades. Para mais informações e formulários, acesse: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/servicos/concessao-de-diarias/>

Ambos os serviços podem também receber informações diretamente pelo e-mail de contato do setor administrativo: administrativo@nte.ufsm.br

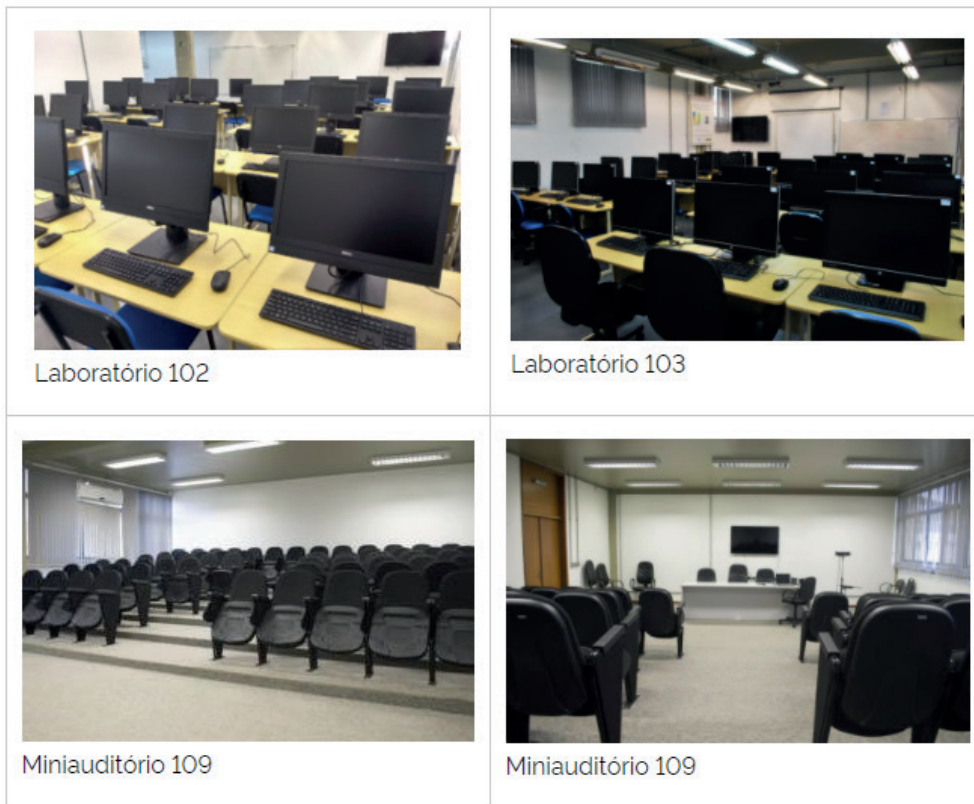
LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA

A Coordenadoria de Tecnologia Educacional conta com três laboratórios à disposição da comunidade acadêmica para reserva de salas para conferências, palestras, defesas, entre outros eventos.

As salas da CTE têm como principal objetivo atender às necessidades dos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na UFSM e dos cursos de capacitação da CTE. As solicitações que não possuem relação direta com a CTE ou com os cursos da UAB/UFSM são limitadas a três reservas mensais por usuário solicitante.

No total, são três laboratórios, sendo dois com trinta computadores cada e um miniauditório com sessenta lugares, que conta ainda com TV, projetor e equipamento de videoconferência.

Figura 5 - Laboratórios de informática da CTE/UFSM, localizados no Prédio 14 do campus.



Fonte: NTE/UFSM - Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/servicos/reserva-de-laboratorios-e-miniauditorios/>>

As reservas dos laboratórios da CTE devem ser realizadas por meio do sistema de agendamentos da UFSM, que pode ser visto e acessado no site da CTE, no menu “Serviços”. É necessário solicitar a sala com pelo menos cinco dias de antecedência e o retorno das reservas se dá em aproximadamente dois dias úteis após a solicitação.

COORDENAÇÃO GERAL UAB/UFSM

A Coordenação Geral da UAB/UFSM tem como gestores a Profa. Vanessa Ribas Fialho (Coordenadora UAB/UFSM) e o Prof. Paulo Roberto Colusso (Coordenador Adjunto UAB/UFSM), além de Joel Albino Rabaiolli (Assistente da Coordenação UAB).

A coordenação da UAB na UFSM tem como responsabilidade coordenar os cursos EaD ofertados na UFSM com recursos da UAB, fazer o recebimento e avaliação dos relatórios de desenvolvimento dos cursos, participar dos grupos de trabalho das IPES (Instituições Públicas de Ensino Superior) e da UAB, além de encaminhar relatórios semestrais à UAB/DED/CAPES, gerenciar os bolsistas e prestar contas dos recursos liberados pelo MEC.

O endereço para contato é: coordenacaouab@nte.ufsm.br

SECRETARIA ACADÊMICA

A secretaria acadêmica é responsável pelo registro e acompanhamento da rotina acadêmica; orientação e acompanhamento dos cursos, como oferta de disciplinas e acompanhamento das matrículas, entre outros serviços. O e-mail para dúvidas e informações é: secretariaacademica@nte.ufsm.br

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação a Distância é uma forte potência e está em constante expansão, sendo um importante meio de democratização da educação e do acesso ao Ensino Superior. Por meio dessa modalidade, é possível que estudantes, de diversos locais, tenham acesso a cursos técnicos, de graduação, de pós-graduação e de formação complementar, adaptando-se, ainda, com a rotina de quem precisa dividir seu tempo de estudos com outras atividades e trabalho.

Neste cenário, apresentamos os serviços oferecidos pela CTE à comunidade da UFSM e do sistema UAB, como a produção de materiais didáticos, a oferta de capacitações, cursos e oficinas, o suporte ao AVA Moodle, a gravação e o repositório de videoaulas, o suporte pedagógico, a coordenação geral da UAB na UFSM e a secretaria acadêmica, entre outros.

O suporte oferecido pela CTE e a estrutura de serviços, de servidores e de colaboradores dedicados para a Educação a Distância na UFSM possibilitam a construção diária e contínua de materiais de qualidade para os cursos UAB/UFSM, com o intuito de desenvolver a excelência acadêmica nessa modalidade. Além disso, propiciam a assistência e o apoio necessário aos professores e tutores em suas relações com os estudantes e em suas mais diversas demandas com as tecnologias e com o Ambiente Virtual de Aprendizagem, potencializando a utilização didático-pedagógica de ferramentas e recursos tecnológicos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 3.834C, de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1960. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm#:~:text=LEI%20No%203.834%2DC,Goi%C3%A1s%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRENNER, C. E. B.; URRUTIA, K. O. Acompanhamento pedagógico nas disciplinas do MOODLE UAB/UFSM. In: IX Fórum Ead-Educação a Distância: ensino pesquisa e extensão na Unipampa [recurso eletrônico]. **Anais...** Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS: 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/ANAISEAD/article/view/103250/21453>>. Acesso em: 08 fev. 2021.

NTE. **Núcleo de Tecnologia Educacional**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

UFSM. **Manual de dissertações e teses da UFSM**: estrutura e apresentação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015.

UFSM. **Resolução n. 002/2004**. Dispõe sobre a regulamentação da Educação a Distância na Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências. Santa Maria, 2004. Disponível em <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4434828>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

UFSM. **Resolução n. 021/2011**. Cria, na estrutura organizacional do Gabinete do Reitor, o Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, aprova o seu Regimento Interno e dá outras providências. Santa Maria, 30 jun. 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2018/10/resolucao_21_20111_regimento_do_NTE.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2021.

— **GRADUAÇÃO**

CIÊNCIAS DA RELIGIÃO EM EAD: UM NOVO VOO DO PÁSSARO DE MINERVA?

Amarildo Luiz Trevisan: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Ciências da Religião. E-mail: trevisanamarildo@gmail.com

Noeli Dutra Rossatto: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Ciências da Religião. E-mail: rossatto.dutra@gmail.com

Neiva Viera Trevisan: Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Bento Gonçalves / Ciências da Religião. E-mail: neivavtrevisan@gmail.com

RESUMO

A formação de professores no Brasil vem ganhando um espaço de discussão e aperfeiçoamento nas últimas décadas. Com a ampliação das escolas básicas em todo país, o conhecimento religioso está entre as dez áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação. Surge, então, a necessidade de formar profissionais capacitados para a docência. Dessa forma, pensar em ofertar o curso em Ciências da Religião requer olhares que possam servir de indicativo para responder às demandas tanto da formação de professores, quanto de vários movimentos na sociedade. No que se refere à formação de professores, na região centro do estado do Rio Grande do Sul, não há nenhum curso específico para a formação de professores de Ensino Religioso, somente curso de bacharelado em Teologia. É nesse sentido que a Universidade Federal de Santa Maria, caracterizada por seu pioneirismo na formação de professores em diversos cursos de licenciatura, não poderia agir diferente na área da formação da religiosidade escolar como área do conhecimento.

Palavras-chave: Ciências da Religião; formação de professores; religiosidade escolar; conhecimento; educação a distância.

INTRODUÇÃO

A área de Ciências da Religião até bem pouco tempo atrás estava vinculada à Filosofia na área de avaliação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Atualmente, ela se desmembrou e está junto à área de Teologia, mas, como fez parte historicamente das lutas travadas pela Filosofia na escola básica, achamos por bem utilizar a metáfora do Pássaro de Minerva, de Hegel, para ilustrar a inserção das Ciências da Religião, como curso de licenciatura em EaD (Educação a Distância) no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Além disso, sabemos que a EaD libertou o conhecimento do aprisionamento ao que estava submetido no presencial. O conhecimento ganhou asas e

pôde transcender fronteiras antes nunca imaginadas, especialmente se considerarmos que a invenção da internet é recente.

Nesse sentido, segundo levantamentos que fizemos, atualmente só existem dois cursos de Ciências da Religião na modalidade EaD no Brasil, e o da UFSM é o único gratuito. O outro está na região Nordeste, oferecido pela UNICAP. Existem, na região sul, cursos presenciais na UNICHAPECÓ, FURB e UNIVILLE. A UEM ofereceu, em 2013, a licenciatura em Ciência da Religião como segunda licenciatura para quem já era licenciado em história. O curso tinha dois anos de duração. De resto, não há licenciatura na região Centro Oeste. Na região sudeste, apenas em Minas Gerais: uma em Juiz de Fora (UFJF) e outra em Montes Claros (UNIMONTES). Na região norte, apenas na UEPA. A maioria dos cursos está no Nordeste. Vale citar que a licenciatura mais antiga é da década de 1990, da FURB. Isso pode ajudar a explicar por que ainda existem poucos cursos no Brasil. A UFSM está sendo pioneira ao liderar a formação pública EaD em Ciências da Religião (já houve no Maranhão e em Montes Claros, mas só tiveram uma turma), por ser hoje a única formação pública da Região Sul e por ser a única formação do RS.

Porém, o desafio é manter a mesma seriedade e competência com que a UFSM tem gerido os cursos na modalidade presencial. Por isso, o curso de Licenciatura em Ciências da Religião procurou, desde a sua implantação pela UAB/UFSM, ocorrida no 1º semestre de 2017, manter a rigorosidade teórica, valorizando todas as dimensões humanas do conhecimento, como a psicomotora, a religiosa, a afetiva, a cognitiva e a social. É nessa perspectiva que o curso tem como finalidade teórica a construção do conhecimento, implicando a compreensão dos fenômenos religiosos manifestos nas diversas matrizes culturais nas diferentes formas de sociedades. Desse modo, o curso não fica restrito a uma área do conhecimento somente, seu princípio interdisciplinar é uma das suas características, vistas pelo viés sociológico, psicológico, antropológico, filosófico e histórico dos fenômenos religiosos.

A regulamentação deste curso encontra destaque na diversidade do público e, conseqüentemente, nas diferentes faixas etárias, pois a disciplina escolar é oferecida tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, também pode ser ofertada na formação continuada, que poderá ocorrer em espaços não escolares.

Desse modo, num primeiro momento vamos abordar nesse artigo o porquê da necessidade de haver a criação de um curso como o de Ciências da Religião numa universidade federal no interior do Brasil, que se caracteriza pelo ensino público, laico e gratuito para todos. A seguir, vamos abordar os pressupostos teóricos norteadores e o perfil desejado do curso. Por fim, apresentaremos as áreas de atuação e quais os desafios para o papel dos docentes que trabalham com a formação inicial em Ciências da Religião.

NECESSIDADES DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

O Curso Ciências da Religião tem uma relação direta com o desenvolvimento de projetos de pesquisa em ação na UFSM, financiados pelo CNPq, que tiveram como resultado prático, além de uma série de produções, a proposta de criação do referido curso de graduação. Entre outras iniciativas, podem ser citados os projetos de pesquisa: “Catástrofe, Trauma e Resistência: a Experiência Estética na Formação de Professores”, contemplado na Chamada MCTI/CNPq Nº 14/2013 - Universal (Faixa B), processo nº 484222/2013-9, com início previsto em 01/10/2013 e término em 30/09/2016; e o projeto “Educação Pós-Auschwitz: a Negatividade Insuperável da Formação?”, processo nº 303044/2013-6, aprovado com renovação de Bolsa Produtividade em Pesquisa (PQ2), do CNPq, pelo período de 01/03/2014 a 28/02/2017, ambos sob a coordenação e execução do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação – GP-FORMA, cadastrado no CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da UFSM.

Resultou desses projetos a preocupação com a questão religiosa, uma vez que ambos tiveram, como ponto de partida, o caso ocorrido na cidade de Santa Maria, situada no centro do estado do Rio Grande do Sul, Brasil, mas que tomou proporções mundiais pelo número de pessoas atingidas, forma como ocorreu e suas consequências. Trata-se do caso de incêndio da boate Kiss, acontecido no dia 27 de janeiro de 2013, que acompanhamos bem de perto em função de residirmos na referida cidade. O incidente vitimou 242 pessoas, na maioria jovem, sendo 115 alunos da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

A data ficou marcada não apenas por ser o dia internacional em memória do holocausto, mas também porque as vítimas morreram asfixiadas ao inalar o mesmo gás utilizado nos campos de concentração nazista da Segunda Guerra Mundial: o cianeto, advindo da queima da esponja que fazia parte da estrutura de proteção acústica da boate. Somando-se a essas questões, a ideia dos projetos é investigar algumas obras de autores que se debruçaram sobre o tema do holocausto nos últimos tempos na perspectiva da literatura de testemunho para tecer cruzamentos entre as noções de catástrofe, trauma e resistência.

A partir do confronto de uma experiência empírica com o legado teórico acumulado, pretendeu-se perceber a relação entre a teoria e a prática na formação de professores sob a perspectiva da discussão ética e estética. Nesse aspecto, fez-se necessário perguntar qual é o papel da educação em face dessa problemática, do qual é impossível escapar se continuarmos acreditando numa concepção crítica e emancipatória de formação: por que não encontramos palavras para expressar o ocorrido? O que fazer diante da negatividade do espírito, quando as tragédias e catástrofes parecem um trauma insuperável? O que a educação pode fazer diante da questão do trágico? A partir desses questionamentos, emergiu o problema religioso nas diversas atividades previstas no desenvolvimento dos projetos, espe-

cialmente nas explicações dadas pelas pessoas para justificar o ocorrido. Desse modo, o foco da proposta da criação do curso de Ciências da Religião é um dos propósitos que a educação pode ter para contribuir com essa discussão, não de maneira instrumental, mas a partir da necessidade de propor reflexões em torno do modelo de formação atualmente em vigência nas escolas e universidades.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS NORTEADORES

Tendo por base os diferentes grupos étnicos que compõe a sociedade brasileira, o espaço escolar é um chão fecundo para discutir a diversidade cultural e religiosa que compõe nosso povo. Assim, é importante reconhecer os pressupostos desse conhecimento como direito fundamental à diversidade nas suas variadas manifestações – logo, a escola como uma das instituições formadoras dos cidadãos tem essa meta. Conforme o Dossiê: Formação do Professor de Ensino Religioso (2004), o Ensino Religioso permite que os educandos possam refletir e entender como os grupos sociais se constituem culturalmente e como se relacionam com o Sagrado, além de possibilitar a compreensão das trajetórias e manifestações que os espaços escolares estabelecem devido às suas diversidades culturais.

Ao compreender tais elementos, o educando passa a elaborar o seu saber e a entender a diversidade de nossa cultura, marcada também pela religiosidade, fazendo do ato educativo um espaço para estabelecer relações a partir dos conhecimentos propostos. Nesta perspectiva, os/as professores/as precisam descobrir o Ensino Religioso no contexto da teoria do conhecimento humano e das contribuições das diversas ciências humanas e sociais que permitem elucidar o fenômeno religioso.

Assim, a Universidade constitui-se como a instituição que promove a discussão com os diferentes fenômenos e realidades sociais, com o intuito de promover a formação em diferentes espaços educativos, em especial no contexto escolar. O Centro de Educação (CE) da UFSM encaminhou a proposta de implantação do curso de Ciências da Religião UAB/UFSM ao Edital CAPES nº 75/2014, tendo sido deferido, para sua implantação nos polos do Rio Grande do Sul: Quaraí, São Francisco de Paula, Constantina, São João do Polêsine e Cacequi. A escolha dos polos deu-se por contato inicial com todos os polos de abrangência da área de atuação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Entre os polos interessados que deram retorno, foram escolhidos os que manifestaram as melhores condições para recepção do curso, especialmente no quesito em relação ao alto número de candidatos para ocupar as vagas que possivelmente seriam ofertadas. Nesse sentido, a criação de um curso de Ciências da Religião, com certificado de Licenciado, viabiliza a compreensão do fenômeno religioso, pelo estudo, pesquisa e discussão no exercício da alteridade, desenvolvendo um processo de reconhecimento recíproco, respeito e valorização dos diferentes e das diferenças.

Dessa forma, um dos objetivos da modalidade proposta está em formar o profissional de Ciências da Religião para exercer a docência na disciplina de Ensino Religioso, tanto na rede pública como na rede privada, tratando o fenômeno religioso como uma das áreas do conhecimento, conforme definem as Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação. Conforme a diretriz nº IV:

IV - Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma Base Nacional Comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise estabelecer a relação entre a Educação Fundamental e: A) Vida Cidadã através da articulação entre vários dos seus aspectos como: a Saúde, a Sexualidade, a Vida Familiar e Social, o Meio Ambiente, o Trabalho, a Ciência e a Tecnologia, a Cultura as Linguagens; B) as Áreas de Conhecimento: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa (na forma do art. 33 da LDB) (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental/ CNE, 1998).

Ora, assim vemos que as Ciências da Religião têm como uma das características preservar o grande patrimônio da humanidade, a cultura, sendo esta passível de ser estudada e pesquisada.

O tratamento dado ao fenômeno religioso no que se refere à nova redação do Artigo 33 da LDBEN 9.394/96, Lei n. 9.475/97, declara que:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1997).

Assim, podemos verificar que o Ensino Religioso deve ser ministrado com base nos objetivos da formação básica do cidadão, conjuntamente ao desenvolvimento da capacidade de aprender a ler, escrever e calcular.

A mesma lei continua dizendo que: “§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores”. Vale dizer que, dessa maneira, a disciplina de Ensino Religioso busca compreender a dinâmica da educação prevista na lei, não facultando

de conhecimentos e habilidades, buscando laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Em 2010, o CNE, por meio da Resolução nº 4, de 13 de julho, ao instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, no art. 14, reafirma o Ensino Religioso na base nacional comum, a qual se constitui de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico. Assim, a Universidade é vista como uma das instituições capacitadas a desenvolver esses saberes, formatando elementos necessários para a necessidade de incluir o curso de Ciências da Religião no programa.

Analisando de maneira indireta está contemplado no art. 2º da LDBEN nº 9.394/1996, o qual subscreve que "a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Assim, o cumprimento da legislação vigente, bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino religioso nas escolas, é uma das justificativas para o curso proposto.

Paralelamente à qualificação para o magistério (professor de ensino religioso), o presente curso tem por objetivo formar profissionais que poderão desempenhar atividades de pesquisadores, consultores e assessores de órgãos de pesquisa, governamentais ou não, confessionais ou não, junto a igrejas, movimentos sociais e comunidades, além de estarem preparados para ler e interpretar textos relacionados aos temas religiosos.

Com mais de 1,5 mil escolas mantidas pelo estado do Rio Grande do Sul, a grande maioria dos professores dessa rede pública não tem a formação necessária para lecionar a disciplina de Ensino Religioso. Segue o que determina o Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96), preconizando o Ensino Religioso de matrícula facultativa, como parte integrante da formação básica do cidadão. Ainda, o Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. A disciplina deve possibilitar ao aluno o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas, integradas ao contexto do estado gaúcho e brasileiro.

Sendo assim, e dado que "todo sujeito é político, religioso, social, lúdico, racional e individual, mas não é nada disto isoladamente, mesmo mantendo uma relação consigo mesmo, o encontro com o outro é o ponto inicial da construção de sua identidade" (MATOS, 1998, p. 282) e tendo em vista a pluralidade nos diversos âmbitos do contexto que estamos vivenciando, torna-se pertinente discutir o problema do Ensino Religioso de maneira teórico-prática.

Um aspecto que envolve a diversidade está ligado à dimensão religiosa. Assim sendo, a universidade é um chão fecundo para repensar uma educação para o reconhecimento do outro, bem como a compreensão dos fenômenos religiosos nos seus múltiplos contextos. O reconhecimento

do fenômeno religioso é um dado presente em todas as culturas e forma parte das identidades de determinados grupos sociais.

Logo, estudar a dimensão religiosa é uma das formas de promover o debate a respeito da tolerância e do convívio respeitoso com o diferente, pois o Ensino Religioso não se restringe “à identificação do fenômeno religioso, também visa à gradual descoberta e releitura de seus diferentes aspectos no cotidiano escolar e social” (OLIVERIA et al., 2007, p. 102).

OBJETIVOS DO CURSO DE CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Entre os objetivos do curso de Ciências da Religião, está a ideia principal de promover sólida formação teórico-metodológica no campo das Ciências da Religião e da educação, a fim de potencializar a compreensão crítica e interativa do contexto, da estrutura e da diversidade do fenômeno religioso e contribuir para o desenvolvimento de habilidades adequadas à docência do Ensino Religioso na Educação Básica. Detalhando melhor esse requisito, busca-se formar educadores/as para atuar na área do Ensino Religioso, na Educação Básica, com a compreensão necessária do conhecimento religioso diante das inúmeras tradições orais/simbólicas, repensando os pressupostos da disciplina na perspectiva de área de conhecimento; assim, não abrindo espaços ao proselitismo.

Além disso, objetiva-se discutir a proposta do curso a partir da ideia de conhecimentos teórico-práticos interdisciplinares, cuja consolidação será proporcionada no exercício da docência, fundamentada no reconhecimento, no respeito, na promoção e na valorização da diversidade, além de possibilitar, através dos conhecimentos, a compreensão do fenômeno religioso, a partir das diversidades históricas, sociais e culturais. Ainda, pretende-se habilitar a análise da relação das tradições religiosas nas diferentes manifestações socioculturais, compreender a análise dos discursos religiosos com relação a outros tipos de conhecimento. Como se trata de uma licenciatura, busca-se problematizar o sentido do fenômeno religioso, reconhecendo o direito às diferenças fundamentadas nos valores da liberdade e da tolerância e proporcionar o acesso aos conceitos fundamentais do fenômeno religioso a partir da diversidade das tradições religiosas. O sentido pedagógico do curso também está presente na medida em que se pretende estimular o estudante para a produção científica e análise dos conhecimentos ao longo da história, investigando as questões imanentes e transcendentais e proporcionar a capacidade de interlocução a partir das experiências religiosas trazidas pelos educandos. Para isso, é preciso desenvolver o senso de criticidade, através das especulações filosóficas e sobre os fundamentos do conhecimento científico que visam à explicação do fenômeno religioso, e desmistificar a ideia de religião como uma doutrina de verdades absolutas sem considerar as verdades religiosas e valores peculiares das diversas culturas. Basicamente, com esses objetivos, busca-se qualificar o futuro formando com vista a assessorar projetos de caráter ecumênico, inter-religioso e que visam à diversidade religiosa no

sentido de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade e a complexidade das manifestações e experiências religiosas no contexto escolar e social. Além disso, potencializar as questões religiosas e espirituais para entender o seu papel na compreensão das catástrofes e tragédias naturais e/ou provocadas pelas ações humanas e, ainda, propiciar aos acadêmicos as condições práticas da docência no Ensino Religioso, através de fundamentações teóricas, metodológicas e epistemológicas.

PERFIL DESEJADO

O perfil do egresso licenciado em Ciências da Religião está baseado na LDB 9.394/96 e na reformulação do Art. 33 da Lei 9.475/97, que apresentam novos desafios para o cenário do Ensino Religioso no Brasil e, consequentemente, para a formação do profissional que atuará com esse componente curricular. Nessa caminhada de reflexões e definições acerca desse novo modo de trabalhar com Ensino Religioso no contexto das escolas, surge o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, em 1995. Esse Fórum conta com representantes de diversas regiões do país e tem a incumbência de refletir e de propor subsídios para a atuação pedagógica do Ensino Religioso no campo educativo. Em 2006, esse Fórum elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso com o intuito de orientar as propostas curriculares.

Sabe-se que muitas mudanças em todos os campos têm acontecido desde a promulgação da LDB 9.394/96. O cotidiano tem apresentado muitos desafios para profissionais da educação e os fenômenos religiosos fazem parte desse amplo contexto. Esses fenômenos criam novas demandas para o campo educativo e faz-se necessário preparar profissionais que, com uma formação específica, contextualizada e dinâmica, sejam capazes de trabalhar com a complexidade do fenômeno religioso presente no campo social.

É importante lembrar que a diversidade religiosa está presente no cotidiano do povo brasileiro e se manifesta de diferentes maneiras, tanto em momentos de alegrias quanto em situações de sofrimentos e de catástrofes e tragédias que invadem a vida das pessoas. Há diferentes religiões e diferentes modos de experienciar a fé religiosa em cada contexto. Essa riqueza e diversidade apontam para a necessidade de consolidar essa área do conhecimento e de preparar profissionais com uma ampla capacitação teórico-prática para dar conta da pluralidade religiosa presente no campo social.

Nesse sentido, a Universidade Federal de Santa Maria entende ser necessário proporcionar o perfil de formação do egresso facultado a compreender e utilizar as ferramentas teóricas e práticas para trabalhar no campo religioso e, especialmente, educativo, com a disciplina de Ensino Religioso, levando em conta a diversidade cultural e religiosa presente no cotidiano. O estudo sistemático acerca da diversidade do campo religioso pode contribuir com a construção de uma consciência que valorize a identidade religiosa e que a dimensão transcendente da vida seja perpassada pelo diálogo, pelo respeito entre as diferentes manifestações religiosas,

numa perspectiva dialógica e respeitosa no campo social/comunitário.

Estudar o complexo campo religioso requer auxílio de ferramentas, de instrumentos, de hermenêuticas, de pesquisas sistematizadas de diversas áreas do conhecimento que dialogam entre si e que se aproximam do fenômeno religioso para compreendê-lo. Enfoca, desse modo, a religião como uma possibilidade de produção de conhecimento sobre a humanidade e fornece bases epistemológicas para o aprofundamento dos estudos sobre as múltiplas manifestações religiosas na história e no mundo contemporâneo.

Dessa forma, entende-se que o fenômeno religioso é abrangente e que não há uma única ciência que seja capaz de explicar ou entender a diversidade das manifestações religiosas. Estas são complexas e transcendem o espaço institucionalizado e reservado para manifestar a fé. Surge, dessa forma, a necessidade de estabelecer parcerias entre as áreas para construir uma convivência saudável, desde a diferença de cada crença. Nesse sentido, falar de Ciências da Religião é a opção para a Licenciatura que será ofertada por essa universidade. Em síntese, o egresso do curso de licenciatura em Ciências da Religião estará apto a compreender o fenômeno religioso em seus variados contextos – histórico, social e cultural. Para isso, o curso de licenciatura em Ciências da Religião com ênfase no ensino religioso oferece condições de pesquisas e estudos do campo religioso, potencializando este conhecimento em diálogo com as religiões e com a teologia cristã e não-cristã. O objetivo está centrado no respeito à diversidade religiosa e no direito constitucional que assegura a liberdade religiosa. Visa, ainda, preparar o profissional da área e demais interessados para a reflexão ampla e crítica das diferentes correntes religiosas, de maneira a repassar esse conhecimento adquirido como docente ou trabalhando em locais próprios, e também em assessorias de preservação histórica, bibliotecas ou museus. O curso procura, de forma interdisciplinar, analisar as diferentes manifestações, nas suas múltiplas contextualidades, que as religiões assumem na sua relação com a cultura e a sociedade. Além disso, possibilita ao egresso expandir estas discussões não só para o ambiente acadêmico, mas também para outras instituições que desenvolvem o ensino religioso.

No que refere ao campo de atuação do Licenciado em Ciências da Religião, destaca-se:

- A docência do Ensino Religioso em instituições educacionais públicas e privadas de ensino fundamental e médio;
- Consultoria ou assessoria no desenvolvimento de projetos e cursos de formação na área de Ciências da Religião e Ensino Religioso, junto a entidades públicas e privadas;
- Consultoria ou assessoria em instituições que ofereçam a reflexão sobre a religião e o Ensino Religioso em comunidades e movimentos sociais.

PAPEL DOS DOCENTES

O curso de Ciências da Religião é uma proposta articulada entre Centros de Ensino da Universidade Federal de Santa Maria, alocado no Centro de Educação (CE) na modalidade de Educação a Distância (EaD). A elaboração da proposta de criação do curso foi motivada pela necessidade de trabalhar na formação de docentes de Ensino Religioso, bem como nos diversos campos de atuação para o egresso. Assim sendo, a Universidade Federal de Santa Maria intensifica a integração da educação superior com a escola básica.

A formação de professores no Brasil vem ganhando um espaço de discussão e aperfeiçoamento nas últimas décadas. Com a ampliação das escolas básicas em todo país, o conhecimento religioso está entre as dez áreas do conhecimento definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais aprovadas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação. Surge, então, a necessidade de formar profissionais capacitados para a docência.

A regulamentação deste curso encontra destaque na diversidade do público e, conseqüentemente, nas diferentes faixas etárias, pois a disciplina escolar é oferecida tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, também é ofertada na formação continuada, que poderá ocorrer em espaços não escolares.

Como uma das situações emergentes, podemos mencionar a necessidade de uma formação pedagógica de professores no que se refere à prevenção, à expressão diante das tragédias e catástrofes provocadas por fenômenos da natureza ou por ação humana, bem como à necessidade de trabalhar o sentido espiritual diante da dor do outro e da existência humana de modo geral.

Por isso, e dado que a Rede Federal de Educação a Distância teve nos últimos anos grande expansão, demanda nesse momento a necessidade de desenvolver um curso de licenciatura na área de Ciências da Religião, articulado no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

O curso de licenciatura em Ciências da Religião é ofertado na modalidade de Educação a Distância; logo, o estudante encontra-se fisicamente distante do professor e de seus colegas e deve estudar sozinho o maior tempo possível.

Considerando esses aspectos, torna-se relevante apresentar-lhe um grande leque de alternativas que estimulem e garantam um alto grau de interatividade e interação entre tutores e estudantes, tutores e professores e entre os estudantes. Nesse sentido, o curso disponibiliza professores com formação específica para auxiliar os acadêmicos na elaboração de seus trabalhos.

A qualificação do corpo docente do Curso é, sem dúvida, um facilitador para os alunos participarem de atividades que promovam intercâmbios entre outras áreas, instituindo atividades multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares como possibilidade de ampliação de meios e renovação dos conhecimentos adquiridos.

É ainda conveniente dizer que o corpo docente do Curso tem o compromisso de orientar decisões estratégicas na sua atuação teórica e prática,

atendendo às especificidades da área de Ciências da Religião e às diferentes áreas do conhecimento, às peculiaridades e às desigualdades sociais.

Nesse sentido, a tutoria constitui-se como uma ferramenta muito importante, pois ela pode ser vista como a possibilidade de uma educação individualizada e cooperativa. A tutoria desempenha funções de mediação entre o estudante, o material didático e o professor, e também entre os estudantes, na busca de uma comunicação cada vez mais ativa e personalizada. Cabe ao tutor estimular, motivar e orientar o estudante a acreditar em sua capacidade de organizar sua atividade acadêmica e de autoaprendizagem, oferecendo suporte necessário para que este possa superar os problemas, tanto no que diz respeito à compreensão dos temas, quanto em relação à adaptação a essa modalidade de ensino.

CONCLUSÕES

As atividades pedagógicas previstas para o Projeto Pedagógico do curso são decorrentes do que foi refletido a partir da literatura da área de Ciências da Religião e da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências da Religião, sugerida pelo FONAPER. Nesse documento, o FONAPER afirma que a formação específica pretendida para o educador de Ensino Religioso, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, estrutura-se em dois pressupostos: um epistemológico, cuja base é o conjunto de saberes das Ciências da Religião, e um pedagógico, constituído por conhecimentos das Ciências da Educação.

O curso de Licenciatura em Ciências da Religião está organizado para ser integralizado em 8 (oito) semestres, com carga horária total de 3.215 horas. A organização curricular inclui disciplinas de formação geral, formação docente e específicas para Ciências da Religião.

Para efetivação do Projeto Pedagógico, bem como para o desenvolvimento do currículo do Curso, são necessárias as seguintes estratégias pedagógicas:

- promoção das atividades de ensino, pesquisa e extensão que facilitem e complementem a formação, desenvolvendo projetos práticos (trabalho de campo) relacionados com as teorias estudadas;

- implementação de projetos de estágio envolvendo professores orientadores da disciplina, tutores e os orientadores presenciais, que serão desenvolvidos pelos cursistas no sistema de ensino adequado às demandas da área de Ciências da Religião, que estão explicitados detalhadamente nas normas de estágio;

- reflexão crítica durante as vivências das práticas pedagógicas, desde o início do Curso, tendo contato com instituições e Escolas Regulares de Ensino, nas disciplinas teórico-práticas, com orientação a distância por meio das ferramentas disponibilizadas na plataforma virtual e atividades previstas nos cadernos didáticos impressos distribuídos no início de cada semestre letivo;

Por último, embora a universidade e, por conseguinte, o Curso de Ciências da Religião não deva ater-se estritamente às demandas do mercado,

no processo de avaliação há que se considerar a realidade e as demandas sociais indicativas do perfil esperado do egresso. Isto não implica uma universidade afastada de um de seus objetivos maiores, a transformação da realidade social através da formação de profissionais cientificamente competentes e comprometidos com a conquista de cidadania da população menos favorecida.

REFERÊNCIAS

BRASIL . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 dez. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Comissão Nacional de Avaliação da educação Superior. Resolução n. 1 de 17 de junho de 2010. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 jun. 2010.

BRASIL . Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 2 de 25 de junho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Educação profissional: legislação básica. Brasília, DF: PROEP, 1998.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 jul. 1997.

BRASIL. Plano Nacional de educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Capacitação Docente**. Curitiba: FONAPER, 1998a. (Caderno)

FONAPER. Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Capacitação Docente:** Licenciatura – Lato Sensu – Extensão para o Ensino Religioso. Brasília: Divisão Gráfica – UCB, 1998b.

FONAPER. **Ensino Religioso:** Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Curitiba: FONAPER, 2000a. (Caderno Temático nº 01).

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Religioso. São Paulo: Ed. AM., 1997.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Ensino Religioso e sua Relação Pedagógica.** Petrópolis: Vozes, 2002b.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Um ideal, um caminho, uma proposta:** processo histórico de uma Catequese Escolar para Educação Religiosa Escolar na Província Marista do Rio de Janeiro – 1958 a 1995. Curitiba: Champagnat, 2001.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul (Org.) **Ensino Religioso no Brasil.** Curitiba: Champagnat, 2004.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; OLIVEIRA, Lilian Blanch (Org.). **Ensino Religioso:** memória e perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Coord.). **Mapa da produção científica do ensino religioso:** no período de 1995 a 2010. Curitiba: PUCPR, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo (Org.). **O Sagrado:** fundamentos e conteúdo do Ensino Religioso. Curitiba: Ibplex, 2009.

MATOS, Junot Cornélio. Professor Reflexivo? Apontamentos para o debate. In: GERALDI, Corinta M. G. et al. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

OLIVEIRA, Lílian Blanck et al. **Ensino religioso no ensino fundamental.** São Paulo: Cortez, 2007.

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA: ORIGEM E O DESAFIO DO ENSINO A DISTÂNCIA

Aline Ferrão Custodio Passini: Universidade Federal de Santa Maria / Engenharia Ambiental e Sanitária. E-mail: aline.passini@ufsm.br

Ricardo Tombesi Macedo: Universidade Federal de Santa Maria / Sistemas de Informação. E-mail: rmacedo1987@gmail.com

Alexandre Couto Rodrigues: Universidade Federal de Santa Maria / Engenharia Ambiental e Sanitária. E-mail: coutoalexandre@yahoo.com.br

Valdecir José dos Santos: Universidade Federal de Santa Maria / Agronomia.
E-mail: agrvaldecir@gmail.com

Melina Mota: Universidade Federal de Santa Maria / Relações Públicas.
E-mail: melina.mota@ufsm.br

RESUMO

A luta por uma educação indígena específica, diferenciada e de qualidade por parte de lideranças e professores indígenas atravessa décadas e se constitui hoje como um novo período de afirmação e autodeterminação destes povos na construção de uma sociedade plural, baseada no respeito às diferenças. O Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM foi criado com o objetivo de possibilitar a formação crítica e habilitação qualificada do profissional indígena Kaingang, para atuação, prioritariamente, nas escolas de ensino fundamental e médio em comunidades indígenas, com o enfoque em quatro grandes áreas, sendo elas: Línguas e Linguagens; Orientação, Supervisão e Gestão Escolar; Ciências da Natureza e Ambiente; e Ciências Humanas e Territoriais. O Curso teve início em junho de 2019, com alunos matriculados em quatro polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFSM, sendo eles: Palmeira das Missões, Três Passos, Constantina e Tapejara. Tanto a construção quanto a execução deste curso têm sido um grande desafio aos professores e alunos, e a troca de conhecimentos e de cultura tem se mostrado muito rica e próspera. Vale ressaltar que a UFSM auxilia a suprir, a partir desta licenciatura, uma lacuna histórica dos povos indígenas em relação ao seu planejamento como uma política educacional voltada para os povos indígenas, além de ir ao encontro da luta secular de suas lideranças tradicionais e de seus professores por uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Dessa forma, eleva-se para outro patamar a educação indígena Kaingang em todo o estado do Rio Grande do Sul. Vale salientar que este curso é pioneiro do Rio Grande do Sul, estado que conta com mais de 19 mil indígenas de grupos étnicos Guarani, Mbia Guarani, Kaingang e mistos.

Palavras-chave: Educação Indígena; Multidisciplinar; Kaingang; Inclusão Social.

1. ORIGEM DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO INDÍGENA

Para entender os propósitos da Universidade Federal de Santa Maria, como instituição mantenedora do Curso de Graduação em Licenciatura Indígena, na modalidade a distância, cabe lembrar o seu envolvimento com ações afirmativas referentes ao incentivo à formação básica de ensino e inclusão social. O Programa de Ações Afirmativas foi implantado na UFSM a partir da aprovação da Resolução 0111/07, em 03 de agosto de 2007. Em 2011, houve a criação da Comissão de Implementação e Acompanhamento do Programa Permanente de Formação de Acadêmicos Indígenas (CIPFAI) da UFSM, para coordenar as ações voltadas aos acadêmicos indígenas. A CIPFAI, desde sua formação, foi composta em essência por representantes dos próprios povos indígenas, tendo como núcleo central e deliberativo as lideranças e estudantes indígenas das etnias Kaingang e Guarani, as quais, junto a servidores, alunos e professores da Universidade, passaram a implementar e a acompanhar de perto o programa afirmativo indígena.

Por meio da participação direta dos estudantes e lideranças indígenas, aos poucos foi estabelecendo-se um processo de unidade entre a UFSM e as aldeias do Estado do Rio Grande do Sul, passo fundamental para garantir uma articulação que proporcionasse tanto aos indígenas quanto à instituição a elaboração e a implementação de uma política universitária ligada diretamente aos povos indígenas. Foi possível, a partir de então, estabelecer vínculo efetivo com a rede de aldeias e estabelecer metas que fossem de real interesse e necessidade dos indígenas no Rio Grande do Sul.

No caso dos Kaingang, a demanda por formação continuada de professores mostrou-se como um desafio mais do que necessário. O debate com os professores indígenas constatou a urgência de formação de professores indígenas em Cursos de Graduação, tanto em relação à formação geral quanto em relação à específica, para que fossem contempladas tanto demandas dos povos indígenas como do conhecimento universitário. Assim, foi proposta uma estrutura curricular dinâmica, baseada na alternância com Tempo Universidade e Tempo Comunidade, que atenda às necessidades de diversidade. Ainda, a ampliação dos horizontes profissionais deverá ser atendida com uma formação mais ampla e diversificada que permita aos acadêmicos ingressar no mundo do trabalho com uma formação mais atualizada e adequada às possibilidades laborais e culturais. Desta forma, deve-se integrar contatos interdisciplinares, transdisciplinares e interculturais, como a única forma de uma reflexão mais significativa.

Com o início das aulas e o primeiro contato com os alunos, a coordenação do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EaD/UFSM buscou desenvolver uma imagem para o mesmo. A construção da identidade visual teve como base uma pesquisa realizada com os acadêmicos Kaingangs sobre os elementos que os representam e que remetem aos seus costumes e à

educação. Como resultado, foram selecionados três símbolos (livro, cesto e grafismos kaingang), a partir dos quais a equipe de design gráfico do Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE/UFSM elaborou esboços para sintetizar e unir os elementos que deram origem à marca do Curso (figura 1). Segundo a Coordenadora do curso, Aline Ferrão Custodio Passini, “a arte desenvolvida teve ampla aprovação pela comunidade acadêmica Kaingang, e todas as atividades têm sido um grande desafio, mas com ganhos imensuráveis a todos nós, uma troca de experiências fantástica”.

Figura 1: Desenvolvimento da marca do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM.



Fonte: Arquivo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EAD/UFSM.

Sabendo da importância deste curso, que, mesmo no ensino a distância, tem características bem peculiares pelo público-alvo, foi promovido o 1º "DIA I" – Integração do Curso de Licenciatura em Educação Indígena – EaD, na UFSM, Campus Frederico Westphalen, onde o curso está lotado, no dia 30 de novembro de 2019. Este encontro teve o principal objetivo de integrar os alunos indígenas, os polos EaD e a Universidade. Foi um dia inteiro com atividades, como: conhecer o Campus e vivenciar momentos na universidade, integração entre os acadêmicos dos quatro polos, mostra de artesanatos das aldeias, realização de atividades com o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP/FW), Ong Engenheiros Sem Fronteiras, Agenda 2030 da UFSM e professores do curso. Ainda, verificou-se o interesse individual dos acadêmicos nos distintos cursos oferecidos pela UFSM Campus Frederico Westphalen, conforme vivenciavam as atividades práticas desenvolvidas pelos cursos de Engenharia Ambiental e Sanitária, Agronomia, Engenharia Florestal, Jornalismo, Relações Públicas e Sistema de Informações. Desta forma, contribuindo para despertar suas aptidões profissionais (figura 2).

Figura 2: Evento 1º Dia I do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EaD/UFSM.



Fonte: Arquivo do Curso de Licenciatura em Educação Indígena EaD/UFSM.

Este evento também se justificou pela necessidade que os alunos indígenas, da modalidade a distância da instituição, possuem de sentirem-se parte da Universidade. Dessa forma, são de extrema importância as atividades presenciais e de integração com professores, universidade e demais colegas do curso.

Nos próximos tópicos deste trabalho, serão relatadas as experiências dos professores que iniciaram ministrando as primeiras disciplinas do curso, como: *Introdução aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem*, *Gestão Ambiental e Territorial* e *Tecnologias Sociais*.

2. EXPERIÊNCIAS NA DISCIPLINA DE INTRODUÇÃO AOS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

A disciplina de *Introdução aos Ambientes Virtuais de Aprendizagem* (AVA) foi ministrada com a intenção de capacitar os alunos na utilização do AVA Moodle e de suas diferentes ferramentas, compreender os papéis dos diferentes atores envolvidos no Ensino a Distância, desenvolver estratégias de busca de fontes de informação, preparando o aluno para as demais

disciplinas do curso. Durante a etapa de planejamento desta disciplina, inicialmente foram selecionados materiais didáticos existentes, mas foi tomado o cuidado de empregar uma abordagem sensível para compreender as reais necessidades dos alunos. Em virtude de ser a primeira das demais disciplinas a serem ministradas, foram realizados encontros presenciais nos polos para aproximar os alunos dos professores, permitindo a identificação da realidade dos mesmos.

Ao conhecer a realidade dos alunos, foi constatada a existência de dois perfis principais, sendo: pessoas digitalmente incluídas e pessoas excluídas digitalmente. Os alunos considerados como digitalmente incluídos possuíam um ou mais dispositivos equipados com interfaces de conexão à Internet, tais como smartphones ou computadores pessoais (basicamente desktops). Além disso, possuíam contas em redes sociais, tinham uma conta de e-mail e possuíam a familiaridade razoável para utilizar programas de edição de texto. Os alunos identificados como digitalmente excluídos, ao contrário do primeiro perfil, não possuíam um dispositivo que permitisse o acesso à Internet, nem possuíam familiaridade com qualquer tipo de programa. Nessa etapa de aproximação, também foi identificado que algumas aldeias não possuíam uma infraestrutura de acesso à Internet, que suas escolas não eram equipadas com laboratórios de informática e que geralmente o tipo de acesso à Internet se dava quase que exclusivamente por enlaces de conexão via rádio ou via satélite.

Uma vez identificados os perfis dos alunos, foram desenvolvidas várias atividades práticas para que todos os estudantes fossem capazes de aprender de modo efetivo e para que os recursos da ferramenta Moodle fossem explorados. As atividades desenvolvidas foram: I) Acesso ao sistema, configurações básicas e envio de mensagens ao professor; II) Testes de envio de textos; III) Fóruns; IV) Questionários; V) Edição colaborativa por meio de Wiki; VI) Nivelamento de formatação de texto. Essas atividades foram conduzidas em todos os polos durante os encontros presenciais e serão descritas em detalhes na sequência.

A primeira atividade consistiu no acesso ao sistema e nas configurações básicas do Moodle. No caso da UFSM, existe uma tecnologia que permite a unificação das informações de usuário e senha de seus alunos, possibilitando, assim, que seus estudantes possuam uma única identidade digital para acessar tanto o portal da instituição, quanto o AVA Moodle. A definição dessas informações ocorre quando o aluno se matricula na instituição e demanda que cada estudante memorize o seu número de matrícula, que é usado como login, e uma senha, a qual vem previamente cadastrada como a data de nascimento do estudante e deve ser obrigatoriamente alterada no primeiro acesso. Apesar deste processo parecer simples, no caso do Curso de Licenciatura em Educação Indígena surgiram alguns obstáculos a serem contornados, pois em alguns casos os alunos não tinham a cultura de memorizar essas informações ou, quando anotavam, acabavam por esquecer suas anotações para o próximo encontro. Além disso, algumas vezes existia algum desentendimento em relação à data de nascimento

do aluno com a data registrada no sistema da universidade, requerendo assim a intervenção do Centro de Processamento de Dados (CPD) para que a autenticação fosse realizada corretamente. Entretanto, mesmo existindo dificuldades em relação ao processo de autenticação, ao longo do semestre esse obstáculo foi contornado, permitindo a utilização do AVA.

Em seguida, os alunos aprenderam a enviar um texto como resposta de uma atividade. Neste momento, o professor explicou que muitas atividades poderiam demandar o envio de um texto como resposta a uma pergunta. Para aprender a usar esse recurso, o professor sugeriu o envio de um arquivo em formato PDF e também em um texto digitado diretamente na página Web. O formato PDF foi escolhido para evitar problemas de interoperabilidade, em que o aluno usa um editor de texto diferente do empregado pelo professor, podendo acarretar em problemas de formatação. Sobre a digitação direta na página Web, os alunos foram incentivados a digitar um texto qualquer para testar a funcionalidade. Ao testar essas duas formas de envio de texto, foi observado que os alunos tiveram mais facilidade ao digitar o texto diretamente na página Web, pois este recurso não necessita a localização de um arquivo armazenado na máquina do aluno e centraliza todas as tarefas referentes à edição do texto propriamente dita.

O recurso de fóruns também foi explorado como uma alternativa para proporcionar a comunicação entre os alunos. O professor explicou que, por meio desta funcionalidade, os demais docentes do curso poderiam proporcionar o debate de ideias dos alunos. Para testar esse recurso, o professor criou um fórum para cada polo e sugeriu que cada aluno postasse duas palavras em kaingang e sua respectiva tradução em português. Com essa informação foram criados exemplos de questionários. As questões criadas tiveram como objetivo ilustrar perguntas que os demais professores poderiam aplicar em questionários, tais como: questões de múltiplas escolhas ou questões associativas. As questões criadas envolviam questionamentos sobre a tradução de palavras de kaingang ao português e vice-versa. Ao empregar essa estratégia, foi percebido que os alunos se sentiram mais engajados e, ao trabalhar esse recurso, foi possível desenvolver laços com os alunos, permitindo que o professor aprendesse algumas palavras indígenas.

A atividade de criação de um texto colaborativo foi abordada por meio do emprego do recurso de Wiki. O objetivo dessa atividade consistiu em mostrar aos alunos a possibilidade de criar um texto construído por todos os colegas. Para testar esse recurso, o professor criou uma Wiki para cada polo e propôs uma temática de um texto dissertativo onde era narrada a história do personagem fictício João, descrevendo aspectos do dia em que ele conseguiu se inscrever no curso de Licenciatura em Educação Indígena e quais suas expectativas. Após explorar esse recurso, o professor conseguiu aprender muito sobre a realidade dos seus alunos, bem como os desafios encontrados por alguns deles e relatos de suas lutas pessoais em busca de uma formação de qualidade.

A última atividade conduzida consistiu em nivelamento da habilidade de edição de texto. Esta atividade foi feita apenas com os alunos do polo

em que havia estudantes com maior dificuldade. Os tópicos abordados nesse nivelamento compreenderam técnicas de digitação, formatação de fonte e parágrafos, inserção de imagens e criação de tabelas. Por meio desta atividade, foi identificada uma melhora leve das habilidades de edição de texto. Para que uma melhora mais significativa dessa habilidade fosse alcançada, mais oficinas de nivelamento deste tipo deveriam ser conduzidas.

Como conclusão da experiência da disciplina de *Introdução aos AVA*, algumas lições foram aprendidas em relação a cada atividade desenvolvida. Da primeira atividade, foi identificada a necessidade de trabalhar a conscientização em relação ao armazenamento das informações de acesso ao AVA da universidade. Também foi possível realizar a correta configuração básica do perfil dos alunos ao auxiliar aqueles que não possuíam uma foto em uma rede social. Em relação à atividade do envio de texto, foi observado que o emprego da funcionalidade de edição do texto diretamente na página Web se mostrou mais eficiente. Além disso, a experiência de envolver as respostas dos alunos postadas no fórum da disciplina para criar questionários também se mostrou uma alternativa interessante para o professor se aproximar da turma e promover o envolvimento dos alunos. Além disso, testar o recurso de Wiki, por meio da criação de um texto colaborativo sobre o relato do dia em que um personagem fictício se inscreveu no curso de Licenciatura em Educação Indígena, mostrou-se uma abordagem eficiente para melhor conhecer os alunos. Por fim, as tarefas de nivelamento das habilidades de edição de texto mostraram uma leve melhora, mas poderiam ser trabalhadas em um período maior junto aos alunos que possuíam maior dificuldade.

3. DISCIPLINA DE GESTÃO AMBIENTAL E TERRITORIAL

Durante o segundo semestre de 2019, através de um trabalho de Ensino a Distância nos quatro polos UAB/UFSM, desenvolveram-se atividades presenciais expondo todo o conteúdo da ementa da disciplina de *Gestão Ambiental e Territorial* e alguns vídeos contextualizando os temas tratados, assim como atividades educativas e avaliativas.

Após apresentações pessoais em cada polo, iniciou-se questionando o conhecimento de cada aluno referente ao conceito “Gestão Ambiental”. Na sequência, apresentou-se a ementa da disciplina e três atividades avaliativas, incluindo uma contextualização a respeito da regularização da mineração em terras indígenas, uma revisão bibliográfica sobre o tema Gestão Ambiental e Territorial e um Planejamento Ambiental e Territorial.

Em aula presencial no Polo UAB de Três Passos, destacou-se a questão familiar no perfil dos acadêmicos do curso de Educação Indígena, com a maioria dos alunos adultos e acompanhados pelos seus cônjuges e filhos. Ainda foi possível verificar que muitos são professores de alfabetização nas aldeias de onde vieram. Além disso, percebeu-se a pouca afinidade com a tecnologia, com muitas dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso ao sistema Moodle; porém, todos munidos por uma vontade impressionante

de adquirir os conhecimentos necessários ao bom andamento do curso.

Neste polo, referente à disciplina de *Gestão Ambiental e Territorial*, percebeu-se sua grande importância no desenvolvimento das comunidades indígenas de maneira sustentável. Em um questionamento sobre as necessidades de planejar a gestão ambiental das aldeias, veio à tona, além dos conflitos enfrentados com o “homem branco”, a questão da escassez das matérias primas utilizadas nos artesanatos, pois, por falta de planejamento, utilizou-se tudo o que havia disponível, não deixando nada para a recuperação dos taquarais, animais e sementes utilizadas. Isso remete à preocupação com as populações futuras nessas áreas: se tudo for poluído, extraído e/ou degradado pela população local no presente, o que restará para a população futura? Entra aí a grande necessidade de planejamento ambiental e territorial destas comunidades, objeto desta disciplina.

Durante a aula presencial no polo EaD de Tapejara/RS, constatou-se que os alunos já desenvolvem atividades como assistentes de saúde (enfermagem), assim como professores nas suas respectivas comunidades. Solicitou-se que eles falassem em Kaingang, demonstrando o domínio no idioma pelas turmas. Neste processo, observou-se uma diplomacia dos líderes, falando no idioma deles e traduzindo para português simultaneamente, inclusive com relatos de experiência em visitas realizadas na França, em anos anteriores.

A situação em relação à língua falada varia de uma terra a outra: há comunidades onde todos são falantes do Kaingang; noutras, são falantes do português, com exceção dos mais velhos que são bilíngues; e, em outras, a maioria da população é bilíngue ou falante do português. Mesmo com essas variações, percebe-se que os povos Kaingang, em geral, passaram a valorizar o uso da língua materna como um elemento importante, politicamente, para afirmar a legitimidade de suas lutas pela terra. Por outro lado, desde a promulgação da Constituição Federal, passaram a participar ativamente das políticas de educação escolar e de saúde, as quais exigem o respeito às especificidades culturais de cada povo. Nesse sentido, de acordo com a situação de cada terra Kaingang, percebe-se o interesse da comunidade em manter ou recuperar o uso da língua nativa (ISA, 2019).

Trabalhou-se, também, a questão da “Regularização das Terras Indígenas para Mineração” frente à proposta do Governo Federal, sendo posteriormente entregue o trabalho de forma escrita. Na discussão desta temática, identificou-se a situação atual das comunidades indígenas frente aos conflitos em seus territórios. Relatos de um líder da Comunidade Indígena de Tapejara/RS manifestam o problema do conflito e arrendamentos de terras, frente ao que eles dizem terem aprendido com o homem branco, através do trabalho da FUNAI, e começaram a arrendar as terras indígenas.

Entre os desdobramentos dessa história, destacam-se o processo de expropriação e o acirramento de conflitos, não apenas com os invasores de seus territórios, mas também intragrupos Kaingang (ISA, 2019).

Os Kaingang vivem em mais de 30 Terras Indígenas, que representam uma pequena parcela de seus territórios tradicionais. Por estarem distri-

buídas em quatro estados, a situação das comunidades apresenta as mais variadas condições. Em todos os casos, contudo, sua estrutura social e princípios cosmológicos continuam vigorando, sempre atualizados pelas diferentes conjunturas pelas quais vêm passando (ISA, 2019).

No final de cada aula presencial, nos quatro polos, propôs-se a continuidade dos trabalhos à distância, por meio do Sistema Moodle da UFSM, procedendo-se o monitoramento e orientação.

A finalização das atividades da disciplina deu-se com a elaboração do Planejamento Ambiental Territorial das suas respectivas Comunidades Indígena, fundamentado na sua Política Ambiental, baseando-se na ISO *International Organization for Standardization* 14.001/2015, Sistema de Gestão Ambiental e atendimento aos requisitos da norma. Neste planejamento, por meio de objetivos, metas e programas, buscam soluções para a recuperação de áreas de preservação permanente e reservas legais, assim como atividades para o desenvolvimento sustentável, como a piscicultura, a apicultura, o plantio de espécies frutíferas nativas, a conservação da biodiversidade, o manejo florestal sustentável, o gerenciamento dos resíduos, efluentes e emissões atmosféricas através das queimadas (ABNT, 2015).

4. DISCIPLINA DE TECNOLOGIAS SOCIAIS

Com objetivo de conhecer e aplicar as tecnologias que serão estudadas, de modo a alcançar a sociedade e disseminar a informação, *Tecnologias Sociais* (EAD1914) é uma disciplina com carga horária de 60 horas, dividida em 30 horas teóricas e 30 horas práticas. A bibliografia básica e complementar de referência aborda assuntos relacionados aos povos indígenas, como território, cultura, identidade, saberes, costumes e memórias, em espaços dentro e fora de suas aldeias, especialmente daqueles originários do sul do Brasil. Essas temáticas são abordadas para tratar das duas Unidades que compõem a ementa da disciplina: Histórico sobre as tecnologias e Aplicação das tecnologias sociais. No primeiro semestre letivo do primeiro ano de existência do curso, a disciplina foi ministrada por uma docente da Comunicação. Seu trabalho de ensino e pesquisa em comunicação, tecnologia e sociabilidades compreende, em uma perspectiva sociotécnica dos meios e à luz da noção de audiovisualidades, o estudo da tecnologia como produto social e as aplicações dessa noção a diferentes objetos e contextos de produção audiovisuais.

Neste âmbito, a metodologia de *Tecnologias Sociais* compreendeu o desenvolvimento de conteúdo teórico e prático de sua ementa e a organização deste conteúdo no cronograma de atividades da disciplina, entre leituras, exercícios e avaliações dos alunos, debate entre eles e a professora e a prática dos alunos:

- o conteúdo teórico foi desenvolvido pela professora em aulas no Moodle e nos quatro polos de apoio presencial do Curso e apresentado em diferentes formatos da linguagem audiovisual - textos, fotos, vídeos e *podcast* -, com um repertório facilitador do estudo a distância para co-

nhecer as tecnologias sociais, com vistas a uma aprendizagem autônoma desta primeira parte do objetivo da disciplina;

- para aplicar tais tecnologias – que corresponde à segunda parte deste objetivo –, o conteúdo prático foi desenvolvido pelos alunos em aulas nas comunidades indígenas das quais provém, e seus resultados foram apresentados em uma combinação audiovisual desses formatos, com a finalidade de alcançar a sociedade e disseminar a informação, como consta no objetivo de *Tecnologias Sociais*, explorando as características criativas e as funções narrativas da imagem e do som.

Essa interação entre alunos e professora nos ambientes virtual e real de ensino e aprendizagem do Curso contribuiu para tornar a disciplina, ainda que teórico-prática, um espaço dinâmico de atividades voltadas para estudar o que são e para que servem as tecnologias sociais, bem como seu panorama histórico e seus conceitos basilares. Além disso, os alunos puderam empregar o conhecimento adquirido com esses estudos, somado aos saberes e práticas próprios das comunidades dos alunos, na aplicação de soluções alternativas para a inclusão socioeconômica adequada à realidade dessas comunidades. Essas atividades de conteúdo conceitual e aplicado sobre tecnologias sociais, por sua vez, ao abordarem temas transversais – como a importância da tecnologia no desenvolvimento econômico, na sustentabilidade ambiental e na transformação social e a promoção da adesão recíproca da Política de C&T com o processo de mudança política e social em benefício de uma transformação sociotécnica –, contribuíram para provocar outras disciplinas e docentes do Curso a pensarem coletivamente o desenvolvimento dessas soluções alternativas. Dessa forma, contribuiu para concretizar, em *Tecnologias Sociais*, o caráter interdisciplinar da Licenciatura em Educação Indígena - desde o próprio nome da disciplina, espaço primeiro da interdisciplinaridade.

Ainda que apresentada em tão breves linhas, cabe o registro de que a disciplina *Tecnologias Sociais* foi elaborada para oferecer uma experiência no sentido da filosofia pragmática deweyana, isto é, interação entre criatura e ambiente cuja *unidade* traz consigo a integração de suas capacidades intelectual, prática e emocional nesse contexto, tornando-a singular. No entendimento da docente, a disciplina teve êxito por permitir aos indígenas nela matriculados - a maioria professores do ensino fundamental em suas comunidades - reencontrarem-se como alunos, e por possibilitar a ela perceber-se mutuamente como professora e aluna deles no processo de ensino-aprendizagem de Tecnologias Sociais. Essa experiência singular lhes oportunizou expressarem o que de mais indígena seus corpos, deles e dela, são abrigo natural: a mente corajosa e o espírito guerreiro. E é a partir desse valor expressivo que essa experiência pode ser partilhada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O graduado em Licenciatura em Educação Indígena na UFSM – EaD estará capacitado para o exercício do trabalho de docente, que compreende uma formação integralizada de licenciatura, delineando o perfil de um profissional qualificado e consciente de seus deveres e direitos enquanto cidadão. O egresso do curso será Licenciado em Educação Indígena, e terá atuação preferencialmente nas escolas indígenas nas seguintes áreas: Línguas e Linguagens, Gestão Escolar, Ciências da Natureza e Ambiente e Ciências Humanas e Territoriais.

Sendo assim, a implementação do Curso de Licenciatura em Educação Indígena não apenas vem ao encontro da demanda populacional das comunidades indígenas, como também das políticas públicas nacionais, voltadas à democratização da educação e fomento da formação básica de ensino, objetivos da Universidade Federal de Santa Maria.

Vale ressaltar que a UFSM auxilia a suprir, a partir desta licenciatura, uma lacuna histórica dos povos indígenas em relação ao seu planejamento como uma política educacional voltada para os povos indígenas, além de ir ao encontro da luta secular de suas lideranças tradicionais e de seus professores por uma educação específica, diferenciada e de qualidade. Dessa forma, eleva-se para outro patamar a educação indígena Kaingang em todo o Rio Grande do Sul, sendo este Curso o primeiro e único no estado.

REFERÊNCIAS

ISA. INSTITUTO SÓCIO AMBIENTAL. **Povos Indígenas no Brasil: Kaingang**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang>> Acesso em: 04 dez. 2019.

UFSM. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Resolução n. 011, de 03 de agosto de 2007. Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07. Disponível em: <<http://w3.ufsm.br/afirme/imagens/011-07.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

ABNT. ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR ISO 14001** - Sistemas de gestão ambiental – Requisitos com orientações para uso. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.

A SIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA (EAD) NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

Mauro Kumpfer Werlamg: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: wermakwer@gmail.com

Débora da Silva Baratto: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Geografia. E-mail: dbarattinha@gmail.com

RESUMO

A Educação a Distância se insere-se em uma modalidade de ensino diferenciada. Nela utiliza-se de um aparato tecnológico na prática docente, cuja metodologia decorre da inclusão digital para suprir as necessidades de formação teórica, metodológica e prática na atualização e qualificação dos envolvidos. Neste sentido, destaca-se a importância do comprometimento com a formação profissional para o exercício de uma educação de qualidade em qualquer área do conhecimento, consolidando a função social das Instituições Superiores de Ensino Público no Brasil. A Universidade Federal de Santa Maria, ao ofertar o curso de Geografia na modalidade EaD pela Universidade Aberta do Brasil, vem ao encontro das transformações que atingem as mais diversas esferas da sociedade. A Universidade tem como uma das suas metas funcionar como um agente impulsionador da produção de conhecimento e tecnologia, reorganização e ampliação daquelas já existentes, além da introdução de novas tecnologias na condução do processo de ensino e formação profissional. No caso específico do Curso de Graduação em Geografia Licenciatura a distância, incentivava-se a produção do conhecimento mais consentâneo ao atual período técnico-científico-informacional vivido. É nessa acepção que o Curso de Geografia Licenciatura a distância se insere e tem como público-alvo qualquer cidadão que tenha concluído a Educação Básica e for aprovado em processo seletivo que atenda aos requisitos exigidos para o ingresso em curso de nível superior. O curso se propõe a formar professores habilitados para atuarem na Educação Básica na disciplina de Geografia.

Palavras-chave: *Modalidade de ensino a distância; Formação de professores; Licenciatura em Geografia.*

1. INTRODUÇÃO

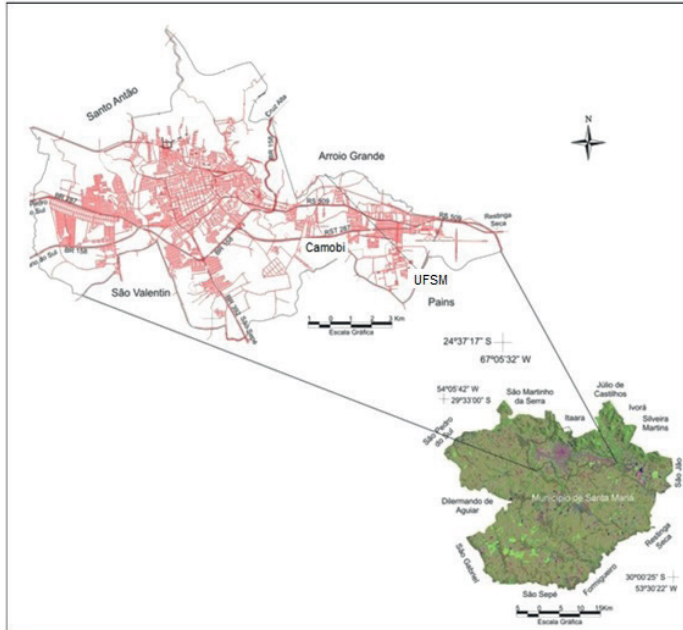
O destaque da Geografia no Ensino Básico decorre do seu papel na sociedade e, atualmente, se observa uma crescente demanda por professores que se encontrem habilitados a desenvolver as várias temáticas geográficas.

Ao professor da disciplina de geografia compete compreender a complexidade da realidade e suas múltiplas relações no processo de transformação contemporâneo, por meio das categorias e conceitos espaciais, de maneira que ele possa, em sala de aula, levar o educando a refletir sobre as inter-relações de sua vivência nas esferas local, nacional e internacional. Nesse sentido, é necessário destacar a formação, em nível superior, como forma de ampliar, a um maior número de pessoas, o acesso à informação e à comunicação. Desta forma, a utilização do aparato tecnológico do ensino a distância (EaD) permite ampliar a capacidade de compartilhar conhecimento e informação.

O campus sede da Universidade Federal de Santa Maria situa-se no município de Santa Maria, na região central do estado do Rio Grande do Sul, o que a coloca numa situação de vanguarda no centro e oeste do território gaúcho. A UFSM também tem campus em outros municípios, como Frederico Westphalen, Palmeira das Missões e Cachoeira do Sul. Conforme estatística do IBGE (2019), a população estimada para o ano de 2019 no município de Santa Maria foi de 282.123 pessoas, constituindo o 5º município mais populoso do Rio Grande do Sul e exercendo grande influência como polo regional. O setor terciário é o mais importante, o qual é responsável pela maior parcela do fluxo monetário, destacando-se as funções relacionadas à prestação de serviços nas áreas: educacional, comercial, médico-hospitalar, rodoviária e militar. Estas funções urbanas terciárias absorvem cerca de 80% da população ativa; em segundo lugar, aparece o setor primário (agropecuário); e, em terceiro lugar, o setor secundário.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o município de Santa Maria divide-se em dez distritos: Arroio Grande, Arroio do Só, Boca do Monte, Pains, Palma, Passo do Verde, Santa Flora, Santa Maria (sede), Santo Antônio e São Valentim. A área do campus sede da UFSM está situada no distrito sede, na região administrativa leste, no bairro Camobi. Com 21.822 habitantes, o bairro Camobi é o mais populoso e vem tendo intenso crescimento devido à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e à Base Aérea de Santa Maria (BASM), que estão instaladas no bairro (A RAZÃO, 2011; BECKER, 1996). A figura 1 ilustra sua localização em relação à área urbana e ao município de Santa Maria.

Figura 1 – Localização do campus sede da UFSM, no bairro Camobi, em relação a área urbana e ao município de Santa Maria.



Fonte: Adaptação de Werlang et al (2016).

O papel desempenhado pela Universidade Federal de Santa Maria repercute em todo o estado gaúcho, pois ela tem se empenhado para se adequar à dinâmica educacional do Brasil. Desta forma, paralelamente à oferta de Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação presenciais, a UFSM tem assumido e incentivado a oferta de cursos na modalidade a distância. Para isso, mantém o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que faz sistematicamente pesquisas de demanda por Cursos nos Polos/UFSM/UAB e orienta o direcionamento da oferta de Cursos EaD. O NTE desenvolve ações com o propósito de melhor atender às atividades pedagógicas voltadas para o modelo EaD, incentivando os docentes a realizarem cursos de capacitação de Produção de Material Didático Hipermídia no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVEA Moodle) por meio da Equipe Multidisciplinar do NTE. Cabe destacar que o fluxo da produção de material didático, organizado pela Equipe Multidisciplinar do NTE, possui três subequipes de apoio que trabalham de maneira integrada para que os materiais sejam produzidos e postados na plataforma Moodle. As três subequipes de apoio são: equipe pedagógica, equipe de revisão e equipe de design, além de suporte administrativo e de Tecnologia de Informação (TI). O NTE apresenta a avaliação, revisão e diagramação do material em caráter contínuo e progressivo. O suporte proporcionado pelo NTE respalda a logística e a estrutura de divulgação dos materiais didáticos produzidos.

É importante destacar que a avaliação das disciplinas do curso está atenta a duas dimensões e de modo articulado, no sentido de atender ao que o modelo EaD preconiza, ou seja, segundo o Art. 4º do Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005:

De acordo com o e-book *Orientações para a produção de materiais didáticos do Núcleo de Tecnologia Educacional/UFSM: “A Equipe Pedagógica*, também conhecida como Equipe de Analistas Educacionais, é formada por pedagogas, tendo como finalidade oferecer assistência, suporte e apoio aos professores dos cursos vinculados à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Nesse sentido, essa equipe acompanha todo o processo de produção e organização dos materiais didáticos, orientando os professores e buscando qualificar os processos de ensino e de aprendizagem dos cursos que atende. As pedagogas da Equipe Multidisciplinar também são responsáveis por agendar reuniões e encontros, a fim de compreender os procedimentos teóricos-metodológicos utilizados pelo docente, suas formas de avaliação e o uso de atividades. A entrada dos livros, ou materiais didáticos, no fluxo de correção acontece através da Equipe Pedagógica, responsável pela conferência inicial de itens básicos que devem ser seguidos, conforme a *template* disponibilizado para a produção de materiais didáticos, além de sugestões de *conhótipo pedagógico*” (KARKOW et al., 2018, p. 31).

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados dar-se-á no processo, mediante: cumprimento das atividades programadas realização de exames presenciais, sendo que os resultados dos exames devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância (BRASIL, 2005).

Nesse sentido, ao considerar as dimensões preconizadas pelo modelo EaD, as avaliações das disciplinas previstas no Projeto Pedagógico do Curso contemplam três aspectos: os trabalhos avaliativos relacionados ao material didático e o conteúdo disponibilizado AVEA Moodle; a participação do educando nas atividades solicitadas pelo professor da disciplina; e a avaliação presencial. Esses aspectos são constantemente avivados junto aos docentes, tutores e educandos.

Neste contexto, o curso de Licenciatura em Geografia na modalidade EaD insere-se nas proposições do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que prioriza a formação de professores para a Educação Básica. Para atingir este objetivo central, a UAB realiza articulação entre instituições públicas de ensino superior nos estados e municípios brasileiros. Dessa forma, contribui para promover, através da metodologia da educação a distância, acesso ao ensino superior para camadas da população que, eventualmente por razões diversas, estão momentaneamente excluídas do processo educacional. Nesse sentido, tendo como base o aprimoramento da educação a distância, o sistema UAB visa expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Para isso, o sistema tem como base fortes parcerias entre as esferas federais, estaduais e municipais do governo.

O objetivo do sistema UAB consiste em desenvolver a modalidade de educação a distância, com intuito 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, constata-se também o objetivo de oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A UAB também busca apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (TICs). Nessa acepção, o curso de Geografia Licenciatura EaD visa formar professores com domínio crítico dos diversos processos do conhecimento geográfico, para que os mesmos estejam plenamente habilitados para o exercício da docência no ensino básico. Entre os diferenciais do curso, está a flexibilidade oferecida pela modalidade EaD, uma vez que, quando atingidos níveis elevados de desenvolvimento tecnológico, podem ser utilizadas as TICs, visando aperfeiçoar o perfil e a formação dos educadores de modo geral e, especificamente, os de geografia, contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural da educação brasileira.

“A Equipe de Revisão Linguística atua no processo de adequação e normatização dos textos. O trabalho de revisão tem início após o encaminhamento dos arquivos pela Equipe Pedagógica. Este não se limita apenas à correção gramatical, conforme as regras do Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, mas também atenta para questões como coerência, coesão, pontuação, concordância, regência, repetições, adequação linguística. Além disso, essa equipe também é responsável pela revisão em relação às normas do Manual de Dissertações e Teses da UFSM (MDT, 2015), dedicando atenção especial para a formatação técnica dos materiais didáticos e para a utilização adequada de citações de autores e obras, seguindo as normas de referência bibliográfica recomendadas” (KARKOW et al., 2018, p. 32).

“A Equipe de Design é formada por quatro designers, responsáveis pela diagramação do material didático, seguindo o projeto gráfico desenvolvido na Equipe Multidisciplinar, bem como pelas ilustrações, tabelas, quadros e fotografias. Para realizar estes trabalhos, são utilizados softwares gráficos, como o Adobe InDesign para diagramação, e o Adobe Illustrator e Photoshop para criação e edição de imagens” (KARKOW et al., 2018, p. 35).

É importante destacar que a utilização das TICs e a ampliação da modalidade de ensino a distância ainda apresentam muitos desafios. Entre eles, a necessidade de o educando conquistar autonomia no processo de aprendizagem, uma vez que há a exigência de uma maior flexibilidade nos horários de estudos. Também merece evidência que as TICs empregadas na EaD muito contribuem para criar redes de conhecimento e compartilhamento de informações. Esta modalidade de ensino move-se ao encontro das necessidades impostas pelo atual período técnico-científico e informacional vivido, podendo tornar o ensino mais dinâmico e atrativo. Depreende-se, portanto, que o ensino a distância estimula o educando a incorporar as tecnologias, tornando-o usuário de novas ferramentas tecnológicas, que vão se aprimorar ao longo de sua aprendizagem. O educador formado pela EaD, ao estar familiarizado com novas e variadas ferramentas educacionais, torna-se rapidamente reflexivo e construtor de seus próprios saberes. Assim, criam-se argumentos para tais preocupações que sustentam as propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e, ao mesmo tempo, desencadeiam práticas investigativas desde a formação inicial do educando. Nessa perspectiva, é fundamental considerar os saberes disciplinares, as práticas educativas e os saberes presentes nas diferentes áreas onde vivem os educandos e educadores. Dessa forma, concebe-se que a oferta do curso de Geografia Licenciatura a distância se insere em um contexto mediado pelas tecnologias, uma vez que o educando aprende fazendo e de forma flexível, permitindo novas formas de educar e aprender.

2. BREVE HISTÓRICO DA SIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA LICENCIATURA A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

As novas formas de educar e aprender flexibilizam os procedimentos educacionais. Nessa acepção, fundamentada na importância da EaD e na demanda regional por profissionais que buscam sua qualificação, a UFSM sentiu-se estimulada para criar e coordenar o curso de Geografia Licenciatura na modalidade a distância. Pretendeu contribuir com a formação de professores de geografia em nível local e regional. Confia-se que estes profissionais desempenharão sua profissão com eficiência e espírito crítico, atuando na área de ensino e pesquisa, apoderando-se dos fundamentos didático-pedagógicos que envolvam as diversas atividades voltadas à práxis pedagógica e ao reconhecimento das questões relacionadas à dualidade sociedade/natureza – aspectos inerentes à ciência geográfica. Atrelada à construção do conhecimento científico e procurando qualificar os profissionais desta ciência, demanda-se formar um profissional crítico e criativo, desenvolvendo habilidades e competências no sentido de contribuir com o processo do conhecimento, contextualizando-se com a realidade educacional e social.

O curso de Geografia Licenciatura a distância partiu da experiência acumulada desde o ano de 2005, com a oferta do curso de graduação em Licenciatura em Geografia a distância, por meio do edital PROLIC II/MEC, do

qual resultou a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD). Na época, este se inseriu em uma proposta maior de qualificação de professores em atuação, construída no âmbito da REGESD, visando atender a Resolução FNDE/CD/Nº 34, de 9 de agosto de 2005. No âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES), a REGESD esteve formada por oito instituições que se comprometeram a efetivar a parceria e concretizar seus objetivos, sendo representadas por um Comitê Gestor, no qual tiveram assento todas as IES parceiras. Considera-se que estas experiências foram gratificantes ao ponto de estimular a oferta do curso de Geografia Licenciatura a distância através da UAB, de onde surgiu o atual Curso e a respectiva oferta pela Universidade Federal de Santa Maria na modalidade EaD, no ano de 2014.

Fundamentado em pesquisa de demanda da necessidade de formação de professores de geografia nas diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul, o curso de Licenciatura em Geografia a distância, foi ofertado a partir do edital de financiamento articulado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no ano de 2013. Após os trâmites internos e aprovação nos Conselhos Superiores da UFSM, foi aprovado para ser ofertado em cinco municípios polos situados no estado do Rio Grande do Sul, quais sejam: Palmeira das Missões, Quaraí, Santa Maria, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha. O processo seletivo vestibular para ingresso no Curso foi organizado pela Comissão Permanente do Vestibular da UFSM (COPERVES) no final de 2013 e a matrícula dos ingressantes foi realizada pelo Departamento de Registro e Controle Acadêmico da UFSM (DERCA). O início das aulas ocorreu no primeiro semestre de 2014, obedecendo ao calendário letivo da UFSM. Ao final do ano de 2017 houve a conclusão do Curso e a respectiva diplomação dos concluintes desses cinco Polos.

Após orientação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que faz sistematicamente pesquisas de demanda por Cursos nos Polos/UFSM/UAB e orienta o direcionamento da oferta de Cursos, no ano de 2016, com o edital de financiamento articulado pela CAPES, o curso de Geografia Licenciatura a distância candidatou-se para a oferta nos Polos dos municípios gaúchos de Tapejara, Três Passos, Sapiranga e Serafina Corrêa. O processo seletivo foi organizado pela COPERVES no final do ano de 2016 e a matrícula dos ingressantes foi realizada pelo DERCA, com o início das aulas no primeiro semestre letivo de 2017, conforme o calendário acadêmico da UFSM. Ao final do ano de 2020, haverá a conclusão do Curso e a respectiva diplomação dos concluintes dessa segunda oferta. A tabela 1 mostra o número de educandos ingressantes e concluintes na primeira oferta do curso e a tabela 2 exibe o número de educandos ingressantes na segunda oferta do curso e o número de alunos atualmente matriculados.

Tabela 1 – Curso de Geografia Licenciatura a distância: número de educandos ingressantes e concluintes na primeira oferta do curso.

Polo/Ano	2014	2015	2016	2017	2018*
Santa Maria	21	09	07	07	-
Palmeira das Missões	19	12	11	09	04
Quaraí	20	14	13	12	03
Santa Vitória do Palmar	12	11	09	09	01
Santo Antônio da Patrulha	18	13	11	10	-
Total de matriculados no curso	90	59	51	47	08
Total de diplomados em 2017					47

*Educandos em regime especial de avaliação

Fonte: Autores.

Tabela 2 – Curso de Geografia Licenciatura a distância: número de educandos ingressantes na segunda oferta do curso e número de educandos atualmente matriculados.

Polo/Ano	2017	2018	2019
Sapiranga	23	16	15
Serafina Corrêa	29	22	20
Tapejara	30	22	19
Três Passos	30	19	18
Total de matriculados no curso	112	79	72

Fonte: Autores.

A oferta do curso de Geografia Licenciatura a distância nos Polos de Quaraí, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, Palmeira das Missões e Santa Maria buscou atender as carências regionais para a formação de professores de Geografia, aliadas à necessidade de inserção da Universidade Pública nessas localidades. O mesmo parâmetro foi adotado para a segunda oferta nos Polos de Sapiranga, Serafina Corrêa, Tapejara e Três Passos. Destaca-se que, em face da demanda pelo Curso em diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul, o curso de Licenciatura em Geografia a distância segue o modelo seriado e a reoferta para os mesmos Polos onde já aconteceu uma primeira oferta dependerá sempre do resultado da demanda apresentada pela pesquisa realizada pelo NTE.

Atualmente, conforme observado na tabela 2, o Curso conta com 72 educandos matriculados e está ocorrendo nos Polos de Tapejara (Linha Girardi, S/N, Km 03, Interior), Três Passos (Rua Cipriano Barata Érico Veríssimo Três Passos - RS CEP: 98600000), Sapiranga (Rua Padre Reus, 263, Centro, CEP 93800-216) e Serafina Corrêa (Rua Minuano, 135, Santa Lúcia, CEP 99250-000). Todos os polos podem também ser localizados na página eletrônica do NTE.

No segundo semestre de 2017, após a realização da avaliação *in loco* dos indicadores de qualidade calculados pelo INEP, foi sugerida, por parte da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a celebração de protocolo de compromisso com o Curso. Foi assumida a obrigação da IES (Universidade Federal de Santa Maria/UFSM) e do curso de Geografia Licenciatura a distância, com o propósito de sanar as fragilidades destacadas na avaliação. O objetivo foi dar à instituição e ao Curso a oportunidade de sanar as fragilidades apontadas pela avaliação, bem como melhorar sua avaliação final. É importante destacar que nessa avaliação, ocorrida em 2017, o Curso obteve os requisitos legais atendidos e o conceito final 4. As considerações da comissão de avaliação que apontaram fragilidades motivaram diversas ações que foram implementadas para saná-las. Entre as ações esteve a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), que reforçou as diretrizes da política de ensino da UFSM, descritas no PDI 2016-2026, as quais orientam sobre cinco diretrizes: novas tecnologias e metodologias; transversalidade e interdisciplinaridade; formação continuada; educação autônoma e empreendedora; e inovação curricular.

A diretriz de Transversalidade e Interdisciplinaridade descreve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o que possibilita a compreensão dos fatos e fenômenos e a solução de problemas, com o envolvimento de áreas correlatas. Nesse sentido, o Curso oferta, no Núcleo de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais, disciplinas complementares de graduação no sexto, sétimo e oitavo semestre letivo. As Atividades Complementares de Graduação são de interesse para a área de geografia e a formação de professores, o que favorece a consolidação da aprendizagem interdisciplinar.

No tocante à Formação Continuada, a UFSM está comprometida com a preparação e qualificação do corpo administrativo, através dos cursos ofertados por diversas esferas administrativas, como pró-reitorias e unidades, quanto à gestão e capacitações administrativas para estabelecer o melhor ambiente de trabalho com eficiência administrativa. Na diretriz de Educação Autônoma e Empreendedora, como o Curso trata da formação de professores para atuarem na Educação Básica, a autonomia é estimulada a partir de uma integração de conhecimentos e abordagem de metodologias de ensino-aprendizagem, possibilitando a cada educando a definição do seu percurso formativo. Ao realizá-lo, aspectos da educação empreendedora dar-se-ão a partir do pilar educacional para o desenvolvimento sustentável e regional e de acordo com a realidade social.

Na diretriz de Inovação Curricular, o Curso está atento à dinâmica do espaço geográfico. Desta forma, procura entender as transformações espaciais no que diz respeito às tecnologias, novas metodologias e inovações em âmbito curricular, o que demanda uma construção e reconstrução contínua, no meio tecnológico e no científico, para atender à formação de professores da Educação Básica. Isso é fundamental para a formação de educadores críticos e de acordo com as exigências de mercado na contemporaneidade. Cabe destacar também que, no final do semestre de 2017, os alunos concluintes participaram do Exame Nacional de Desempenho dos

Estudantes (ENADE), realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira).

Portanto, o curso de Geografia Licenciatura a distância tem como objetivo geral promover a formação de professores de geografia para o exercício do magistério no Ensino Básico, capacitados para produzir conhecimento necessário à melhoria da qualidade ambiental e de vida da sociedade e atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino. O curso está alicerçado em uma base teórica-metodológica-técnica, direcionada para a pesquisa e a práxis pedagógica, considerando a interface natureza/sociedade e desenvolvendo aspectos éticos, sociais e econômicos. Para alcançar o objetivo, o currículo está organizado a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP 01 e 02/2002, Diretrizes Curriculares para os Cursos de Geografia, Resolução CNE/CE 14/2002, no cumprimento da Resolução nº 2, de julho de 2015, no Art. 13, § 5º e nos Referenciais de Qualidade da SEED para Cursos a Distância, incluindo o uso didático de tecnologias da informação e da comunicação. Apresenta duração de oito semestres, com carga horária de 3.260 horas desenvolvidas durante sua integralização. Embora apresentados em áreas distintas, prevê-se que os componentes curriculares sejam trabalhados de forma integrada e o seu fluxo permita a integralização do Curso em, no mínimo, 08 períodos letivos. O aluno deverá cursar 1.980 horas-aula nas disciplinas de conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, 480 horas-aula de prática pedagógica como componente curricular, 420 horas-aula de estágio curricular supervisionado, 180 horas-aula em disciplinas complementares de graduação e 200 horas-aula de atividades complementares de graduação.

Na organização curricular, também estão considerados os seguintes aspectos: apresentação do Núcleo Básico de conteúdos propostos pelas Diretrizes Curriculares; motivação do educando para com o objeto da sua profissão; base sólida para a compreensão de conceitos elementares da Geografia; interação com outras áreas do conhecimento; uso de novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem; abordagem articulada entre conteúdos e metodologias; instrumentação do professor para o uso da informática no processo educativo. Buscando atender os aspectos dessa organização curricular, os conteúdos básicos e complementares estão distribuídos em quatro núcleos de atividades, ao longo dos oito semestres do Curso: conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, prática pedagógica como componente curricular, estágio curricular supervisionado e as atividades acadêmico-científico-culturais.

No núcleo “Conteúdos curriculares de natureza científico-cultural”, encontram-se disciplinas de cunho específico da Geografia, disciplinas de natureza pedagógica, bem como disciplinas de inclusão e capacitação do educando ao mundo virtual. As disciplinas específicas da área e de natureza pedagógica integram-se entre si, a fim de que o educando aprofunde e/ou diversifique os conhecimentos relativos ao conteúdo da Geografia, bem como discuta temas relacionados diretamente ao processo de ensi-

no-aprendizagem e também de estrutura e funcionamento das escolas. As disciplinas de inclusão digital têm como foco a instrumentalização, por parte do educando, para a utilização dos diferentes meios que estarão disponíveis no Curso e, além disso, permitir o acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas ao ensino. No núcleo “Prática pedagógica como componente curricular”, articula-se a formação obtida nos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural com as práticas pedagógicas dos educandos do Curso. Essas estão representadas na forma de uma sequência de Oficinas Pedagógicas em Geografia, perfazendo seis etapas do Curso. A realização de Oficinas Pedagógicas em Geografia tem como objetivo integrar o conhecimento das disciplinas cursadas no semestre, estabelecendo uma ligação entre a teoria e a sua aplicação no fazer pedagógico e geográfico. No núcleo denominado de “Estágio curricular supervisionado”, ofertado no sexto e sétimo semestre, objetiva-se a possibilidade da aplicação de conhecimentos, a formação de atitudes, o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de habilidades necessárias à prática profissional e educativa. A elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no 8º semestre, refere-se à realização de uma pesquisa prática e/ou teórica, ou produção de material didático, que permita ampliar a reflexão acerca do papel da escola e do ensino da Geografia. A partir deste TCC os educandos poderão não apenas aplicar, exercitar e sistematizar os conteúdos trabalhados ao longo do Curso, como também refletir sobre o processo de produção e articulação do conhecimento geográfico. O PPC do curso pode ser conferido na íntegra na página eletrônica da Pró-Reitoria de Graduação.

No segundo semestre do ano de 2019, o curso de Geografia Licenciatura a distância da Universidade Federal de Santa Maria passou novamente pela avaliação *in loco* dos indicadores de qualidade calculados pelo INEP, consolidando o conceito final 4. Assim, acredita-se que a oferta do curso de Geografia Licenciatura a distância alcança significativa relevância social, uma vez que responde às demandas específicas, que, além de geograficamente distribuídas pelo território gaúcho, atendem principalmente localidades distantes, onde não há a oferta de cursos presenciais e de formação de professores em Geografia. Considera-se importante destacar a atuação do Curso no polo de Santa Vitória do Palmar, o qual, além de formar professores para atender uma região do estado do Rio Grande do Sul para atuar junto à disciplina de geografia no ensino básico, promoveu a inclusão de aluno especial autista, que teve acompanhamento de tutoria em educação especial. Merece também destaque a oferta do Curso nos demais polos, como, por exemplo, Quaraí, Palmeira das Missões, Santo Antônio da Patrulha e Santa Maria, atendendo demandas locais e formando 47 professores de geografia. Atualmente, atende outras quatro regiões do estado.

Neste contexto, considera-se que o curso de Geografia Licenciatura a distância contribui com a indispensável formação geográfica, colocando a expertise da UFSM, tanto em relação à estrutura administrativa quanto no que se refere aos recursos humanos por ela disponibilizados para orientar conteúdos, procedimentos metodológicos e didáticos necessários à trans-

missão e produção deste conhecimento, sempre na busca da formação de professores e de cidadãos responsáveis com a realização educativa.

3. CONCLUSÃO

Ao se destacar a formação em nível superior como forma de ampliar, a um maior número de pessoas, o acesso à informação e à comunicação e salientar que a utilização do aparato tecnológico da Educação a Distância (EaD) permite ampliar a capacidade de compartilhar conhecimento e informação, é apropriado concluir que:

- A UFSM, ao ofertar o curso de Geografia na modalidade a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), vem ao encontro das transformações que atingem as mais diversas esferas da sociedade;

- A Universidade tem como uma das suas metas funcionar como um agente impulsionador da produção de conhecimento e tecnologia, reorganização e ampliação daquelas já existentes e introdução de novas tecnologias na condução do processo de formação; nesse contexto, a EaD insere-se em uma modalidade de ensino diferenciada;

- A relevância da Geografia no Ensino Básico decorre do seu papel na sociedade e se observa uma crescente demanda por professores habilitados a desenvolver as várias temáticas geográficas;

- O curso de geografia licenciatura partiu da experiência acumulada desde o ano de 2005, com a oferta do curso de graduação de Licenciatura em Geografia a distância, por meio do edital PROLIC II/MEC, do qual resultou a Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD); portanto, conta com um adequado conjunto de conhecimentos adquiridos (*know-how*);

- O curso de Geografia Licenciatura a distância propõe-se a formar professores habilitados para atuarem na Educação Básica. O curso foi e é ofertado a partir de pesquisa de demanda e da necessidade de formação de professores de Geografia nas diferentes regiões do estado do Rio Grande do Sul.

- A oferta do curso de Geografia Licenciatura assume importante relevância social, uma vez que atende às demandas específicas geograficamente distribuídas pelo território gaúcho, atendendo localidades onde há carência na oferta de cursos presenciais de formação de professores de Geografia;

E, ainda, para sustentar essas conclusões, aponta-se que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ao ofertar o curso de Geografia na modalidade a distância (EaD) pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), vem ao encontro das transformações que atingem as mais diversas esferas da sociedade. Reforça-se, assim, que a Universidade tem como uma das suas metas funcionar como um impulsionador da produção de conhecimento e tecnologia, reorganização e ampliação daquelas já existentes, além de contribuir para a introdução de novas tecnologias na gestão do processo de formação de profissionais.

REFERÊNCIAS

A RAZÃO. **Camobi, um "bairro-cidade"**. Postagem da redação do jornal A Razão. 5 de julho de 2011, 00:14. Disponível em: <<https://arazao.com.br/camobi-um-bairro-cidade/>>. Acesso em: 02 set. 2020.

BECKER, E. L. S. **Mapeamento das classes de uso do solo urbano no setor norte do Bairro Camobi-Santa Maria-RS, 1966-1992**. 1996. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 dez. 2005.

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades@**. Rio de Janeiro 2010. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=431690&search=rio-grande-do-sul|santa-maria|info-graficos:-historico>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Panorama das cidades brasileiras**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/santa-maria/panorama>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria. Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa. **Manual de Dissertações e Teses da UFSM: Estrutura e Apresentação**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2015. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/biblioteca/phocadownload/Manual_de_Dissertacoes_e_Teses-2015.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

WERLANG, M. K.; WERLANG, A. P.; AITA, R. A.; RODRIGUES, I. Avaliação na conformação de vertente em face das propriedades físicas da cobertura pedológica na área experimental do Departamento de Solos/Campus da Universidade Federal de Santa Maria. **Ciência e Natura**, Santa Maria, v. 38 n. 3, p. 1294-1302, set./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/cienciaenatura/article/view/21930/pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2019.

ESPAANHOL A DISTÂNCIA DA UFSM: UMA HISTÓRIA

Marcus V. L. Fontana: Universidade Federal de Santa Maria / Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas. E-mail: marcusfontana2011@gmail.com

Vanessa Ribas Fialho: Universidade Federal de Santa Maria / Licenciatura em Letras Espanhol e Literaturas. E-mail: vanessafialho@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar um pouco da história do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da Universidade Federal de Santa Maria, ofertado em parceria com o sistema Universidade Aberta do Brasil, com a intenção não apenas de registrar essa história, mas também de refletir sobre ela, uma vez que, parece ser, estamos nos encaminhando para o encerramento de um ciclo da Educação a Distância no Brasil. Refletir sobre o percurso da licenciatura poderá nos ajudar a trilhar novos caminhos e contribuir com os rumos da EaD em nossa instituição. Dessa forma, narramos a origem e a evolução do curso, bem como descrevemos o estado atual e as perspectivas que se apresentam. Destacamos, através do registro das ações de projetos de pesquisa e de extensão, o engajamento da equipe de professores-formadores e professores-tutores que nos ajudaram a conduzir o curso e a formar profissionais habilitados por meio da produção de materiais de ensino de qualidade, passando pela didática acurada da modalidade, com o uso de ferramentas e recursos adequados à EaD, e chegando aos processos de interação humana com ou sem distância.

Palavras-chave: Letras Espanhol; EaD; História; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

Findava o ano de 2005 e a Secretaria de Educação a Distância do Ministério de Educação publicava, no Diário Oficial da União, o Edital 1/2005, em que iniciava a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de universidades federais dentro do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). O sistema, de fato, só seria regulamentado em junho de 2006 com base no Decreto 5800 daquele ano, emanado da Presidência da República. Nele, estabelece-se que as universidades públicas - federais e estaduais - ficam responsáveis pela oferta de cursos, enquanto aos municípios cabe a implementação dos polos, definidos como “unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (RASI, 2006).

Antes, contudo, as universidades públicas de todo o Brasil, mobilizadas pelo edital de 2005, já se empenhavam na adaptação à nova demanda e na elaboração de propostas de cursos na modalidade a distância, a fim de cumprir os objetivos do Plano Nacional de Educação à época, que incluíam expandir e democratizar o ensino superior (BRASIL, 2001).

Na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não foi diferente. Já em 2004, a UFSM fora autorizada, pelo Parecer 330/2004 do Conselho Nacional de Educação e pela Portaria 4208/2004 do MEC, a oferecer cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* a distância. O Curso de Educação Especial foi o precursor da nova modalidade. Com o edital de 2005, porém, e a possibilidade de fomento pela CAPES, aconteceu o estímulo que as instituições de ensino superior necessitavam, o que originou o nascimento de vários cursos, entre eles, o nosso, foco deste capítulo.

Neste trabalho, contamos um pouco da história do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da UFSM pelo sistema UAB. Apresentamos sua origem, sua evolução, seu estado atual e as perspectivas que se apresentam. Também procuramos demonstrar o quanto sua equipe foi e é engajada em pesquisar a modalidade em todos os seus âmbitos: desde a produção de material, passando pela didática da modalidade e chegando aos processos de interação humana.

ERA UM VEZ...

Como já destacamos, 2005 foi o ano chave para a Educação a Distância na Universidade Federal de Santa Maria. Com o edital do MEC que estimulava a criação de cursos na nova modalidade, vários professores da instituição se mobilizaram no sentido de implementar tais cursos. Na Licenciatura em Espanhol e Literaturas de Língua Espanhola presencial da UFSM, a professora Maria Teresa Nunes Marchezan se dispôs a reunir uma força-tarefa que contou com professores da própria universidade e colaboradores externos a fim de elaborar um projeto para atender ao edital.

Em junho de 2006, o projeto do curso foi enviado pela UFSM à SEED/MEC e, após longo processo, aprovado para oferta nos polos de apoio presencial das cidades de Itaqui, Jaquirana, Quaraí, São Francisco de Paula, Tapejara e São Lourenço do Sul, com 50 vagas em cada polo. As aulas, de fato, iniciaram-se em 2009 e, nos anos subsequentes, novas ofertas foram autorizadas. Em 2010, os polos de Itaqui e Quaraí foram novamente contemplados com 50 vagas cada, além do polo de Jales, no interior do estado de São Paulo. No ano de 2012, nova oferta, desta vez com 30 vagas por polo, atendeu demanda ainda existente nos polos de Itaqui e São Francisco de Paula, somando-se a estes os polos de Faxinal do Soturno, Sobradinho, Três de Maio e Vila Flores. Um ano após, os mesmos polos de São Francisco de Paula, São Lourenço do Sul, Três de Maio e Vila Flores foram contemplados. Nesta oportunidade, somando-se a uma iniciativa sugerida pelo Núcleo de Tecnologia Educacional e pelo Representante Institucional da UAB na

universidade, decidiu-se abrir também uma turma na sede de Santa Maria e outra no campus UFSM de Palmeira das Missões. Em 2014, retomou-se a oferta em Quaraí e em Tapejara, polos nos quais não houvera oferta nas últimas edições. Além destes, Santa Maria e Três de Maio receberam nova oferta e os polos de Encantado e Tio Hugo somaram-se àqueles atendidos pelo curso.

Após essa oferta, houve longo hiato sem a liberação de editais pela CAPES. O quadro mudou em 2017, quando o edital de 2015, até então suspenso, foi retomado. Nessa ocasião, o polo de Constantina foi agregado ao grupo de polos que receberam oferta do curso pela UFSM, sendo também oferecida nova edição nos polos de Itaqui, Quaraí, São Francisco de Paula, Sobradinho e Tio Hugo.

Nesse ínterim, dois eventos importantes tiveram lugar. Primeiro, o curso passou pelo processo de revisão e reconhecimento realizado pelo Ministério da Educação. Em dezembro de 2012, a Comissão de Avaliação do INEP visitou a sede de Santa Maria. Em agosto de 2013, foi a vez do polo de Tapejara e, em fevereiro de 2014, do polo de Quaraí. A visita à sede resultou em aprovação com nota 5, enquanto ambos os polos receberam nota 4. Com isso, o curso passou a contar com reconhecimento do MEC por meio da Portaria 291, de 16 de maio de 2014, publicada em 19 de maio de 2014 no Diário Oficial da União. Logo, em 2016, ocorreu o credenciamento da UFSM para oferta de cursos a distância. Após os devidos trâmites, o Conselho Nacional de Educação emitiu o Parecer 513/2016, reconhecendo a instituição. O documento foi respaldado pela Portaria 172/2017 do MEC.

Hoje, em 2019, a situação da EaD na UFSM é uma incógnita. Com uma política do Ministério da Educação que parece visar muito mais combater as universidades públicas que ampará-las e com uma gestão local hesitante, que ainda está dando os primeiros passos no sentido de institucionalizar a modalidade, é difícil saber o que se pode esperar. Sobre esta insegurança, que reflete a situação atual do curso, é que discutimos na próxima seção.

SOBRE O FUTURO OU O CORVO DE POE

Neste momento, como já mencionamos, estamos na sexta turma do curso, que deu entrada na instituição em 2017, com oferta nos polos de Constantina, Itaqui, Quaraí, São Francisco de Paula, Sobradinho e Tio Hugo. A previsão é de que os alunos dessa edição se formem em 2020. É a nossa única turma em andamento e, no momento, não temos perspectivas de oferta de novas turmas pelo sistema UAB, que, ao que parece, se encaminha para uma conclusão. Isso significa desprezar, de alguma forma, todo um trabalho e uma equipe que tem estado trabalhando há 10 anos na formação de novos professores. Apesar de toda a produção que este grupo tem, não só acadêmica, mas também de formação de novos professores, poderá ser abandonada depois de muito investimento do governo federal e de tempo em formação dos profissionais envolvidos. Logicamente, nada se perde em termos de formação, mas nosso sentimento é de que podemos mais,

pois temos certeza de que fazemos um trabalho extremamente profissional e adequado à modalidade, explorando a tecnologia disponível de forma adequada e acurada.

Bemfica (2019) demonstra estar havendo um crescimento significativo da EaD nas instituições privadas de ensino superior, em especial no que tange a um grupo de instituições oportunistas que a jornalista qualifica como “mercantilistas”. Esse perfil mercantilista implica fundamentalmente disputa pelo menor preço e promoções que levam os valores das matrículas e mensalidades a níveis muito baixos. Os próprios gestores de universidades privadas mais tradicionais apontam que não conseguem fazer EaD a um valor tão baixo quanto as chamadas “instituições mercantis”. O grande problema é que, invariavelmente, os valores baixos implicam qualidade em nível correspondente, com professores menos qualificados e explorados, submetidos a altas cargas de trabalho e salários menores.

Diante desse cenário tão pouco promissor para a EaD no país, há instituições públicas que buscaram adaptar-se institucionalizando seus cursos, isto é, integrando-os ao seu sistema de ensino com as mesmas regras dos cursos presenciais, enxergando o financiamento da CAPES como um *plus*, mas cientes de que todo programa de governo é temporário e depende dos ventos políticos que sopram. Na UFSM, somente no ano de 2019 passamos a ver sinais de um encaminhamento em sentido semelhante.

Mas o que significa institucionalizar a EaD em uma instituição como a nossa? Ou ainda, o que significa a EaD não ser institucionalizada, uma vez que o curso é oferecido pela instituição? A recente modalidade on-line traz consigo diferentes papéis antes não previstos na carreira de muitas instituições, como é o caso do papel do tutor a distância ou o tutor presencial, que atua nos polos. O tutor a distância, que há anos convencionamos de chamar em nosso curso de professor-tutor, tem a função de dar apoio à ação do professor-formador na sala de aula virtual, sendo responsável direto pela comunicação com os alunos, pelo feedback e também atuando como importante elo motivacional. Esse papel de tutor não existe na nossa instituição e, sem essa figura, nos parece impensável executar o trabalho que temos feito, no sentido de que não é viável atender a turmas de 150 alunos, como acontece no modelo UAB, sem o auxílio de profissionais qualificados para tal atividade ou contando com um único profissional em voo solo à frente de uma disciplina. Se diminuirmos a quantidade de alunos para um número, talvez, viável para que apenas um professor atenda, não alcançaremos 1/5 da potencialidade que a modalidade tem demonstrado suportar e que estamos fazendo desde 2009, ano de ingresso da nossa primeira turma.

Além disso, nos atrevemos a afirmar que a função de professores-tutores, bastante mal remunerada pela importância que possui, ajudou a qualificar muitos dos nossos colegas que têm atuado nesse papel, muitos deles professores da educação básica. Não são raros os casos de colegas que começaram as atividades no curso com a função de tutor e, em seguida, deslancharam para mestrados, doutorados e, inclusive, mudaram

de função no nosso ou em outros cursos, passando a atuar como professores-formadores. Acreditamos que esse impacto nas salas de aulas dos nossos colegas só pode ser positivo, uma vez que os profissionais seguiram em uma formação continuada, explorando suas potencialidades em uma nova modalidade de ensino.

Neste momento, nossa instituição se mobiliza para a institucionalização da modalidade com a abertura ao debate sobre o tema e a publicação da Resolução 37/2019 (UFSM, 2019), que regula a estrutura e organização acadêmicas da Educação a Distância na UFSM. A resolução versa sobre a natureza e a finalidade da modalidade, a criação de cursos, o ingresso, os alunos, a estrutura e organização acadêmica, a seleção de docentes e tutores, a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais, os encargos didáticos docentes, o acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e as disposições gerais e transitórias. Embora procure organizar a EaD como parte do sistema da própria universidade, ainda há vários aspectos nebulosos, como o trabalho dos professores-tutores, que ainda parece ser minimizado e para o qual não parece haver previsão de concurso público.

A Resolução 37/2019 (UFSM, 2019) também revoga outras duas resoluções institucionais relacionadas à EaD, a saber: a 12/2008 (UFSM, 2008a) e a 20/2008 (UFSM, 2008b). A primeira dispunha sobre o estabelecimento de normas aplicáveis à educação a distância na UFSM e a segunda criou a coordenadoria de educação a distância na estrutura organizacional da Pró-reitoria de Graduação da UFSM. Ainda que a nova resolução traga mais detalhes sobre a modalidade na instituição, discutindo, por exemplo, os encargos didáticos docentes, não se pode menos que lamentar a morosidade sobre o debate da institucionalização da EaD na UFSM, uma vez que a universidade está envolvida com a modalidade desde 2004.

De todo modo, não há saída para o Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da UFSM - bem como para os demais cursos - que não seja a institucionalização. É preciso definir regras claras para que os professores que hoje atuam na modalidade presencial possam atuar como formadores na EaD com a segurança de ter seu trabalho devidamente reconhecido. Ainda no que tange aos professores, também é fundamental estabelecer um espaço claro para os professores-tutores, planejando inclusão no serviço público com remuneração justa. Essas regras também precisam dar conta de quais polos serão atendidos e como. As possíveis atividades presenciais também precisam ser contempladas. Enfim, há uma série de elementos que precisam ser equacionados.

De certo, porém, subjaz a percepção de que, no atual governo, o MEC não se mostra interessado em levar adiante os fomentos antes tão pródigos na UAB. Se é possível vaticinar algo pelos atuais movimentos políticos na educação, só nos resta fazer coro ao corvo de Poe em seu famoso poema: “Nunca mais!”

ESPAÑHOL EAD: UM CRISOL DE PESQUISAS

Ainda que o futuro do Espanhol EaD da UFSM hoje seja incerto, temos convicção de que sua mera existência tem sido mola propulsora para uma série de pesquisas e inovações que, divulgadas por meio de publicações científicas, têm colaborado com o avanço da modalidade no Brasil. Na sequência, descrevemos alguns projetos de pesquisa e de extensão que tomaram forma ao longo destes anos.

Um desses projetos, registrado sob o número 29490 e intitulado “Formação em serviço: tutoria Espanhol UAB/UFSM”, deu-se ao longo do ano de 2011, quando foram ministradas oficinas mensais por professores de diversas áreas, visando a uma continuidade da formação dos tutores que ora atuavam no Curso de Licenciatura em Espanhol UAB/UFSM. Foram ministradas oficinas nas áreas de língua, linguística, didática e tecnologias. Projetos semelhantes tiveram lugar em anos subseqüentes, como o 34968, “Espanhol EaD em Debate - Ano I” e o 41447, “Diálogos sobre EaD”.

O “Braille no Polo”, registrado com o número 32885, constituiu-se por oficinas sobre a escrita braille realizadas nos polos de Quaraí, Itaqui e Três de Maio, no ano de 2012, e nos polos de Sobradinho e Faxinal do Soturno no início do ano de 2013. O objetivo era divulgar o braille entre comunidade, alunos e professores, criando condições para a inclusão do público cego na EaD. Cada localidade desenvolveu uma dinâmica diferente, em algumas oportunidades realizando várias sessões ou turmas, o que permitiu que um número grande de pessoas pudesse conhecer os fundamentos do código.

No projeto 37301, “Complexidade e Reconhecimento na EaD”, realizou-se trabalho de pesquisa em que se procurou compreender em que medida conflito e reconhecimento, conforme teorizados por Axel Honneth (2011), afetam os processos de ensino e aprendizagem no sistema complexo (MORIN, 2000; 2007a; 2007b), representado por um curso de formação de professores de espanhol na modalidade EaD.

Em “EaD, ELE e Complexidade: as teorias do Pensamento Complexo aplicadas ao processo de ensino-aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira em Educação a Distância”, número 25892, realizaram-se pesquisas e discussões sobre o andamento do curso e sobre os rumos da EaD. Em seu trabalho, o grupo de pesquisa lidou especialmente com questionários on-line, sempre com autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), atingindo alunos e professores do curso, a fim de conhecer sua opinião a respeito de distintos temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de língua espanhola on-line, como a interação oral, estágios, organização do curso, etc. Pautando-se pela Teoria da Complexidade, fundamentalmente em Morin (2007a; 2007b), Maturana (1998; 2007), Capra (2006) e Mariotti (2010), o grupo elaborou sugestões para os órgãos diretivos a respeito de diversos assuntos pertinentes ao bom andamento do curso. Entre suas pesquisas, destacam-se a procura por melhores ferramentas e técnicas de interação oral on-line, aspecto fundamental para a boa formação de professores de língua espanhola; a discussão sobre o método de trabalho

para as disciplinas de estágio supervisionado, resultando em regras de procedimento e documentos que se mostraram importantíssimos para a obtenção de resultados positivos; o estabelecimento do gênero memorial para a escrita do trabalho de conclusão de curso, com todas as normas e cuidados a ele pertinentes; e uma proposta de reforma curricular para adequar o quadro de disciplinas do curso às necessidades mais prementes de professores de língua espanhola que estão construindo sua identidade em um curso a distância. O projeto 46877, “Formação em Recursos Educacionais Abertos (REA) para o Ensino Crítico de ELE”, foi parte de uma dissertação de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). O projeto teve como objetivo investigar a produção de materiais digitais para o ensino crítico de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE), os quais são conhecidos, na literatura da área, como Recursos Educacionais Abertos (REA) através de um curso de extensão. A formação foi oferecida pela UFSM aos alunos dos cursos de Letras Espanhol presencial e a distância. Já o projeto 049315, “Pesquisa e extensão para todos: difundindo epistemologias críticas na Educação a Distância”, teve como objetivo ampliar a oferta de atividades acadêmicas para educadores(as) em formação do nosso curso. Foram realizadas atividades presenciais nos polos, bem como atividades a distância, difundindo experiências de pesquisa e extensão em uma perspectiva crítica, trazendo atividades de natureza teórica e prática.

Também tivemos oferta de projetos de extensão de línguas, para atender nossos alunos, como o projeto “Oralidade e Leitura em Língua Espanhola”, número 47586, que se propôs a trabalhar a compreensão leitora e expressão oral em espanhol dos alunos pertencentes à turma de Espanhol II no curso, com encontros semanais via chamada de vídeo; ou o projeto “*De tú a tú con el español*”, número 49174, que atendeu alunos dos polos com aulas de oralidade em língua espanhola, mas que também teve como objetivo oferecer uma experiência às professoras-tutoras do curso no desenvolvimento de material didático de forma colaborativa. O projeto “*Me gusta hablar español – Constantina*”, número 50022, ofertado apenas ao polo de Constantina, a pedido, se desenvolveu de forma presencial. Sua função era proporcionar aos acadêmicos do polo atividades orais de língua espanhola no sentido de desenvolver sua interlíngua. O projeto teve a parceria de uma professora da Rede Pública de Ensino do município. Por fim, o projeto 046285, “*Teleseries - El uso de series de televisión en la enseñanza de Lengua Española*”, trabalhou - e trabalha - com a leitura do gênero séries de televisão para o desenvolvimento da língua espanhola em suas quatro habilidades de forma totalmente on-line.

Para não nos delongarmos demasiado nesta seção, terminamos mencionando o Seminário *Conexión Español*, que, desde 2014, passou a ser realizado anualmente na sede da Universidade Federal de Santa Maria, reunindo professores-formadores, professores-tutores, alunos da EaD e do curso presencial para uma verdadeira troca de experiências, por meio de palestras, mesas redondas e oficinas. Estas, portanto, foram algumas

das iniciativas desenvolvidas pelos professores do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da UFSM e que, não temos dúvidas, colaboraram para a qualificação não só do curso, como projeto pedagógico, mas também de seus atores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciamos no início deste trabalho, traçamos um prisma da história do Curso de Licenciatura em Espanhol e Literaturas EaD da UFSM pelo sistema UAB. Quando começamos, em 2009, nem todos sabíamos como fazer formação de professores de língua estrangeira a distância, mas acreditamos que, nestes 10 anos, aprendemos com a modalidade, assim como contribuímos para a sua evolução.

Desde sua origem aos dias atuais, cinco turmas já se formaram e uma se formará no segundo semestre de 2020. Cobrimos boa parte do território gaúcho e ainda alcançamos uma cidade no interior do estado de São Paulo. Também fomos procurados para ofertar nosso curso em muitos outros estados e municípios e se não atendemos a algumas demandas foi por falta de fomento ou de recursos humanos. Nosso maior legado é, sem dúvidas, os alunos que se formaram e que se formarão com o auxílio de uma equipe extremamente dedicada, que evoluiu junto com o curso ao mesmo tempo em que o construiu e constrói.

Ainda que estejamos pessimistas frente ao futuro da modalidade nesse modelo, ao refletirmos sobre esse percurso histórico do curso, nos damos conta da importância e dos méritos do curso nessa modalidade. Formamos professores qualificados que, certamente, não teriam tido a oportunidade de cursar uma graduação em uma instituição renomada como a nossa. Não são poucos os relatos que recebemos a cada turma que se forma. Temos ciência de que precisamos também registrar essas histórias de superação e formação de professores. Esperamos que novas oportunidades de contar a nossa história se abram com este livro.

Por outro lado, também evidenciamos uma via de mão dupla nesse processo de formação. Nós nos constituímos em uma formação continuada ao descobirmos como lidar com a modalidade, muitas vezes comparando-a com a modalidade presencial (FIALHO; FONTANA, 2012a), ou como quando tivemos que estipular nossas regras para o estágio curricular (FONTANA; FIALHO, 2012; FIALHO; FONTANA, 2012b).

Creemos ter contribuído, ao longo destes 10 anos, também com o estado da arte nas pesquisas de formação de professores de Letras a distância, com a organização das obras *Línguas na EAD: construção coletiva* (FONTANA; FIALHO; TREVISAN, 2013) e *A EaD vai à Escola: estágio presencial na Licenciatura em Letras Espanhol* (FONTANA; FIALHO, 2019), ambas com a participação de professores-formadores e professores-tutores do curso. Isso sem mencionar os muitos artigos que foram produzidos por nós e pelos demais colegas, bem como palestras e comunicações apresentadas em eventos. Temos orgulho de dizer que muita pesquisa foi feita por nós,

professores-formadores e professores-tutores, com o intuito de aprendermos mais sobre a modalidade, para servir melhor aos nossos alunos.

Com as perspectivas que se apresentam, nossos votos são de que a modalidade possa ser institucionalizada, ficando livre para escolhas de oferta, sem a dependência de financiamento externo, uma vez que essa via parece ter se esgotado. Precisamos, juntos, pensar e reinventar a modalidade na nossa instituição e construir um novo capítulo da nossa história da educação a distância, do nosso curso e da nossa instituição.

REFERÊNCIAS

BEMFICA, Flavia. EaD Cresce na Educação Superior Privada. **Extra Classe**, 19 ago. 2019. Disponível em <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2019/08/ead-cresce-na-educacao-superior-privada/>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 330/2004, de 11 de novembro de 2004. Credenciamento a Universidade Federal de Santa Maria para oferta de cursos de graduação a distância e de programas de pós-graduação lato sensu a distância, e autorizar a oferta do curso de Graduação, Licenciatura em Educação Especial, para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 dez. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces330_04.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 513/2016, de 14 de setembro de 2016. Recredenciamento da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com sede no município de Santa Maria, estado do Rio Grande do Sul, para a oferta de cursos de superiores na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 set. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=51651-pces513-16-pdf&category_slug=novembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 jun. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.208, de 17 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2004. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/846847/pg-28-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-20-12-2004?ref=serp>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 172, de 3 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 6 fev. 2017. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136423621/dou-secao-1-06-02-2017-pg-16>>. Acesso em: 04 dez. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em 04 dez.2019.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

FIALHO, Vanessa Ribas; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Aproximando presenças e distâncias. Uma análise comparativa entre o ensino presencial e a distância nas Licenciaturas de Espanhol da UFSM. In: STURZA, Eliana Rosa; FERNANDES, Ivani Cristina Silva; IRALA, Valesca Brasil (Orgs.). **Português e Espanhol**: esboços, soluções, percepções e entremeios. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL-Editores, 2012a.

FIALHO, Vanessa Ribas; FONTANA, Marcus Vinícius Liessem. Percurso e lições: licenciatura em Espanhol a Distância UAB e REGESD. In: I Seminário Diálogos em Educação a Distância (SEDEAD), 2012, Rio Grande. **Anais...** FURG, Rio Grande, 2012b. p. 400-412.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas. A EaD vai para a escola... E agora? O estágio curricular em cursos de formação de professores de espanhol em EaD da UFSM. In: I Seminário Diálogos em Educação a Distância (SEDEAD), 2012. **Anais...** FURG, Rio Grande, 2012. p. 442-452.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas Fialho; TREVISAN, Amarildo Luiz (Orgs.). **Línguas na EAD**: construção coletiva. Santa Cruz: EDUNISC, 2013. v. 1.

FONTANA, Marcus Vinícius Liessem; FIALHO, Vanessa Ribas Fialho (Orgs.). **A EaD vai à Escola**: estágio presencial na Licenciatura em Letras Espanhol. Campinas: Pontes Editores, 2019. v. 1.

HONNETH, Axel. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2011.

MARIOTTI, Humberto. **Pensamento Complexo**: suas aplicações à liderança, à aprendizagem e ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Ed. Atlas, 2010.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A Árvore do Conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena Editora, 2007.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **De máquinas y seres vivos**: autopoiesis, la organización de lo vivo. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 1998.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez Editora, 2007a.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). Resolução N. 037/2019. Regula a estrutura e organização da Educação a Distância na UFSM e revoga as disposições em contrário. Santa Maria, RS, nov. 2019. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=12838910>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). Resolução N. 012/2008. Dispõe sobre o estabelecimento de normas aplicáveis à Educação a distância na Universidade Federal de Santa Maria e dá outras providências. Santa Maria, RS, jun. 2008a. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=4353592>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (UFSM). Resolução N. 020/2008. Cria a Coordenadoria de Educação a Distância na estrutura organizacional da Pró-reitoria de Graduação da UFSM, aprova o seu regimento interno e dá outras providências. Santa Maria, RS, set. 2008b. Disponível em: <<https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html;jsessionid=7361ad3243621cfa2e6a0f9d9c57?id=4353600>>. Acesso em: 07 nov. 2019.

O TRABALHO DOCENTE NA MODALIDADE EAD: UM OLHAR PARA OS CURSOS DE LETRAS

Andrea Ad Reginatto: Universidade Federal de Santa Maria / Letras Português EaD.
E-mail: andrea.reginatto@gmail.com

Simone Mendonça Soares: Universidade Federal de Santa Maria / Letras Português EaD. E-mail: sim.ssoares@gmail.com

RESUMO

Este estudo problematiza a atividade de trabalho do professor em dois Cursos de Letras (Português e Espanhol) licenciatura, na modalidade de ensino a distância (EaD) da UFSM. Nosso objetivo é verificar as particularidades da atividade do docente em EaD, por meio da análise do discurso de dois docentes dos referidos cursos, considerando a interface entre a perspectiva dialógica da linguagem e a abordagem ergológica, de modo a contribuir para o (re)conhecimento da especificidade do seu trabalho. Em termos metodológicos, a pesquisa é caracterizada como um estudo de caso de abordagem qualitativa. A base teórico-metodológica está ancorada na constituição dialógica da linguagem, especialmente, nos estudos desenvolvidos pelo Círculo de Bakhtin, e estabelecemos interlocução com a abordagem ergológica, que, considerando a atividade de trabalho uma atividade industriosa, convoca dos sujeitos históricos, na emergência de valores, saberes e experiências, o enfrentamento do permanente debate entre as normas antecedentes e as renormalizações (SCHWARTZ, 2007). Os resultados apontam que o trabalho desenvolvido pelos docentes em estudo é constituído por inter-relações com distintos interlocutores (professores, tutores, alunos, equipe multidisciplinar, coordenações, etc.), o que possibilita entendermos esse ato de trabalho de modo colaborativo, ainda que existam embates de naturezas diversas. Compreendemos a importância da atuação colaborativa na atividade docente em cursos na modalidade EaD, pois aí que reside o caráter complexo desse fazer laboral. Além disso, apresentamos reflexões sobre a tensão de vozes sociais e a decorrente produção de sentidos sobre a/na atividade do professor em EaD, contribuindo para o desenvolvimento teórico-metodológico de pesquisas que contemplem a interface linguagem e trabalho e para o contexto do ensino na EaD.

Palavras-chave: EaD; Dialogismo; Ergologia; Vozes Sociais.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente estudo pretende tecer reflexões sobre o trabalho docente na modalidade EaD, especificamente nos Cursos de Letras da UFSM. Fazemos

uso dos pressupostos teóricos de duas áreas do conhecimento: as ciências da linguagem, pelo viés da teoria dialógica do discurso, proposta pelo Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997; BAKHTIN, 2010), e as Ciências do Trabalho, em especial a abordagem ergológica, a partir das ideias desenvolvidas por Yves Schwartz (2007) e Pierre Trinquet (2010). Ao enquadrarmos a discussão no campo do trabalho, da educação e da formação de professores de línguas, entendemos que tal recorte reconhece a importância das abordagens interdisciplinares para uma compreensão mais profunda das questões que envolvem a esfera acadêmica.

Nesse sentido, importa reiterar que “a vida é dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar [...]. O homem se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal” (BAKHTIN, 2010, p. 348).

Para o encaminhamento da discussão, o trabalho se apoia em recortes que envolvem o dialogismo, o processo de interação e o papel da responsividade na construção de sentidos, evidenciando a relação constante eu/outro. Além disso, delimita questões sobre o trabalho docente e desenvolve reflexões sobre a perspectiva ergológica, a partir dos conceitos de norma e renormalização (SCHWARTZ, 2007).

A ATIVIDADE DOCENTE NA MODALIDADE EAD: REFLEXÕES E DESAFIOS

As discussões pontuadas pelo Círculo de Bakhtin, em especial por seu líder – Mikhail M. Bakhtin (1895-1975) –, filósofo russo conhecido na comunidade acadêmica por suas ideias sobre a arte e a crítica literária e pelas contribuições que envolvem os estudos da linguagem e do discurso, são importantes para múltiplas áreas do conhecimento. A proposta bakhtiniana busca ir além da pretensa objetividade científica, bem como da subjetividade personalista, a fim de que a intersubjetividade se concretize pelo questionamento e pela investigação. A análise detalhada de elementos que compõem a estrutura textual não constitui o foco de análise, pois o pesquisador trabalha a partir de discursos que mobilizam saberes variados.

Assim sendo, neste estudo, ao propormos uma análise que busca evidenciar a complexidade da atividade docente na esfera da EaD, entendemos que é fundamental fazermos emergir o discurso dos participantes, pois de acordo com Bakhtin e Volochinov:

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem sua expressão no discurso interior. Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo privado de palavra, mas, ao contrário, um ser cheio de palavras interiores (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997, p. 147).

Muitas áreas do conhecimento, como Psicologia, Filosofia, Sociologia, Linguística, entre outras, problematizam questões que emergem do universo do trabalho e, por isso, é importante ter em vista as diferentes concepções teóricas sobre os sentidos do trabalho, as quais subsidiam o olhar de quem o analisa. Ao escolhermos uma interface para estabelecer o diálogo com os estudos da linguagem, elegemos as ciências do trabalho, especialmente a abordagem ergológica, que, além de propiciar discussão acerca da especificidade da atividade de trabalho em geral, contribui de modo significativo para pontuar reflexões acerca da inscrição humana do trabalhador na atividade laboral.

Tal abordagem se justifica ao compreendermos que a atividade docente na modalidade a distância é complexa por envolver vários profissionais que atuam junto ao docente de modo intensivo, além de um aparato tecnológico, que excede a experiência de sala de aula presencial. Quartiero e Silva (2014) apontam os diferentes profissionais envolvidos no ensino a distância: “designer instrucional, designer gráfico, tutor presencial e a distância, técnicos de som e imagem, especialistas em informática/programadores, professor conteudista/autor, professor de disciplina/formador, coordenadores, entre outros”, e afirmam:

Dessa forma, torna-se comum o uso do prefixo ‘multi’ e a designação de ‘equipe’ quando da referência à pluralidade no trabalho docente em educação a distância: ‘multi’ representa a diversidade de papéis e profissionais envolvidos e ‘equipe’ sinaliza uma ação convergente em relação às atividades desses diferentes profissionais. Assim, consideramos que a demarcação da docência na educação a distância sugere ser uma tarefa complexa, uma vez que congrega duas perspectivas, aparentemente divergentes: a ideia de fragmentação do trabalho – cada profissional com suas atividades específicas, e de trabalho colaborativo – responsabilidade coletiva sobre o resultado final (QUARTIERO; SILVA, 2014, p. 319).

O que se pretende mostrar é que, embora haja, na EaD, muitas características do ensino presencial, na docência a distância existe uma especificidade que passa sobretudo pelo viés do trabalho coletivo – não há mais um único professor e sim uma equipe que desenvolve e viabiliza materiais, espaços de ensino, atividades, avaliações e, somada a isso, há a singularidade de cada um desses sujeitos refletida e refratada na sua prática laboral. Em outras palavras, o docente precisa planejar com certa antecedência a sua aula para dar tempo de estabelecer as trocas necessárias com os demais atores do trabalho antes de dar por finalizada a tarefa, o que demonstra a coletividade que subjaz a prática docente na EaD. Essa nova perspectiva de olhar para o professor, atuante em um espaço predominantemente

virtual, possibilita uma reflexão em torno do que refere Schwartz (2007) sobre as relações entre a tecnologia e o mundo do trabalho:

Hoje, quando se trata de novas tecnologias, nós nos referimos a outras dimensões, que se ampliam e que, sem dúvida, são de tal natureza que mudam muito profundamente não mais somente as atividades do trabalho, mas também, a maneira como as relações sociais vão se ordenar, as relações de poder, as relações entre a atividade de trabalho e os locais de trabalho, as categorias socioprofissionais [...] (SCHWARTZ, 2007, p. 85).

Sob esse viés, é possível considerar que o professor atua em um novo contexto de atividade de trabalho, ou seja, o cenário da academia na modalidade EaD constitui uma nova forma de trabalho, exigindo outras habilidades do profissional docente tanto no que diz respeito às questões que envolvem a tecnologia quanto àquelas que emergem dos relacionamentos interpessoais. Enquanto na modalidade presencial há local e horário definido previamente para o desenvolvimento das aulas, bem como um *feedback* realizado de modo síncrono, na EaD observamos uma desconstrução desse modelo se pensarmos que o trabalho será desenvolvido em locais e horários distintos: em casa, na universidade, no *shopping*, enfim, onde houver uma conexão com a internet, poderá existir trabalho docente, o que altera a rotina do professor. Além disso, a assincronia rege o espaço de respostas às dúvidas, uma vez que varia o tempo de resposta a um questionamento, o que, no ensino presencial é, muitas vezes, resolvido em um tempo quase imediato.

Consideramos fundamental entender as relações no mundo do trabalho a partir do conjunto de atividades que envolvem a prática de cada sujeito, pois entendemos que a singularidade de suas ações é reflexo de sua história de vida, de seus valores e de suas escolhas, conforme indica a ergologia. De acordo com Schwartz (2007, p. 147), “por em palavras o que se faz na atividade de trabalho é assumir o risco de dizer que não se faz como foi prescrito, de explicitar que a linguagem oficial foi contestada na prática”. Assim, é importante considerar, além das práticas linguageiras, as questões que emergem do contexto não verbal, descortinar cada gesto, cada movimento, que poderão trazer elementos significativos para compreender a conduta profissional.

VOZES SOCIAIS E A ATIVIDADE DE TRABALHO

Colocando em dialética os vários saberes, descobrem-se novos achados, novos conceitos, que abrem novas perspectivas e horizontes ao conhecimento (TRINQUET, 2010, p. 95).

Para iniciarmos a análise, a qual parte dos questionamentos direcionados a dois professores participantes do estudo, buscamos discutir suas percepções sobre a atividade de trabalho na modalidade EaD. Ao focar a constituição dialógica, a atitude questionadora/responsiva, o compromisso com o contexto histórico e sociocultural dos sujeitos em sua diversidade, a interdisciplinaridade entre os saberes e a construção de um conhecimento aberto às incertezas e ao inacabado, discutiremos particularidades da atividade do docente na modalidade EaD; a interlocução do professor com seus alunos, coordenadores, equipe multidisciplinar e professor tutor; e o direcionamento da atividade do docente na modalidade EaD.

A multiplicidade de vozes que envolvem os discursos em suas diferentes materializações, especialmente quando os professores produzem enunciados sobre o seu trabalho, é significativa para entendermos a complexidade que envolve a atividade de trabalho docente no âmbito da modalidade EaD. Nesse sentido, estamos contemplando um espaço para discussões acerca de uma atividade que exige a confluência de múltiplos saberes, que emergem da trajetória pessoal de cada um dos sujeitos envolvidos no processo.

Os dados aqui discutidos são provenientes de Reginatto (2015) e foram gerados a partir de um questionário aberto, considerando as vozes de dois professores, um atuante no Curso de Letras/EaD Espanhol e o outro atuante no Curso de Letras Português. Na referida [pesquisa](#)¹, a análise do material se deu por meio de dois eixos temáticos: a constituição dialógica e responsiva da atividade docente no contexto da EaD e a atividade de trabalho docente e os *usos de si* na EaD: entre a norma e a renormalização.

O Projeto de Tese foi aprovado pelo Comitê de Ética da PUCRS em 2012.

É por esse viés que passamos à discussão sobre as vozes sociais discursivas, entendidas como as posições valorativas que atravessam os diferentes dizeres, considerando as respostas dos docentes em relação à sua prática de trabalho, tendo em vista seus enunciados. Delimitamos como tópico de reflexão a seguinte questão, dirigida aos participantes da pesquisa: 1) Como é ser professor na modalidade EaD? Comente sobre sua relação com o Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem Moodle.

De modo geral, os dados mostram que, na situação de trabalho da EaD, as interações se dão na forma de colaboração entre pares. De acordo com Bakhtin/Volochinov (1997), toda interação, originada na palavra, sempre calcada em um contexto social, promove uma troca de valores e pontos de vista, pois a cada ato interativo, múltiplas serão as posições dos interlocutores, neste caso, colegas docentes.

Isso possibilita afirmar que as trocas e as interações são significativas para a realização da sua atividade de trabalho, pois é preciso entender que a linguagem no âmbito das relações dialógicas é complexa e instável, uma vez que envolve o eu e o outro, pois de acordo com um dos participantes: “o ambiente é muito duro e quadrado [...] funciona muito bem para propósitos didáticos” (#P1). Podemos perceber, em um primeiro momento, uma postura restrita ao universo técnico que permeia a sala de aula virtual, caracterizando o ambiente virtual como um espaço sem muitas funcio-

nalidades, ou talvez falte a #P1 fluência para compreendê-lo. Entretanto, quando aborda a ideia de “propósitos didáticos”, entendemos que há, no seu discurso, uma referência a algo que vai além da postagem de material didático, pois aí pode estar implícito um mecanismo de interação entre os sujeitos envolvidos no processo, ou seja, entre os alunos, o professor e o tutor. Afinal, se não considerarmos que as interações são a mola propulsora das atividades em EaD, não haverá concretização do propósito didático referido pelo professor.

Nesse sentido, para os participantes, o Moodle é entendido, às vezes, como um espaço que possibilita trabalhos colaborativos e de interação entre os membros da disciplina. Sobre essa questão, é preciso refletir sobre os conceitos de colaboração e de interação. Para Bakhtin (2010), a interação é entendida como um aporte de vozes sociais que povoam a consciência humana. Entendemos que essa interação é significativa no cenário da educação a distância, em que os processos dialógicos ocorrem a cada interlocução realizada, seja antes, durante ou após a atividade de trabalho, uma vez que cada profissional faz emergir suas crenças, seus valores e também suas escolhas.

O entendimento dos docentes sobre a elaboração de material didático é um dos momentos especiais da disciplina, principalmente na EaD. Analisando as respostas, observamos que a relação com o ambiente virtual passa pela elaboração de material e que, neste sentido, há singularidade no modo como cada um desenvolve suas ações no momento de preparar o material didático. Há, na perspectiva dos professores, acentos valorativos que remetem ao cumprimento de metas estabelecidas pelo curso, o que observamos por meio de seus enunciados:

#P1 [...] me detenho na linha do tempo dessa disciplina, vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar, observando onde essa disciplina se insere no semestre e qual o seu objetivo. Após isso, procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados. Aí, começo a procurar materiais na internet bem variados [...] penso nas atividades que os alunos poderiam se sentir motivados a fazer, participar e, ao mesmo tempo, que contemplem o objetivo da disciplina. Trabalhei na elaboração de 4 disciplinas de ensino de língua, por isso tenho essa preocupação com a interação em língua espanhola e os recursos que uso para motivar os alunos a interagir.

#P2 [...] pesquisa em livros e sites da internet. Costumo estruturar cada disciplina em 8 ou 15 unidades, correspondentes às semanas de duração. Para cada semana desenvolvo um texto didático sobre determi-

nado conteúdo do programa, de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles. Para cada texto escrevo uma ou duas propostas de atividades, normalmente envolvendo fóruns de discussão, que costumam ser os melhores recursos para interação entre alunos e professores no ambiente.

Os sentidos que emergem das vozes sociais dos docentes propiciam reflexões sobre movimentos significativos em suas atividades de trabalho. Em um primeiro momento, pontuamos que, de alguma forma, eles situam o aluno como o eixo articulador de suas propostas. Entretanto, a questão do direcionamento da atividade é múltipla, isto é, não há um único direcionamento, o que indica a complexidade desse processo laboral, permeado por facetas, entre as quais elencamos o conhecimento sobre o que os alunos já trabalharam; ou seja, antes de iniciar a disciplina propriamente dita, os professores precisam realizar uma espécie de sondagem, para pensar na distribuição dos conteúdos prescritos pelo programa. Tal consideração pode ser observada nos discursos dos docentes, quando afirmam: #P1 “[...] vendo o que os alunos já trabalharam e o que ainda vão trabalhar” e #P2 “[...] de tal modo que tento dar a impressão aos alunos que estou conversando com eles”. Se observarmos os enunciados “procuro montar semanas em cima do programa, dos objetivos da disciplina, prevendo alguns tópicos que precisam ser trabalhados”, é possível relacioná-los ao fato de que o programa e os objetivos da disciplina são fornecidos pela coordenação do curso e constituem as normas antecedentes, importantes para a elaboração das aulas. Então, as normas são fundamentais para o desenvolvimento da atividade de trabalho.

Além disso, em relação ao direcionamento do enunciado, verificamos que a atividade está direcionada à coordenação do curso, a fim de que seja cumprida uma etapa formal da atividade de trabalho e há, também, o direcionamento aos alunos. Para Bakhtin/Volochinov (1997), o direcionamento ocorre através de enunciados concretos, considerando situações específicas de enunciação, nas quais os enunciadores emitem seus posicionamentos valorativos. Se pensarmos nas posições de um dos docentes, percebemos que há outros discursos (dos alunos, do programa da disciplina) que atravessam e, por consequência, influenciam o seu dizer/fazer. Assim, o fazer profissional desses docentes é constituído de etapas que, necessariamente, implicam o processo de ensino. O ato de preparar material didático para cada uma das disciplinas exige que os trabalhadores desenvolvam processos de organização e de seleção, buscando caminhos metodológicos para a produção de cada situação de trabalho. Esse movimento dialógico possibilita afirmarmos que os profissionais precisam entender a importância do redimensionamento de suas práticas, buscando proporcionar um espaço virtual de ensino que promova a autonomia e a mobilização pela busca do saber.

Para isso, é determinante que esse professor tenha fluência nas potencialidades tecnológicas do ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) Moodle. Além disso, cabe reiterar que a produção de novos materiais, seleção e (re)elaboração com vistas à integração das tecnologias educacionais requer a mobilização de saberes relativos às dimensões didáticas, científicas, políticas e éticas da docência e da gestão universitárias, o que gera impactos nos modos de pensar e agir dos professores.

Além disso, em toda atividade de trabalho, o debate de normas é constante, originando movimentos de tensão, nos quais as valorações de cada corpo si são evocadas, o que possibilita relacionar o que é aparente e o que está submerso nas atividades laborais. De certo modo, percebemos, diante das verbalizações dos docentes em análise, uma tentativa de apagar os conflitos que os cercam. Esses discursos remetem ao debate interno de normas de cada um dos sujeitos (corpo si), evidenciando a dramática do corpo si. Nesse sentido, é preciso considerar a imprevisibilidade, pois, mesmo que, em uma hipótese remota, as relações aproximem-se do que é considerado como ideal, haverá sempre infidelidades do meio e, a partir delas, algo de irrepetível será constituído pelo corpo si.

Em relação às vozes que emergem dos docentes, pontuamos a existência ou não de um regulamento formal que delimite os papéis e as imputações sobre a atividade de trabalho docente. As respostas mostram que cada um dos participantes evocou questões distintas e pertinentes. Em alguns enunciados, foi possível perceber fragilidades no sistema UAB, o que pode ser explicado pela falta de institucionalização, uma vez que a EaD, enquanto parte desse sistema, ainda está em fase de projeto na UFSM. Segundo #P1, as normativas e as diretrizes utilizadas são as disponibilizadas para todo o país. Na sua perspectiva, não há regulamentos específicos para a educação a distância. Há, sim, uma adaptação das regras vigentes no ensino presencial para a EaD, tal como descreve #P1:

Tem várias diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país. [...] Dentro da instituição, por exemplo, que eu acho que é bastante precário, o guia do aluno, guia do estudante, não se tem uma diferença pro EaD. Então, o aluno é o mesmo aluno. Só que o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário... eu tenho alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário. Mas dentro da universidade a gente segue as normas nacionais. Hoje em dia as normas da Capes, por exemplo, pra cadastramento de tutor e professor, tem que cumprir aqueles requisitos senão tu não consegue cadastrar, mas aquelas normas gerais da Educação a Distância, né, desde aquela primeira de 1996 até as de agora (#P1).

Encontramos, no enunciado, marcas que situam o trabalho prescrito, quando ela refere que, por ausência de normas próprias para EaD, a instituição segue “as diretrizes, normativas sobre Educação a Distância no país”, fazendo uma referência à CAPES, órgão responsável pelo gerenciamento dessa modalidade de ensino no âmbito federal. É possível contextualizarmos essa ideia fazendo referência ao que Schwartz (2007a, p. 146-148) define como “vazios de normas”, uma vez que a ausência de diretrizes convoca o trabalhador a criar alternativas para gerir suas atividades de trabalho.

Além disso, ao refletirmos sobre o enunciado, o qual versa sobre as diferenças entre o tratamento dado ao aluno da modalidade EaD e ao da modalidade presencial, #P1 pondera: “[...] o meu aluno EaD não tem uma série de privilégios que meu aluno presencial. O caso por exemplo do restaurante universitário... eu tenho alunos do polo de Faxinal que moram em Santa Maria mas não podem comer no Restaurante Universitário [...]”, vemos uma distinção quanto às condições de uso de alguns espaços da universidade. Entendemos que essa questão está relacionada à outra demanda reiterada pelo #P2, ao mencionar que não existem normas específicas para a instituição. Segundo ele:

Há um documento da CAPES, mas trata-se de algo nacional. É uma diretriz que vale para todos. Acredito que até faça falta, agora fiquei pensando nisso, acredito que tenhamos que construir, pois o que seguimos, em relação ao aluno e ao calendário, por exemplo, são os mesmos regimentos dos cursos presenciais (#P2).

Conforme Schwartz (2007), a atividade de trabalho, tal como os ergonômicos da atividade propuseram, sempre será pautada pelo distanciamento entre o que é prescrito e o que é realizado de fato em uma situação laboral específica. Analisando por esse viés, as normas construídas na tentativa de uniformizar algumas ações, determinando padrões de como atuar, jamais serão realizadas tal como está posto, pois cada corpo si (sujeito/professor) lançará mão de seus valores e de sua história de vida para singularizar. Nenhuma norma será maior que a situação real. Entretanto, ainda de acordo com o autor, as normas antecedentes são importantes, pois sem elas não há como ressingularizar o ato.

#P2 aponta que a existência de uma normativa interna, que regule ou indique caminhos aos professores envolvidos, é importante:

[...] acredito que o que existe sejam as normas, as diretrizes da CAPES... Ainda não temos uma normativa para aulas, mas é fundamental que exista. É preciso dar caminhos para que os docentes entendam que é preciso fazer um vídeoaula com uma apresentação interessante para o aluno. Precisamos de normas internas... Ah, sobre isso, até temos um projeto de elaborar

um documento que regule ações... uma espécie de guia para os docentes. O que temos, sim, é uma capacitação obrigatória para os tutores e opcional aos professores para o manejo com o moodle. Ah e temos também normas do curso, internas, sobre TCC e estágio. Sim que regule papéis e ações, que delimite funções (#P2).

Observamos, nos discursos dos professores, a importância das normas internas e reiteramos a perspectiva ergológica ao pontuar que as ações no campo do trabalho não podem ser previstas e normatizadas em sua totalidade, pois o “trabalho está repleto de microtransgressões” (SCHWARTZ, 2007, p. 147). É possível verificar essa situação no discurso de #P2, quando afirma a necessidade real de o Curso na modalidade EaD ter normas próprias, diferentes daquelas instituídas pelos cursos presenciais: “[...] precisamos de normas internas... Ah, sobre isso, até temos um projeto de elaborar um documento que regule ações... uma espécie de guia para os docentes [...]”. Assim, evidenciamos a posição teórica da Ergologia, que afirma não ser possível prever os acontecimentos em uma situação real de atividade laboral se aceitamos a ideia de que cada indivíduo, ao gerir seu labor, lança mão de suas marcas pessoais, de seus valores e até de seus instintos, afinal “trabalhar é fazer uso de si” (SCHWARTZ, 2007, p. 193). O uso de si, nesse caso, seria representado pelas normatizações de cada um dos professores, as quais comporiam um “documento que regule ações... uma espécie de guia para os docentes”

Considerando as reflexões desenvolvidas, evidenciamos pontos significativos da atividade docente no âmbito da educação a distância a partir dos discursos evocados pelos docentes, passando pelo ingresso na modalidade EaD e chegando ao relacionamento estabelecido com os pares que compõem essa atividade de trabalho.

Diante disso, é preciso considerar o que os docentes da EaD, no contexto desta pesquisa, percebem sobre o público que busca a modalidade a distância para a formação, pois, a partir dessas posições, podemos apreender características da atividade de trabalho. As reflexões reiteradas até este momento do estudo partem do entendimento de que esse trabalho é constituído por um embate de valores tanto dos professores e seu outro, quanto dele com os seus pares, direção, coordenação e com os alunos. A tensão evocada nessas relações manifesta-se a todo momento, uma vez que atuar em EaD é ainda algo novo e desafiador para muitos professores.

Consideramos a perspectiva de Schwartz (2007, p. 27) ao afirmar que “as formas de trabalho estão em declínio, mas novas formas de trabalhar aparecem”, tal assertiva possibilita uma interface com a emergência de cursos na modalidade EaD, pois percebemos uma nova forma de atuar para os docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade docente na modalidade a distância está atrelada à elaboração de materiais didáticos, exigindo, dos professores, competências relacionadas aos conhecimentos pedagógicos gerais e específicos, resultados de pesquisa sobre o processo de ensino e aprendizagem, singularidades sobre a modalidade de ensino a distância, conteúdos da área, além de conhecimento profundo dos procedimentos apoiados em recursos tecnológicos. Nos discursos dos professores, evidenciamos, novamente, o movimento de direcionar suas atividades a dois pontos distintos: aos alunos e ao curso, enquanto entidade que é constituída por normas e, portanto, por orientações prescritivas interdisciplinares nas últimas décadas. Dessa forma, é possível visualizar a inserção desse pensador a partir de suas reflexões teórico-metodológicas.

A perspectiva teórica bakhtiniana, a partir da qual desenvolvemos nossa discussão, considera a linguagem um fenômeno social, promovido pela interação verbal, realizada por meio de enunciações (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1997). Ao evocar o conceito de interação, estamos pontuando o caráter indissociável que permeia o desenvolvimento das atividades humanas e sua relação com o uso da linguagem, seja ela verbal ou não verbal. Brait (2008, p. 8) e Di Fanti (2012, p. 310) assinalam que o pensamento bakhtiniano “propõe uma relação entre a língua e a vida e que esta relação motiva um diálogo com outras áreas do conhecimento”. Ao nos debruçarmos sobre o caráter relacional proposto pelos autores do Círculo de Bakhtin, vamos entender que as relações travadas são regidas pelo princípio dialógico, pela relação eu/outro.

Acreditamos que as reflexões pontuadas pelos autores do Círculo de Bakhtin fornecem um importante material para nossas análises, uma vez que desenvolvem conceitos que permitem um olhar a partir da relação indissociável entre o uso da linguagem e as atividades humanas, entre as quais destacamos a atividade docente na modalidade EaD.

A atividade linguística é realizada a partir do contexto da interação de valores e interesses sociais e proporciona o surgimento de inúmeras formas de discursos. Entre esses, interessa-nos, em particular, o discurso produzido por docentes que atuam com a modalidade EaD. Esse discurso fundamentalmente se desenvolve a partir do confronto de posições axiológicas, ou seja, é constituído a partir da vivência da prática no trabalho, do estudo e das relações interpessoais que estão imbricadas na sua tarefa laboral – objeto de estudo deste estudo.

Assim, entendemos que a diversidade de discursos sociais possibilita aos enunciadores a constituição de histórias de vida, a partir das quais eles demarcam a sua singularidade, a sua unicidade. A ideia do irrepetível situa-se nesse contexto, pois, a cada vez que enunciamos, estamos respondendo a outros enunciados já formulados, possibilitando novas situações de enunciação. Desse modo, recuperamos as reflexões acerca da importância da singularidade e da responsividade no processo dialó-

gico, pois reiteramos que somos sujeitos ativos no processo, na atividade linguageira, uma vez que “enunciar é responder”. Assim, estamos sempre em movimento dialógico. Nossas posições, escolhas, valores, dependem de um diálogo social maior, porque essas escolhas “individuais” são ligadas aos valores sociais compartilhados e, ao mesmo tempo, cada escolha individual estabelece uma mudança no coletivo, sempre em interação com as outras posições. Trata-se de um individual que é social.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma Filosofia do Ato Responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikoláievitch. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRAIT, Beth (Org.) **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

DI FANTI, Maria da Glória Correa. Linguagem e trabalho: diálogo entre a translinguística e a ergologia. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 8, n. 1, p. 309-329, jan./jun. 2012.

QUARTIERO, Elisa Maria; SILVA, Karina Bernardes de Oliveira. Docência e Educação a Distância. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 315-332, jan./abr. 2014.

REGINATTO, Andrea. **Atividade docente na modalidade EaD**: um olhar a partir do enfoque dialógico e da abordagem ergológica. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://tede2.pucrs.br/tede2/browse?type=author&value=Reginatto%2C+Andr%C3%A9+Ad>>. Acesso em: 12 nov. 2019.

SCHWARTZ, Yves. A linguagem em trabalho. Tradução Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. In: SCHWARTZ, Yves; DERRIVE, Louis. (Orgs.). **Trabalho & ergologia**: conversas sobre a atividade humana. Coord. da tradução e revisão técnica de Jussara Brito e Milton Athayde. Niterói: Ed. UFF, 2007a. p. 133-150.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. esp., p. 93-113, ago. 2010.

ESTRATÉGIAS PARA ESTIMULAR OS PROCESSOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM: RELATO DE EXPERIÊNCIAS NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DA UAB/UFMS

Sidnei Renato Silveira: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: sidneirenato.silveira@gmail.com

Cristiano Bertolini: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: cbertolini@ufsm.br

Fábio José Parreira: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: fabiojparreira@gmail.com

Guilherme Bernardino da Cunha: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: guilherme@ufsm.br

Nara Martini Bigolin: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Licenciatura em Computação. E-mail: narabigolin@hotmail.com

RESUMO

Este artigo apresenta algumas estratégias empregadas no Curso de Licenciatura em Computação, visando estimular os processos de ensino e de aprendizagem, especialmente nas disciplinas que abordam os conceitos de algoritmos, lógica de programação e linguagens de programação. A atividade de programar é bastante complexa e os cursos da área de Informática possuem um alto índice de evasão, especialmente por conta das dificuldades de aprendizado de programação de computadores. Em um curso na modalidade de Educação a Distância esta complexidade soma-se às dificuldades inerentes de estudar a distância, aumentando a necessidade de que sejam empregadas diferentes estratégias para aumentar a interação e potencializar a aprendizagem.

Palavras-chave: Processos de Ensino e de Aprendizagem; Algoritmos e Programação; Linguagens de Programação; Educação a Distância.

INTRODUÇÃO

Quando se trata de estudar programação de computadores, verifica-se que os processos de ensino e de aprendizagem de computação não são de conhecimento geral da população, já que estes conteúdos não são estudados no Ensino Básico e Fundamental, apesar dos esforços da SBC (Sociedade Brasileira de Computação) para incluir os conteúdos ligados ao pensamento computacional na BNCC (Base Nacional Curricular Comum) (SBC, 2017; SBC, 2018). Quando os alunos ingressam no Ensino

Superior, na área de Informática, os mesmos se deparam com a lógica de programação e chega-se a um momento crítico, gerando um alto índice de desistências. A lógica de programação, bem como o estudo de linguagens de programação, exige um esforço real e o nível de dificuldade empregado é alto. Estudar a área de programação de computadores é um dos requisitos fundamentais para os cursos de Computação, tais como o Curso de Licenciatura em Computação, ofertado pela UAB (Universidade Aberta do Brasil), na modalidade de EaD (Educação a Distância) (PEREIRA; RAKIEWICZ, 2004 citados por GARLET; BIGOLIN; SILVEIRA, 2018; SOUZA; SILVEIRA; PARREIRA, 2018).

O ensino da programação de computadores não é fácil e, devido a isso, muitas universidades discutem com frequência seus currículos de cursos da área de Informática, em busca de alternativas para diminuir o índice de evasões deste curso. É comum observarmos pesquisas que apontam o grande número de evasões neste curso, fato que tem relação com as dificuldades de aprendizagem (CASTRO et al., 2003; HOED, 2017).

O contexto deste artigo envolve, além do ensino de lógica e programação, a modalidade de EaD (PEREIRA et al., 2017), já que o relato de experiências compreende o Curso de Licenciatura em Computação ministrado pela UAB. Neste relato de experiências, o foco são as disciplinas que envolvem o estudo de algoritmos e programação (raciocínio lógico, desenvolvimento de algoritmos e estudo de linguagens de programação), desenvolvidas no referido curso.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM E SUA APLICAÇÃO NAS DISCIPLINAS DE PROGRAMAÇÃO E ESTRUTURAS DE DADOS

Métodos ativos de aprendizagem e motivação dos alunos são fatores que afetam o sucesso dos processos de ensino e de aprendizagem (BERGMANN, 2018). O aprendizado de lógica de programação e de programação de computadores também é afetado por esses fatores. Definir e aplicar uma metodologia de aprendizagem adequada possibilitará que os alunos respondam positivamente, aumentando a chance de aprendizagem.

Selecionar uma metodologia de aprendizagem específica ou uma forma de motivação pode permitir que um aluno adquira habilidades de programação rápida e facilmente. Aplicando-se um método inadequado, ele pode encontrar dificuldades no aprendizado da programação. Por exemplo, o método tradicional de ensino, baseado em aulas meramente expositivas, não é adequado para os processos de ensino e de aprendizagem na área de programação de computadores.

Na abordagem construtivista, adotada neste relato de experiência, o professor deve produzir situações que favoreçam a compreensão dos alunos de que existe um conflito entre sua ideia sobre um determinado fenômeno e a concepção cientificamente correta. Isto supõe a aplicação de uma metodologia educativa que apresente maiores dificuldades e complicações do que geralmente se quer reconhecer (CARRETERO, 2002).

Esta metodologia não é a aula tradicional, expositiva. Isso não significa que não podemos e/ou não devemos utilizar a aula expositiva, mas que devemos utilizá-la cada vez menos.

Demo (2005) destaca alguns pontos importantes para que uma aula seja boa: 1) precisa ser elaborada e reconstruída: o professor precisa estudar continuamente e ministrar aula daquilo que produz; 2) o professor precisa pesquisar e elaborar seus conteúdos, ao invés de ficar apenas copiando os outros; 3) precisa ser atraente (ou pelo menos suportável); 4) não deve ser longa e; 5) precisa ser envolvente.

Outro fator importante é a motivação, que afeta a eficiência da aprendizagem. O professor precisa estar motivado e motivar constantemente os alunos, certificando-se de que eles realmente se envolvam em tarefas que ele criou. Este é um aspecto destacado nas metodologias ativas de aprendizagem. A motivação envolve o relacionamento com os alunos, afetividade, comprometimento, engajamento, estimulando a interação entre alunos e professor e entre os alunos (BERGMANN, 2018).

De acordo com a estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Computação, as seguintes disciplinas são especificamente voltadas para o estudo e desenvolvimento de lógica de programação e linguagens de programação de computadores: *Introdução a Algoritmos* (2º semestre), *Linguagem de Programação I* (3º semestre), *Técnicas de Programação* (5º semestre), *Linguagem de Programação II* (5º semestre), *Programação para Web* (6º semestre) e *Laboratório de Linguagem de Programação* (7º semestre). Como a turma está cursando as disciplinas do 5º semestre, as disciplinas do 6º e 7º semestres ainda não foram ofertadas (UFSM, 2016).

A disciplina de *Introdução a Algoritmos*, ministrada no 2º semestre do curso, visa, segundo a ementa da disciplina: “Analisar problemas e projetar, implementar e validar soluções para os mesmos, por meio do uso de metodologias, técnicas e ferramentas de programação que envolvam os elementos básicos da construção de algoritmos e programas de computador” (UFSM, 2016).

Para a realização desta disciplina, elaborou-se um e-book (PARREIRA et al., 2017), utilizando a linguagem conversacional (no modelo de EaD, a linguagem conversacional é a mais apropriada, pois os materiais são escritos como se o docente estivesse conversando com seus alunos) (SILVEIRA et al., 2019). O e-book foi desenvolvido no modelo de tutorial, apresentando as telas do *software* utilizado (o ambiente *VisuAlg*) e a metodologia da ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas – PBL) (PARREIRA et al., 2017). O e-book foi organizado em 7 unidades: (i) Fundamentos de Programação; (ii) Operadores e Tipos de Dados; (iii) Algoritmos; (iv) Algoritmos com Decisão; (v) Algoritmos com Repetição; (vi) Estruturas de Dados Básicas e; (vii) Funções e Procedimentos.

A disciplina foi toda organizada no AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*, que é o ambiente adotado pela instituição), utilizando a estrutura de oito semanas. Neste sentido, o conteúdo foi disponibilizado gradualmente por semanas. Foram inseridos no *Moodle*: o texto da unidade

a ser estudada (de acordo com o e-book elaborado), uma videoaula referente à unidade, um fórum tira-dúvidas (respondido pelos tutores virtuais) e os problemas a serem resolvidos usando a ferramenta *VisuAlg* (APOIO INFORMÁTICA, 2019). As avaliações eram compostas por resolução de problemas semanais e uma prova. A prova foi encaminhada, no formato digital, para os polos e realizada na presença de um responsável pelo polo. Ao final, as soluções dos problemas foram postadas individualmente, por cada aluno, na sala de aula virtual do curso, no AVA Moodle.

A disciplina de *Linguagem de Programação I*, abordada no 3º semestre do curso, visou analisar problemas e projetar, implementar e validar soluções para os mesmos, por meio do uso de metodologias, técnicas e ferramentas de programação que envolvam os tipos de dados estruturados e programação modular (BERTOLINI et al., 2019). A disciplina estudou os conceitos da Linguagem de Programação C.

Para a realização desta disciplina elaborou-se um *e-book* (BERTOLINI et al., 2019), que possui as seguintes unidades: (i) Introdução a Linguagens de Programação; (ii) Linguagem C; (iii) Vetores e Matrizes; (iv) Funções; (v) Registros e; (vi) Arquivos. A linguagem de programação utilizada foi a linguagem de programação C.

Para cada unidade da disciplina os alunos tinham uma atividade, que consistia na elaboração de soluções (escritas em Linguagem C) para resolver pequenos problemas, utilizando a IDE (*Integrated Development Environment*) *Netbeans*. A avaliação da disciplina consistia na correção semanal das atividades e duas provas. As provas foram realizadas no AVA *Moodle*, onde foi cadastrada uma base de problemas e aleatoriamente eram atribuídos dois problemas por aluno, sendo que os mesmos tinham 4 horas para completar a prova. O acompanhamento dos exercícios era semanal e foram realizadas videoaulas, no formato de tutoriais (explicações passo-a-passo), para a resolução de questões.

A disciplina de *Técnicas de Programação* visa desenvolver técnicas para representação de estruturas de dados e as operações sobre as mesmas, solucionar problemas, escolhendo estruturas adequadas para representação dos dados, conforme a ementa da disciplina (UFMS, 2016), ofertada no 4º semestre do curso.

Esta disciplina possui como referência um *e-book* que aborda as principais técnicas da área de Estruturas de Dados. Os conteúdos educacionais foram dispostos em 6 unidades: (i) Introdução à programação; (ii) Listas lineares; (iii) Pilhas e filas; (iv) Árvore; (v) Algoritmos de Ordenação; (vi) Tabela *Hash*.

A disciplina foi estruturada no formato semanal, com disposição dos seguintes conteúdos: o texto da unidade, videoaula referente à unidade, fórum tira-dúvidas e exercícios a serem resolvidos usando a linguagem de programação C e a IDE *NetBeans*.

No tangente às avaliações, foram trabalhados dois momentos distintos: o primeiro focando em exercícios, com avaliação semanal, e o segundo aplicando uma prova presencial, sob os cuidados de um representante do

polo. Tanto os exercícios quanto as provas eram postadas na sala de aula virtual, no AVA *Moodle*, e corrigidas, sendo que os *feedbacks* das correções eram enviados posteriormente aos alunos.

No 5º semestre os alunos iniciaram o estudo do Paradigma de Orientação a Objetos (OO). O objetivo da disciplina de *Linguagem de Programação II* foi o de desenvolver aplicações utilizando uma linguagem de programação orientada a objetos (UFSM, 2016). A linguagem utilizada foi a Linguagem de Programação Java.

Como referência básica da disciplina foi elaborado um e-book abordando a Programação Orientada a Objetos (POO), utilizando a linguagem de programação Java com a IDE *Netbeans*. Os conteúdos foram dispostos em 6 unidades educacionais: (i) Conceitos básicos da linguagem; (ii) Princípios da orientação a objetos; (iii) Interações entre Objetos; (iv) Agrupamento de Objetos; (v) Herança e outras relações entre objetos; (vi) Manipulação de exceções.

A programação é uma atividade que envolve abstração e pensamento lógico. Desta forma, nas disciplinas envolvendo o estudo de lógica e programação de computadores no Curso de Licenciatura em Computação EaD, observaram-se as seguintes dificuldades:

- Alguns alunos apresentaram dificuldades para instalar as IDEs de programação recomendadas;
- Dificuldades para encontrar materiais complementares, tais como vídeos, livros e apostilas, para sanar carências de aprendizado;
- A identificação da origem dos erros apresentados pelos compiladores;
- Os alunos possuíam muita dificuldade em conceitos abstratos das linguagens de programação;
- A base matemática e até mesmo a compreensão de texto são rudimentares na maioria dos alunos. Acredita-se que isto se deva às deficiências advindas da Educação Básica;
- Falta de dedicação e tempo dos alunos na resolução dos exercícios, pois muitos trabalham e dedicam apenas poucas horas semanais para o curso;
- Analisando o perfil dos ingressantes no curso (SI VEIRA, 2017) foi possível constatar que muitos alunos já possuem formação em nível superior, em diferentes áreas, tais como Geografia, Letras, Matemática, História, Pedagogia e Teologia. Como algumas destas áreas de formação são muito distintas da área de Computação, acredita-se que os estilos de aprendizagem dos alunos não sejam os mais adequados à área de Informática, que exige uma vocação para a lógica;
- Também, por meio da análise do perfil dos alunos, verificou-se que muitos trabalham durante o dia. Além disso, alguns alunos fazem mais de um curso simultaneamente (temos casos de alunos fazendo duas graduações simultaneamente e até alunos cursando a Licenciatura e Mestrado - alunos que já são graduados em outras áreas);

As potencialidades identificadas no ensino de programação na modalidade EaD no Curso de Licenciatura em Computação são:

- para cada disciplina foi elaborado um *e-book*, coordenado pelo professor responsável por ministrar a disciplina (professor formador). Cada e-book segue o programa da disciplina (conforme estabelece o Projeto Pedagógico do Curso) e foi escrito por 4 professores;
- um aluno do curso, que já é formado na área de Informática (bacharel) e está cursando o Mestrado, disponibilizou-se para atuar como monitor voluntário, virtualmente, e, inclusive, disponibilizou o seu contato no *whatsapp* para todos os colegas;
- em um dos polos, um aluno que já atua profissionalmente como programador criou um grupo de estudos presencial e os alunos reuniam-se semanalmente;
- em outro polo, um aluno oriundo do curso técnico em Informática, que já tinha conhecimentos de programação, disponibilizou-se a ficar uma noite por semana no polo, para ajudar os colegas e esclarecer suas dúvidas;
- a linguagem utilizada nos *e-books* é conversacional, ou seja, o aluno pode seguir, passo-a-passo, os conteúdos apresentados nos e-books e ir testando os algoritmos e exemplos de programas no ambiente definido na disciplina;
- as disciplinas são ofertadas, atualmente, no formato bimestral. Acredita-se que uma potencialidade, que poderia aprimorar os processos de ensino e de aprendizagem, seria a de ofertar as disciplinas em formato semestral. Com mais tempo, acredita-se que os alunos poderiam assimilar melhor os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os desafios que ainda podem ser destacados com relação ao Curso de Licenciatura em Computação, está o de preparar os futuros Licenciados em Computação para atuarem na Educação Básica, no contexto do desenvolvimento do pensamento computacional e da inclusão do estudo de Lógica de Programação na Base Nacional Comum Curricular (SBC, 2017; SBC, 2018).

Os conhecimentos da área de Computação, de acordo com a SBC (2018), podem ser organizados em 3 eixos: Pensamento Computacional, Cultura Digital e Mundo Digital. O pensamento computacional refere-se à capacidade de sistematizar, representar, analisar e resolver problemas por meio da construção de *algoritmos*. Com relação ao mundo digital, é necessário codificar informação e organizá-la de forma que possa ser armazenada e recuperada quando necessário. Para conseguir estabelecer comunicação e expressão por meio do Mundo Digital, é necessário um letramento nas TDICs, denominada de Cultura Digital. Estes três eixos fazem parte do PPC do Curso de Licenciatura em Computação EaD (UFSM, 2016).

O ensino de conceitos básicos de computação nas escolas é fundamental para construir o raciocínio computacional da criança e do adolescente e é um dos campos de trabalho dos futuros Licenciados em Computação. São vários os motivos para ensinar computação na Educação Básica, pois a Computação: i) ajuda a resolver problemas, se expressar, ser crítico, cooperativo e criativo; ii) ajuda a compreender e atuar com responsabilidade no mundo em que vivemos; iii) desenvolve a capacidade de utilizar e criar tecnologias; iv) permite a identificação de problemas que têm uma solução algorítmica; v) ajuda a diminuir as desigualdades e; vi) atualmente é uma das alavancas para o desenvolvimento de um país (SBC, 2018).

REFERÊNCIAS

APOIO INFORMÁTICA. **VisuAlg**: site da ferramenta. 2019. Disponível em: <<https://www.apoioinformatica.inf.br/produtos/visualg>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BERGMANN, J. **Aprendizagem Invertida para resolver o Problema do Dever de Casa**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERTOLINI, C.; PARREIRA, F. J.; CUNHA, G. B.; MACEDO, R. T. **Linguagem de Programação I**. Santa Maria: UAB/NTE/UFSM, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/08/MD_linguagem-de-progracamacao-1-final.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

CARRETERO, M. **Construtivismo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CASTRO, C. T.; CASTRO JÚNIOR, A.; MENESES, C. B. M.; RAUBER, M. Utilizando Programação Funcional em Disciplinas Introdutórias de Computação, In: **Anais do XI Workshop de Educação em Computação – WEI**, Campinas/SP, 2003.

DEMO, P. **Universidade, Aprendizagem e Avaliação**: horizontes reconstitutivos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

GARLET, D.; BIGOLIN, N. M.; SILVEIRA, S. R. Ensino de Programação de Computadores na Educação Básica: um estudo de caso. **Resiget** – Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica, v. 9, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unifacel.com.br/index.php/resiget/article/view/1604>>. Acesso em: 12 set. 2019.

HOED, R. M. **Análise da Evasão em Cursos Superiores**: o caso da evasão em cursos superiores da área de computação. Dissertação (Mestrado em Computação) - Programa de Pós-Graduação em Computação Aplicada,

Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/22575>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

PARREIRA, F. J.; SILVEIRA, S. R.; BERTOLINI, C.; SEVERO, R. **Introdução a Algoritmos**. Santa Maria: NTE/UFSM/UAB, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/15820/Licenciatura_Computacao_introducaoalgoritmos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 21 out. 2019.

PEREIRA A. S.; PARREIRA, F. J.; SILVEIRA, S. R.; BERTAGNOLLI, S. C. **Metodologia da Aprendizagem em EaD**. Santa Maria: NTE/UFSM/UAB, 2017. Disponível em: <https://nte.ufsm.br/images/identidade_visual/Metodologiaaprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. Referenciais de Formação em Computação: Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/send/131-curriculos-de-referencia/1166-referenciais-de-formacao-em-computacao-educacao-basica-julho-2017>>. Acesso em: 11 maio 2019.

SBC. Sociedade Brasileira de Computação. Diretrizes para o Ensino de Computação Básica. **Documento Interno da Comissão de Educação Básica da SBC**, 2018.

SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J.; BIGOLIN, N. M.; PERTILE, S. L. **Metodologia do Ensino e da Aprendizagem em Informática**. Santa Maria: NTE/UFSM/UAB, 2019. Disponível em: <https://www.ufsm.br/orgaos-suplementares/nte/wp-content/uploads/sites/358/2019/08/MD_Metodologia-do-Ensino-e-da-Aprendizagem-em-Inform%C3%A1tica.pdf>. Acesso em: 21 out. 2019.

SILVEIRA, S. R. **Perfil dos alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Computação**. Frederico Westphalen: UFSM, 2017.

SOUZA, N. G.; SILVEIRA, S. R.; PARREIRA, F. J. Proposta de uma Metodologia para Apoiar os Processos de Ensino e de Aprendizagem de Lógica de Programação na Modalidade de Educação a Distância. **Revista ECCOM**, v. 9, n. 18, 2018. Disponível em: <<http://fatea.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/851/856>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/educacao-a-distancia/computacao/>>. Acesso em: 24 set. 2019.

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DA UAB/UFSM: DO PLANEJAMENTO À IMPLEMENTAÇÃO REFLEXIVA

Ilse Abegg: Universidade Federal de Santa Maria / Formação de Professores para Educação Profissional. Email: ilse.abegg@ufsm.br

Cláudia de Arruda Sarturi: Universidade Federal de Santa Maria / Formação de Professores para Educação Profissional. Email: clasarturi@gmail.com

Fábio da Purificação de Bastos: Universidade Federal de Santa Maria / Formação de Professores para Educação Profissional. Email: fabio@ufsm.br

RESUMO

Este artigo problematiza uma proposta didático-metodológica construída, implementada e aprimorada ao longo de três edições do curso de Formação de Professores para Educação Profissional no âmbito da UAB/UFSM. A cada semestre, num processo cíclico-espiralado de ação-reflexão-ação, característico da pesquisa-ação educacional, professores, tutores e coordenações de curso e tutoria avaliaram os principais avanços e obstáculos enfrentados na implementação curricular, monitorando sincronicamente as atividades de estudo a distância, com vistas a otimização do desempenho dialógico-problematizador e colaborativo dos envolvidos. Em síntese, a cada semestre, o movimento retrospectivo-prospecção foi vivido no ambiente virtual de ensino-aprendizagem e nos encontros presenciais avaliativos. Destaca-se para fins analíticos, as ações que foram sendo parametrizadas no percurso, constituindo-se no que denominamos de proposta curricular didático-metodológica do curso. Após três ciclos-espiralados, conclui-se que esta organização didático-metodológica possui bons indicadores da interação mediada por tecnologia em rede do tripé, estudantes-tutores-professores, tornando os objetivos formativos do curso, em cada uma das disciplinas ofertadas, visíveis e atingíveis.

***Palavras-chave:** Formação de Professores; Educação Profissional; Pesquisa Ação Educacional; Diálogo-Problematizador.*

INTRODUÇÃO: CONTEXTO E SUJEITOS

O Curso de Formação de Professores para Educação Profissional, modalidade EaD, tem como objetivo “formar professores em nível superior para a Docência na modalidade de Educação Profissional, capacitados para atuar no ensino técnico de nível fundamental e médio” (UFSM, 2011). Em parceria com a Universidade Aberta do Brasil, a primeira turma teve

início no segundo semestre de 2013 e, após, a segunda e a terceira turmas tiveram início no segundo semestre de 2016 e primeiro semestre de 2018, respectivamente. Em cada uma destas turmas, foram oferecidas 150 vagas distribuídas em cinco polos, sendo que a primeira e a segunda turmas foram nos polos de Novo Hamburgo, Três de Maio, Tapejara, São Lourenço do Sul e Sapiranga e a terceira turma nos polos Novo Hamburgo, Três de Maio, Sapiranga, Gramado e Agudo.

Destinado para egressos de cursos superiores, os candidatos precisavam ser portadores de diplomas de Bacharelado e Tecnólogos, que buscavam a formação pedagógica para atuar na área da educação básica, de nível técnico. A graduação é em forma de apostilamento ao Diploma já adquirido de Bacharel ou Tecnólogo, habilitando-os para o magistério nas disciplinas técnicas da área de formação do estudante.

A matriz curricular foi composta por três semestres, que totalizam 990h, sendo que as disciplinas estavam assim distribuídas:

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas e carga horária por semestre.

Semestre	Nº de disciplinas	Carga horária semestral
1º	6	315
2º	8	345
3º	7	330

Fonte: Autores

Cabe destacar que, em cada um dos semestres, uma das disciplinas é de Estágio Supervisionado de Ensino, que correspondem a 105 horas cada. São disciplinas sequenciais com níveis crescentes de envolvimento do estudante com as atividades docentes na escola básica, perfazendo um total de 315 horas.

A educação a distância (EaD) vem se desenvolvendo a passos largos e ganhando espaço no cenário brasileiro. Uma das grandes discussões, neste sentido, diz respeito ao papel de docentes e tutores e se refere como uma das figuras determinantes no processo de consolidação de um modelo de educação. Sem dúvidas, tanto o professor quanto o tutor tiveram funções próprias e interdependentes. Estes sujeitos da educação estavam inseridos em um contexto mais amplo e envolvidos com as diferentes áreas de atuação e, embora sempre distantes dos estudantes, foram essenciais para o planejamento, implementação e monitoramento exitoso do curso.

Para Gusso (2009), no contexto da educação a distância, o tutor desempenha um papel de extrema importância, podendo utilizar funções como coorientar, promover, integrar, incentivar, acompanhar e avaliar, sempre sobre demanda do professor. Porém, o tutor passa a desempenhar todas estas atividades em um ambiente virtual de ensino-aprendizagem em um curso EaD, no caso específico da UAB, o Moodle institucional. Neste sentido, o ambiente virtual no cenário atual e educacional exige que o tutor busque capacitação específica e atualização nos recursos tecnológicos

educacionais em rede, para que o mesmo possa auxiliar os estudantes por meio de softwares e mídias digitais e virtuais, utilizadas nas diversas ferramentas de recursos e atividades do Moodle, do curso em questão, ofertado exclusivamente na modalidade a distância.

Assim, para termos qualidade na atuação da tutoria, além dos requisitos mínimos impostos pela agência de fomento, primamos, também, pela formação diversificada dos tutores que atuaram no curso. Neste contexto, tínhamos a maioria dos tutores com o requisito da formação no próprio curso (formação esta que foi adquirida no curso presencial que a UFSM oferece com a equivalência de disciplinas e carga horária) e oriundos de diferentes áreas de formação inicial (como cursos de Psicologia, Administração, Agronomia, Direito, Veterinária, Fisioterapia entre outros) e um percentual com formação em outras licenciaturas como Artes, Pedagogia, Geografia e Educação Especial. Além disso, quase a totalidade dos tutores tinha mestrado e/ou doutorado em sua área formativa, o que também os qualificava ainda mais.

Outro ator fundamental na educação a distância é o docente responsável por ministrar as disciplinas (professor formador) ou elaborar material didático-pedagógico (professor conteudista), sendo este último o profissional que produz conteúdo, agindo como um construtor ativo da formação dos estudantes. No Curso de Formação de Professores para Educação Profissional da UFSM, a maioria dos professores atuaram tanto como professores conteudistas quanto como formadores e pertenciam ao quadro permanente da instituição. Dessa maneira, o professor criava diversas atividades para reflexão, produzindo ou reproduzindo conteúdo, pois ele possui, como docente universitário, também um perfil de pesquisador, apoiando sua resolução e ampliando as fontes bibliográficas. Esses professores exerceram diversas funções, como:

[...] estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; elaborar o material didático para programas a distância; realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20).

Portanto, o processo de ação-reflexão-ação dos professores ao final de cada semestre, avaliando a implementação da sua disciplina e, coletivamente, ao final de cada edição do curso, contribuiu de maneira fundamental

para a qualificação e melhoria da proposta metodológica do curso. Nesse sentido, cada professor assumiu seu papel como participante ativo do projeto de ensino superior a distância, no qual estava inserido.

Acreditamos que, no cenário brasileiro, a atuação dos professores e tutores na EaD tem como principal objetivo ensinar e contribuir positivamente para a formação de qualidade dos estudantes. Cada docente estava formando professores, cada vez mais conscientes e capazes de educar, profissional e tecnologicamente, em nosso caso, a sociedade em que vivemos.

PROPOSTA METODOLÓGICA: PROCESSO CÍCLICO-ESPIRALADO DE PLANEJAMENTO-AÇÃO-AUTORREFLEXÃO-REFLEXÃO-AÇÃO

Os procedimentos metodológicos que temos utilizado desde a primeira edição do curso têm sua origem em Freire (1967) e Carr e Kemmis (1986). Ao longo de nossa trajetória acadêmica, temos tratado os aspectos metodológicos como abordagem de pesquisa, explicitando as teorias-guia de referências de procedimentos de estudo-problematização, assim como as análises-ações desenvolvidas, entre professores e tutores, por meio de um processo de diálogo contínuo.

Metodologicamente, investigamos ativamente com participação dos docentes, tutores, estudantes, coordenadores de curso e tutoria novas estratégias de resolução aberta dos problemas que foram ocorrendo a cada semestre letivo. Ao priorizarmos as questões e casos ocorridos, a análise se dava também sobre as estratégias implementadas pelos docentes e tutores na resolução de cada problema. Neste sentido, a meta era verificar o alcance das estratégias didático-metodológicas construídas na proposição de atividades de estudo (DAVIDOV, 1988), que privilegiavam processos de codificação-descodificação (FREIRE, 1967) para a formação crítica dos futuros professores das diversas áreas atendidas pelo nosso curso.

Cabe destacar que todas as ações eram registradas no Moodle, o que foi fundamental para recuperarmos os dados, sempre que necessário, para o processo de reflexão nos momentos avaliativos coletivos, tanto com o grupo formado pelos tutores quanto pelo grupo de professores. Portanto, a mediação tecnológica das ações torna-se indispensável e essencial para a qualificação da oferta de cursos na modalidade EAD.

Um dos principais problemas que nos debruçamos para resolver e que também foi o gerador da proposta metodológica que foi efetivada na última edição do curso, desde seu início, era representado pelo excesso de materiais didáticos e atividades semanais que os estudantes tinham em cada uma das disciplinas que formavam o conjunto do semestre. Como é possível visualizar no quadro 1 (mostrado anteriormente), o semestre de menor número de disciplinas era o primeiro, que continha seis ao todo. Portanto, regular a quantidade de materiais didáticos em cada disciplina e o número de atividades semanais tornou-se essencial para a qualificação do curso, principalmente em termos de produção dos estudantes.

Assim, a cada final de semestre, incluímos uma questão avaliativa aberta nas disciplinas de *Seminário Integrador* (I, II e III) para que os estudantes apontassem as principais dificuldades, avaliassem e sugerissem o que poderia ser melhorado no curso. Com estes dados, buscou-se desenvolver um processo cíclico-espiralado de planejamento-ação-autorreflexão-reflexão-ação, com participação de todos os envolvidos (estudantes, professores, tutores, coordenações de curso e tutoria). Após vários semestres, chegamos a uma proposta de organização:

Quadro 2 - Proposta Metodológica.

Orientações para a organização das atividades

- a) o Moodle deve ser configurado no formato SEMANAL, iniciando em dia/mês e totalizando 19 semanas (de preferência, não insira manualmente as datas. Deixe as inseridas automaticamente pelo Moodle);
- b) as duas primeiras semanas devem ficar prontas antes do início das atividades para que os tutores possam estudar os materiais e sanar eventuais dúvidas;
- c) as disciplinas com 30h deverão planejar três (03) atividades avaliativas a distância (com peso 4), conforme cronograma em anexo;
- d) as disciplinas com mais de 30h deverão planejar quatro (04) atividades avaliativas a distância (com peso 4), conforme cronograma em anexo;
- e) as atividades avaliativas deverão ser encerradas sempre às 23h59min de segundas-feiras;
- f) não solicite outras atividades que não as avaliativas ao longo do semestre. Porém, caso considere pertinente, poderá elaborar listas de exercícios para orientar os estudos.

Fonte: Autores.

Associado a esta proposta metodológica, foi organizado, semestralmente, um cronograma do curso (Figura 1), distribuindo as atividades ao longo do semestre em blocos de disciplinas.

Figura 1: Cronograma geral do Curso - exemplo do 1º semestre de 2019.

CRONOGRAMA
1º Semestre de 2019

Meses	Semanas	Atividades
Março	1ª - 11 a 16	Planos de Ensino todas as disciplinas
	2ª - 18 a 23	Atividade 1: Libras, Rel. Humanas, CTS e atividades de ESE 3
	3ª - 25 a 30	
Abril	4ª - 01 a 06	Atividade 1: Gestão, Sem III, Práticas e atividades de ESE 3
	5ª - 08 a 13	Atividade 2: Libras, Rel. Humanas, CTS e atividades de ESE 3
	6ª - 15 a 20	
	7ª - 22 a 27	
Maio	8ª - 29 a 04	Atividade 2: Gestão, Sem III, Práticas e atividades de ESE 3
	9ª - 06 a 11	Atividade 3: Libras, Rel. Humanas, CTS e atividades de ESE 3
	10ª - 13 a 18	
	11ª - 20 a 25	
	12ª - 27 a 01	Atividade 3: Gestão, Sem III, Práticas e atividades de ESE 3
Junho	13ª - 03 a 08	Atividade 4: Libras, Rel. Humanas, CTS e atividades de ESE 3
	14ª - 10 a 15	
	15ª - 17 a 22	Avaliações Presenciais Obrigatórias
	16ª - 24 a 29*	
Julho	17ª - 01 a 06	Prazo fechamento das médias parciais
	18ª - 08 a 13**	Avaliações finais - Exames
	22/07	Prazo fechamento das médias finais

*28 e 29/06 - AVALIAÇÕES PRESENCIAIS OBRIGATÓRIAS

**12 e 13/07 - Avaliações Finais - Exames - Presenciais

Fonte: Autores.

Tanto a proposta metodológica quanto o cronograma foram implementados integralmente em todos os semestres da última edição do curso e praticamente não tivemos mais manifestações de excesso de materiais e atividades nas disciplinas. Com isso, as manifestações dos estudantes, solicitando auxílio para os tutores, passaram a estar mais centradas na compreensão dos enunciados das atividades e interpretações dos conteúdos das disciplinas, qualificando assim a formação final destes.

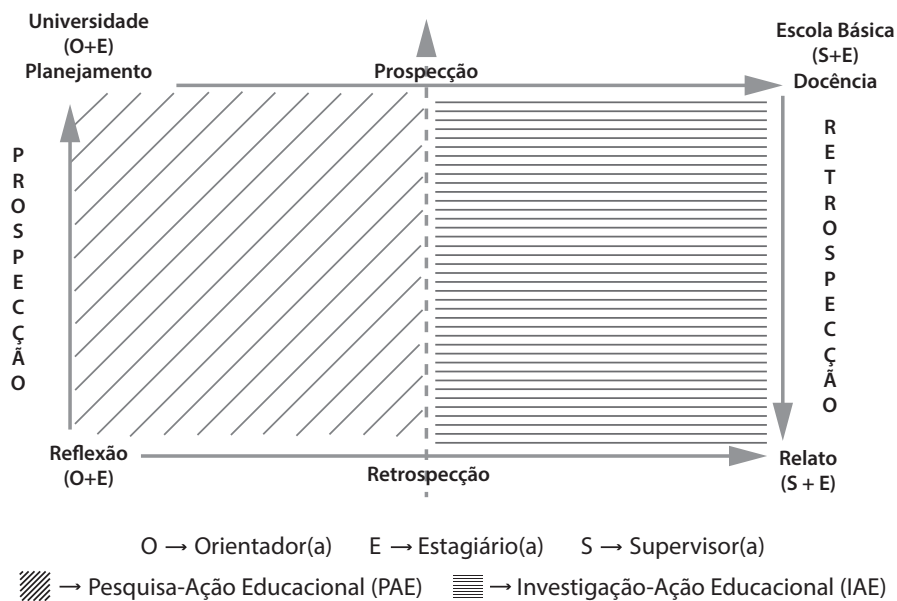
Em relação às disciplinas de *Estágio Supervisionado de Ensino*, a coordenadora do curso (que em muitos semestres também atuou como professora orientadora) incentivou a ação conjunta do grupo de professores-orientadores, organizando no Moodle um único espaço (disciplina) no qual estavam todos os estudantes-estagiários e tutores organizados por polos. Assim, as ações e orientações gerais para realização dos estágios, nas escolas, eram compartilhadas em um único local, o que minimizava divergências entre os estudantes de cada polo diferente. Além disso, também foram organizadas estratégias docentes mediadas pelas Tecnologias Criativas Educacionais

emRede (TCER), em especial as ferramentas de atividades colaborativas do Moodle (ABEGG et al., 2016; GANGUIN; HOLBLITZ, 2012).

Em termos de TCER, a coordenação de curso incentivou a implementação de hiper mídias (problematização e resolução aberta de questões), com a ferramenta wiki do Moodle, como estratégia de trabalho em rede, colaborativo e dialógico-problematizador. As produções escolares ao longo das edições do curso foram difundidas no Moodle, sendo utilizadas como referências bibliográficas. Como sistematização teórico-prática de natureza gráfica, esquematizamos diversas versões (a mostrada na Figura 3 abaixo é a terceira edição) da estratégia didático-metodológica, para orientação universitária do Estágio Supervisionado de Ensino por TCER.

Figura 3: Terceira edição da estratégia didático-metodológica, para orientação universitária do Estágio Curricular Docente mediada por TCER

Pesquisa - Ação Educacional + Investigação - Ação Educacional no ESE3



*Movimentos prospectivos-retrospectivos no ESE na interface Universidade-escola

- A IAE está no escopo do desenvolvimento da prática docente (supervisionada na escola básica), enquanto a PAE na interação orientador-estagiária(o) (orientação na universidade via Moodle).
- A quintessência do estágio curricular docente é o movimento prospectivo-retrospectivo-prospectivo. Neste movimento, a elaboração dos Planejamentos e Relatos são fundamentais.

Fonte: Abegg e De Bastos (2017).

Convém destacar do esquema gráfico acima o movimento retrospectivo-prospectivo, que é a quintessência da pesquisa-ação educacional. Neste movimento, a etapa da reflexão entre professores, tutores e estudantes adquire duplo sentido, retrospectivo da autorreflexão e prospectivo do planejamento. Isso não apenas qualificou a prática escolar, mas também a própria aprendizagem da proposta metodológica, ou seja, o processo cíclico-espiralado de planejamtoação-autorreflexão-reflexão-ação.

REFLEXÕES RETROSPECTIVAS E PROSPECTIVAS

Conforme já sinalizamos acima, os principais resultados de pesquisa-ação encontram-se nos registros docentes e discentes, em especial nos recursos e atividades disponibilizados nas disciplinas e nos relatórios de ações do Moodle. Em termo de investigação-ação educacional, cabe destaque para os encontros presenciais avaliativos, sinalizadores da estratégia didático-metodológica da orientação universitária mediada por TCER. Os encontros presenciais, tanto aqueles realizados nos polos com os estudantes para as avaliações semestrais, quanto os realizados na UFSM com tutores e professores, permitiram o processo de reflexão retrospectiva e prospectiva, visando a resolução dos problemas que mais inviabilizavam o trabalho educacional no semestre.

No âmbito das discussões dos resultados, tendo por base a produção da área educacional e comparando os mesmos com a literatura utilizada no trabalho de pesquisa-ação realizado ao longo das edições do curso, sinalizamos como relevância maior a prototipação, disponibilização e desenvolvimento conjunto e contínuo de módulos disciplinares para o Moodle, potencializando a produção docente unificada, em especial a cada semestre e resguardando as especificidades de cada disciplina.

Em termos de vantagens práticas, tendo em vista o escopo da investigação-ação em que ocorreram as atividades do curso, a maior delas é exatamente a customização e disponibilização do ambiente virtual de ensino-aprendizagem, com uma organização que mantinha regularidades nas disciplina. As principais regularidades que destacamos são em relação à disponibilização dos “boxes” do Moodle na mesma disposição espacial, mas principalmente pela escolha dos “boxes” que deveriam ser mais utilizados pelos estudantes no gerenciamento e resoluções das atividades avaliativas a distância, visando sua formação e desenvolvimento profissional.

Por outro lado, destacamos as instituições públicas de ensino superior, que mediarão a formação inicial de professores, com destaque para a Universidade Aberta do Brasil e seus parceiros, como, por exemplo, os polos. Dentre as possíveis limitações, destacamos: 1) a docência universitária mediada por TCER ficou ainda restrita à interface tutor-estudante, sendo baixa a interação dialógico-problematizadora entre professores; 2) a baixa fluência tecnológica dos(as) estudantes, mesmo daqueles que já haviam cursado uma graduação, conforme nos mostra Martinho Marques (2016) e; 3) o grande número de planejamentos de aulas expositivas-bancárias, mediadas por apresentação de slides assumidos como materiais didáticos, propostas pelos(as) estagiários(as) nos planejamentos das aulas de estágio. Essa situação ocorreu mesmo com os diversos exemplos nas diferentes disciplinas cursadas ao longo dos semestres, as quais primavam pela diversidade de linguagem para abordar os conteúdos e de ferramentas para realização das atividades.

CONCLUSÕES: AVANÇOS E OBSTÁCULOS

Consideramos como avanço principal a unificação das ações das equipes: coordenação (curso e tutoria) e docência e tutoria. Foram essenciais os encontros presenciais de planejamentos nos inícios de cada semestre letivo para deliberar, por exemplo, sobre o número de atividades de estudo de cada disciplina. Isso concretizou a organização didático-metodológica reflexiva-ativa pretendida. Lembramos que a etapa do planejamento no escopo da pesquisa-ação é responsável pelo movimento de duplo sentido (retrospectivo-prospectivo), garantindo a reflexividade deliberativa.

Por outro lado, entre os obstáculos enfrentados ao longo das edições do curso, o maior deles pode ser considerado a concepção alternativa dos estudantes – e até de alguns docentes (pelo menos na primeira edição do curso) – a respeito da constituição do ensino-aprendizagem na modalidade educacional a distância. Alguns estudantes apresentaram resistência com a cultura escrita, que exigiu leitura e interpretação dos recursos educacionais e produção escrita na resolução das atividades de estudo, e o desejo de ter a maior parte dos conteúdos sendo apresentados passivamente por videoaulas. Claro que precisamos considerar a impregnação da cultura educacional bancária, caracterizada pelo par transmissão-recepção, que gera e instala passividade excessiva nos estudantes. Até mesmo na atualidade e na modalidade educacional a distância, essa estratégia educacional tem espaço quase hegemônico com videoaulas lineares e não interativas.

Contudo, o balanço avanços-obstáculos, na avaliação dos três componentes ativos no processo do ensino-aprendizagem (professores-tutores-estudantes) e das coordenações (curso e tutoria), foi mantido ao longo das edições do curso, em grande parte devido à cultura dialógico-problematizadora, estratégia essencial da reflexividade-ativa. Para nós, que vivemos de fato o planejamento, implementação e avaliação do referido curso, fica a defesa desta parametrização didático-metodológica de formar professores para a educação profissional no escopo da universidade.

REFERÊNCIAS

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P. Convergência e integração de tecnologias criativas em ambientes virtuais. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 60-70, abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8635592>>. Acesso em: 05 abr. 2016.

ABEGG, I.; DE BASTOS, F. P. Pesquisa-Ação Mediada por Tecnologias Educacionais Em Rede: Orientação de Estágio Curricular Docente. 1º Congresso Bienal da Rede Lusófona Estreia diálogos: Diálogos interdisciplinares na Pesquisa-Ação: possibilidades e desafios. **Anais...** Bauru, SP, 2017.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso: 26 de nov. 2019.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Becoming critical education: knowledge and action research**. London: The Palmer Press, 1986.

DAVÍDOV, V. V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Tradução de Marta Shuare. Moscú: Progreso, 1988.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <<https://educarparaomundo.files.wordpress.com/2016/07/paulo-freireeducac3a7c3a30-como-prc3a1tica-da-liberdade.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

GANGUIN, S.; HOBLITZ, A. Mobile Media – Mobile Creativity? **Revista Comunicação e Sociedade**, Braga, Portugal, v. 22, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/ZTqDzW>>. Acesso em: 26 mai. 2015.

GUSSO, S. F. K. O tutor-professor e a avaliação da aprendizagem no Ensino a Distância. **Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, p. 53–68, 2009.

MARTINHO MARQUES, T. **Fluência Tecnológica**. MIT Media Lab, Massachusetts, USA, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/>>. Acesso em: 21 out. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Centro de Educação. **Projeto Pedagógico de Curso**: Programa Especial de Graduação, Curso de Formação de Professores para a Educação Profissional. Modalidade a distância. Santa Maria, PROGRAD,

— PÓS-GRADUAÇÃO

EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL E ANOS INICIAIS NO CEFD: AVALIAÇÃO DO CURSO *LATO SENSU* DE FORMAÇÃO CONTINUADA A DISTÂNCIA POR CONCLUINTES

Marli Hatje: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Educação Física.

Email: hatjemarli@gmail.com

Angelita Alice Jaeger: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Educação Física.

Email: angelita@ufsm.br

Luciana Erina Palma: Universidade Federal de Santa Maria / Curso de Educação Física.

Email: luepalma@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem por objetivo publicizar os resultados do Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais – Modalidade EAD, ofertado pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria, no período de 2013 a 2015, com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação da criança. Dos 150 ingressantes, 109 (72,67%) concluíram a especialização, ofertada em cinco polos no RS, em edição única, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle. No Polo de Sapiranga, houve o maior número de concluintes (83,33%) e no Polo de Quaraí o menor (53,34%). O resultado nos cinco Polos está atrelado ao interesse particular de cada estudante na atualização e qualificação profissional, às condições pessoais (familiares) e às condições de deslocamento ao Polo para os encontros presenciais. A qualidade do curso foi o principal motivo apontado para a conclusão da especialização, e a falta de tempo para cumprir as atividades nos prazos foi identificada como a razão para a evasão de 27,33% dos estudantes. Mais aulas presenciais, oportunizando maior integração entre os colegas, foi a reivindicação principal ao final do curso. A experiência pioneira no País, embora em edição única, mostrou que é possível oferecer formação continuada de qualidade, na modalidade EaD, desde que haja estímulo, motivação e acompanhamento constante.

Palavras-chave: *Educação Física; Educação a distância; Pedagogia; Educação Infantil; Movimento Humano.*

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A busca pela formação profissional e continuada a distância cresce no Brasil de modo exponencial (CARMO; FRANCO, 2019), sendo que o ensino superior e a pós-graduação *lato sensu* são os cursos mais buscados e os saltos mais expressivos estão na formação de professores (INEP, 2018). A Educação a Distância não é uma modalidade de ensino-aprendizagem recente, uma vez que sua emergência remete às últimas décadas do século XIX, quando foram realizados os primeiros cursos por correspondência. Mais tarde, as transmissões via rádio e televisão e as aulas produzidas via áudio e videoconferências antecederam a geração atual de ensino e aprendizagem a distância sustentada em tecnologias da internet. É o distanciamento geográfico entre professores e alunos que requer “algum tipo de tecnologia para transmitir informações e lhes proporcionar um meio para interagir” (MOORE; KEARS EY, 2010, p. 01).

No que diz respeito à área da Educação Física (EF), a educação a distância já se apropriou desse campo, conforme evidenciam os números apresentados pelo portal do Ministério da Educação. Em consulta aos registros, constatamos que há 98 cursos superiores em EF e 283 cursos de especialização que envolvem a EF e seus desdobramentos, registrados no portal para serem ofertados na modalidade a distância (MEC, 2019). Embora o número de cursos tenha crescido vertiginosamente, as pesquisas e debates sobre a modalidade ainda são escassos na área no contexto brasileiro. Assim, este artigo objetiva relatar a experiência e os resultados obtidos com um curso *lato sensu* na modalidade a distância, a partir das opiniões dos seus concluintes.

A ideia germina a partir de um grupo de docentes que assumiu o desafio de elaborar a proposta *lato sensu* de formação continuada, buscando agregar os bons resultados, já obtidos com a educação a distância em diferentes regiões brasileiras, com as carências identificadas na área da EF do RS, principalmente, na Educação Infantil e Anos Iniciais. Muitos cursos de licenciatura em EF e Pedagogia, por exemplo, abordam de maneira superficial a EF infantil e os conteúdos trabalhados são, muitas vezes, apenas de cunho informativo ou secundarizados (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001).

Foi nesse cenário de preocupação que nasceu o Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais – Modalidade EaD, ofertado por um grupo de docentes do Centro de Educação Física e Desportos (CEFD) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), de setembro de 2013 a março de 2015 (18 meses), com o objetivo de promover a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma visão global e interdisciplinar dos aspectos que permeiam a educação da criança. Ofertado com 150 vagas, 30 em cada um dos Polos - Santa Maria, Quaraí, Palmeira das Missões, Sapiranga e Serafina Corrêa - o corpo discente esteve constituído de professores da educação básica das áreas de EF, Pedagogia e Educação Especial, em efetivo exercício.

Na esteira do desafio de qualificar professores em efetivo exercício em escolas públicas gaúchas que não tiveram a oportunidade de participar de formações continuadas na área em que atuam, por diferentes motivos, e no sentido de publicizar os resultados da experiência pioneira no Brasil na área da EF, realizamos um breve relato e uma análise da avaliação do processo, baseado nas seguintes fontes: a) em documentos da secretaria do curso, que contemplam os relatórios dos docentes e tutoras, as Atas do Colegiado e contatos com os estudantes que ficaram arquivados no e-mail do curso; b) os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), nos quais os estudantes mencionaram aspectos positivos e negativos da trajetória percorrida; c) o questionário, contendo 59 perguntas fechadas, adaptado de Rodrigues et al. (2014), respondido pelos estudantes. As questões foram agrupadas em quatro dimensões: 1) Perfil - Dados de Identificação; 2) Corpo Docente, Tutoras e Coordenação; 3) Organização Didático-Pedagógica; e 4) Instalações. Ao final do questionário o estudante tinha ainda a possibilidade de elencar ou comentar aspectos positivos e negativos do curso, em uma questão aberta.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PPC E SUA IMPLANTAÇÃO

O Curso de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais foi a primeira experiência na modalidade EaD, no âmbito da pós-graduação no CEFD, desde que foi ofertado o primeiro curso em nível de pós-graduação (*lato sensu* - presencial) em 1973. Com a modalidade a distância, o CEFD colocou-se, mais uma vez, no cenário nacional, como pioneiro na área de pós-graduação. A primeira vez foi em 1994 quando o Centro implantou o primeiro curso de Pós-Graduação *Strictu Sensu* (nível doutorado) do Brasil na área da Educação Física, depois de ter iniciado, em 1979, o segundo curso de Mestrado em Educação Física no Brasil.

A oferta de um curso de especialização na modalidade a distância tem se mostrado adequada para a formação continuada de professores, pois, além de eliminar distâncias geográficas e oportunizar a interiorização de um ensino de qualidade, possibilita também que o aluno organize de modo independente as suas horas de estudo. Outro aspecto positivo da proposta foi permitir que professores, com elevada carga de trabalho semanal (entre 33 e 40 horas cumpridas em diferentes instituições de ensino), pudessem realizar sua qualificação sem a necessidade de deslocamento para a cidade sede da UFSM (Santa Maria).

Embora ofertado na modalidade a distância, o curso teve características de semipresencial, pois durante os três semestres houve cinco encontros presenciais nos cinco Polos para orientações didático-pedagógicas, orientações administrativas, para a realização das avaliações nas disciplinas e defesa dos TCCs, atividades em que a presença dos estudantes era obrigatória. Os conteúdos programáticos e as atividades pedagógicas das disciplinas foram elaboradas pelos docentes envolvidos numa metodologia de *construção coletiva (polidocente)* (PASQUALLI et al., 2019), disponibilizadas

no AVA *Moodle* e desenvolvidas com diferentes ferramentas assíncronas e síncronas. Duas tutoras a distância, com comprovada fluência tecnológica para uso do AVA – *Moodle*, auxiliaram no trabalho de orientação em cada uma das disciplinas, nos dois primeiros semestres.

Os trabalhos da secretaria do Curso foram desenvolvidos pela coordenação e por uma bolsista em uma sala compartilhada no CEFD, sendo utilizadas também as ferramentas assíncronas e síncronas para contato com o público do Curso.

Figura 1: Docentes e Tutoras do Curso².



²Docentes e Tutoras do curso - sentados a partir da esquerda: Angelita Alice Jaeger, Luciana Erina Palma, Daniela Lopes dos Santos, Mara Rúbia da Silva Alves, Maria Cecília da Silva Camargo, Marta de Salles Canfield. Em pé a partir da direita: Fernando Copetti, Marli Hatje e as tutoras à distância Silvana Zancan, Mariane Santiago, Fernanda Bataglin, Aline de Souza Caramês, Leandra Costa da Costa e Lúcia Margarete Santos da Costa.

Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

Figura 2: Aula presencial do Curso no Auditório do NTE da UFSM



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

A matriz curricular teve carga horária de 360 horas/aula (24 créditos), distribuídas em nove disciplinas, além de 60 horas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). O curso foi desenvolvido durante três semestres letivos. No primeiro semestre (2013/2) foram ofertadas as disciplinas de *Capacitação Tecnológica em EaD* (30h), *Desenvolvimento Infantil* (60h), *Jogo e Brincar na Infância* (60h) e *Aprendizagem Motora* (30h). No segundo semestre (2014/1), foram oferecidas as disciplinas de *Metodologia da Pesquisa* (60h), *Pedagogia*

do Movimento (30h), *Corpo, Gênero e Educação* (30h), *Inclusão e Movimento Humano* (30h), *Movimento Humano e Saúde* (30h). No terceiro semestre (2014/2), os estudantes elaboram o TCC, sob a orientação *on-line* e presencial de um docente, e apresentaram o estudo para uma banca constituída de três membros efetivos e um suplente. Para a realização do trabalho, o estudante escolheu um tema vinculado a uma das seguintes linhas de pesquisa:

Figura 3: Linhas de Pesquisa da proposta pedagógica.

Aspectos didático - pedagógicos do movimento humano	Envolve questões relacionadas à organização, realização e avaliação do encontro pedagógico.
Aspectos comportamentais do movimento humano	Trata dos aspectos relacionados às características motoras, sócio-afetivas e cognitivas de seus alunos e de como acontecem essas alterações a partir de experiências práticas. Fornece subsídios para atender nas instâncias do movimento alunos em situações especiais.
Aspectos culturais do movimento humano	Oportuniza a problematização e discussão de temas que emergem da complexa e dinâmica construção cultural da sociedade e que despontam como desafios no cotidiano escolar.

Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

3. RESULTADOS E ANÁLISE

Em relação ao perfil dos 72,67% concluintes do curso, os resultados revelam que são funcionários públicos, 73% são do sexo feminino e 70% trabalham entre 33 e mais de 40 horas semanais, cumprindo dupla jornada de trabalho diariamente (em casa e na escola). Apenas 1,6% dos discentes à época não trabalhavam ou cumpriam jornada de trabalho de 10 horas semanais. Considerando as atividades profissionais dos estudantes e o fato da grande maioria ser casada e com filhos pequenos, a evasão de 27,33% dos estudantes no decorrer do curso, estatisticamente, não é relevante à avaliação que pretendemos, pois se levarmos em conta outros dados sobre evasão em cursos EaD e, principalmente, os aspectos que caracterizam a desistência dos estudantes, percebemos que o percentual de concluintes do curso ofertado pelo CEFD/UFSM é excelente.

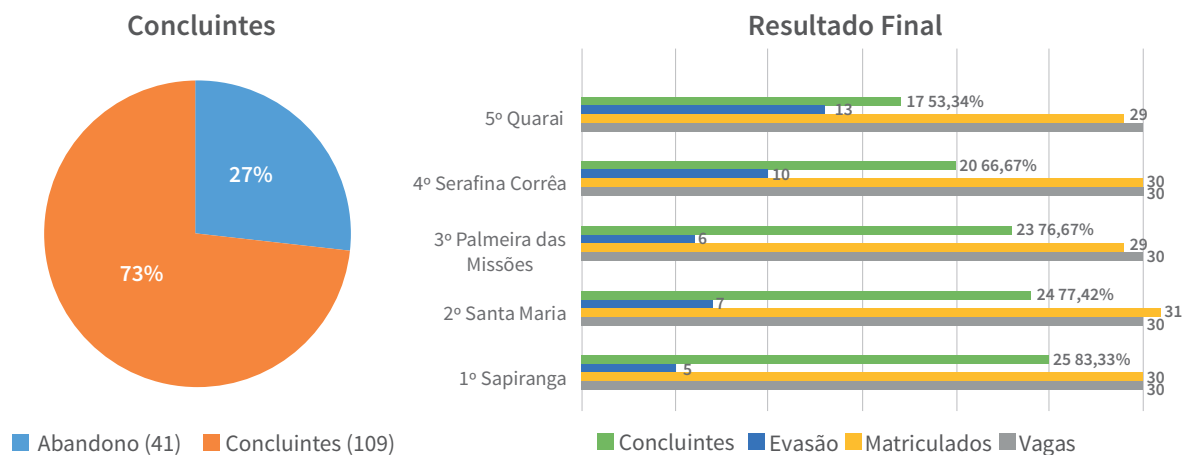
Dos estudantes que evadiram, o motivo mais citado foi “a falta de tempo para cumprir as atividades propostas semanalmente”, considerando que ao final de cada semana havia a obrigatoriedade da entrega de, pelo menos, um trabalho avaliativo de cada disciplina. Como as disciplinas utilizavam diferentes estratégias ao desenvolvimento do conteúdo – leituras, vídeos, *podcasts*, fóruns e *chats* –, a presença no AVA Moodle e a participação do estudante nas discussões também era obrigatória. Sobre essa questão, leia o relato a seguir:

Muitas vezes foi difícil acompanhar todas as atividades e ainda realizar os trabalhos a noite ou nos finais de semana, porque todos trabalham o dia todo e quando chega em casa cansado ainda tem a família para dar atenção; mas vejo que muitos realmente se esforçaram para não desistir porque estavam muito interessados nessa oportunidade para se qualificarem, se atualizarem (Estudante A).

Essa percepção ratifica a importância de horas de estudo semanais, ressaltando que a disponibilidade de tempo para estudo é questão fundamental para a permanência no curso. Todos os concluintes possuíam computador próprio e acessavam de casa as atividades, mas revelaram que o domínio da informática e, principalmente, do AVA – Moodle no começo era apenas “bom” ou “regular”, o que demandava mais tempo para cumprir as disciplinas, já que foram ofertadas apenas uma única vez no curso:

Como foi uma experiência pioneira para nós, tanto na oferta de um curso EaD quanto no acesso ao Moodle, houve sim muitas dificuldades no início, mas o tutorial disponibilizado e o acompanhamento diário dos professores, tutores e coordenação facilitou todo o processo, o que ficou evidenciado no número de concluintes, não fosse assim, muitos mais teriam desistido (Estudante B).

Figura 4: Dados estatísticos dos discentes nos cinco Polos EaD.



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

Analisando-se a Figura 4, a partir do número de vagas (30) em cada um dos Polos, os resultados mostram que no Polo de Saporanga 83,33% dos estudantes concluíram o curso em março de 2015, seguido pelo Polo de Santa Maria com 77,42%, pelo Polo de Palmeira das Missões com 76,67%,

pelo Polo de Serafina Corrêa com 66,67% e pelo Polo de Quaraí, onde 53,34% dos estudantes concluíram a especialização.

Acredita-se que o resultado em relação a cada Polo esteja atrelado ao interesse particular no curso (buscar outras qualificações, inclusive, *stricto sensu*, após a finalização deste curso, além de aumento salarial), às condições pessoais (familiares) de cada estudante, às condições de deslocamento ao Polo quando foi necessário, mas também ao número de candidatos inscritos e que tiveram a inscrição homologada pelo Colegiado do Curso, em setembro de 2013, já que os Polos de Sapiranga e Santa Maria tiveram todas as vagas preenchidas, inclusive, com lista de suplentes. Em relação ao percentual de evasão, maior nos Polos de Quaraí, Serafina Corrêa e Palmeira das Missões, conforme a Figura 4, acredita-se que um dos motivos da desistência de estudantes esteja atrelado ao remanejamento de suplentes de Santa Maria para esses Polos, a pedido dos próprios suplentes, já que as vagas não haviam sido totalmente preenchidas. Alguns estudantes remanejados não conseguiram cumprir a exigência de encontros presenciais nos Polos, inclusive, para as avaliações, em função da distância geográfica. A extensa jornada de trabalho semanal e a dificuldade em retomar a disciplina exigida em atividades acadêmicas também foram apontadas como motivos para o abandono do Curso.

As dificuldades relatadas pelos estudantes, aliadas à rigidez curricular (não havia flexibilidade na oferta das disciplinas), são causas da evasão no curso, já que alguns alunos declararam não terem conseguido acompanhar, sistematicamente, as discussões da turma e também não conseguiram realizar as tarefas, resultando em reprovação. Mesmo diante de dificuldades como essas – superadas por muitos durante o curso –, a importância atribuída à oportunidade para a qualificação profissional foi evidente.

Foi de extrema importância o curso EaD ser ofertado neste Polo, não fosse isso com certeza não teríamos a oportunidade de nos qualificarmos em função da distância para outras cidades, sem contar a dificuldade em conseguir sair da escola, pois não tem quem nos substitua frente aos alunos (Estudante C).

O trabalho desenvolvido pelos docentes e tutoras foi aprovado por 80% dos concluintes. Quando questionados sobre o domínio teórico do conteúdo pelos professores, 80,22% responderam “muito bom” e 19,78% “bom”. O resultado pode estar vinculado às funções dos professores no Curso, já que, segundo Pasquali et al. (2019), em um curso EaD eles têm duas atribuições: a de autores (para produzir o material didático) e de pesquisadores (para elaborar, desenvolver e acompanhar a disciplina e as atividades). Os professores, no curso em tela, cumpriram exatamente estas atribuições e, por isso, estavam completamente inseridos no contexto. Todos que ministraram disciplinas e/ou orientaram TCC eram graduados em EF e possuíam titulação mínima *stricto sensu* (mestrado). Os docentes

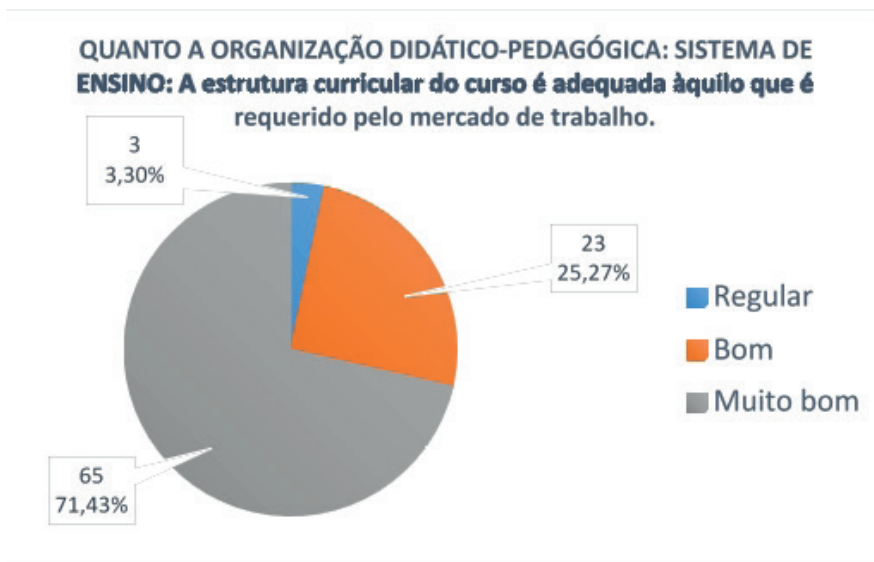
efetivos do CEFD possuíam doutorado e já faziam uso do *AVA Moodle* em aulas presenciais, o que facilitou, de certa forma, o desenvolvimento das atividades, embora, como bem destaca Pasquali et al. (2019, p. 258), o “trabalho docente, na EaD, diferencia-se na estrutura e no funcionamento, se relaciona com o que tradicionalmente se conhece na modalidade presencial”. Essa questão, inclusive, foi bastante evidenciada em reuniões do Colegiado do Curso, quando os docentes avaliaram e compararam a experiência no Curso de Especialização EaD com as aulas na modalidade presencial na graduação em EF, principalmente no que tange à seleção e sistematização dos conteúdos e aos procedimentos didático-metodológicos.

Está sendo muito importante participar dessa experiência, porque depois do primeiro semestre já estou reavaliando estratégias didáticometodológicas que adoto nas aulas presenciais, por considerar que alguns aspectos no EaD são mais efetivos no quesito ensino aprendizagem; outra questão que me chamou atenção é o poder de síntese exigido pelo EaD, o que não estamos muito acostumados no curso presencial (Docente 1).

Em relação ao domínio teórico do conteúdo pelas tutoras, que atuaram a distância, os resultados também foram positivos, pois 63,74% dos estudantes avaliaram o domínio como “muito bom”, 23,08% “bom”, 12,09% “regular” e 1,1% das respostas indicaram que o desempenho foi “ruim”. Acredita-se que o desempenho das tutoras esteja vinculado à qualificação acadêmica, à fluência tecnológica para uso do *AVA Moodle* e à experiência em cursos EaD, requisitos exigidos durante o processo de seleção. Mesmo a distância, a interação dos professores e tutoras com os estudantes foi muito bem avaliada, assim como o estímulo ao relacionamento interpessoal.

Esses aspectos, em nosso entender, foram fundamentais à permanência do estudante no curso, pois ele se sentia acolhido, seja de maneira pessoal ou acadêmica, principalmente diante de dificuldades. Nesse sentido, também foram positivamente avaliadas as Coordenações de Curso e de Polo. A Coordenação do Curso, por exemplo, a cada dois dias, no máximo, respondia todas as mensagens dos estudantes recebidas via *Moodle* ou e-mail, além de contatos diários da bolsista, especialmente com aqueles estudantes que deixavam de acessar o ambiente por três dias seguidos. Como a demanda dos estudantes era muito frequente, em um dia a Coordenação do Curso chegou a responder, de uma só vez, 150 mensagens, sendo que logo após já haviam sido enviadas outras 60 à caixa. Esse retorno constante e sistemático, em nossa opinião, foi um fator que contribuiu com o sucesso e a permanência dos estudantes no Curso.

Figura 5: Organização didático-pedagógica do Curso.



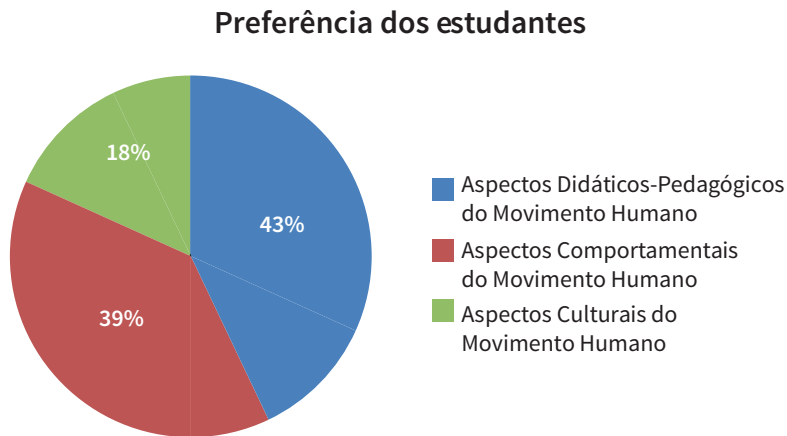
Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

Conforme observa-se pela Figura 5, dos concluintes, 71,43% afirmaram que a estrutura curricular do curso foi adequada àquilo que é requerido pelo mercado de trabalho, atribuindo o conceito “muito bom”. Já para 25,27% foi “Bom” e “Regular” para 3,30%. Os percentuais positivos à organização didático-pedagógica respaldam o conceito “Muito bom”, atribuído por 75,82% dos estudantes, quando questionados sobre possibilidades concretas de qualificação para o trabalho escolar oferecidas pelo Curso. Como a proposta pedagógica esteve focada, principalmente, em desenvolver competências e habilidades do que em cobranças envolvendo número de acessos ao *Moodle* e entrega de trabalhos, os resultados práticos no contexto escolar já se evidenciavam mesmo antes do término do Curso, conforme relata uma estudante:

De certa forma, posso afirmar que o Curso me estimulou a repensar minha prática e os conteúdos que estava desenvolvendo; até já utilizei novas metodologias de ensino no meu contexto escolar desde que iniciei esta especialização (Estudante D).

As respostas são coerentes com os dados de outra pergunta sobre a oferta de possibilidades concretas de articular os conteúdos de sala de aula à realidade vivenciada por cada um dos estudantes, já que 74,74% dos estudantes responderam “Muito bom” para a questão.

Figura 6: Linhas de pesquisa ao desenvolvimento do TCC



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

Em relação às linhas de pesquisa do Curso para o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a Figura 6 mostra que a preferência da maioria, 43%, dos estudantes, foi pela linha “Aspectos didático-pedagógicos do movimento humano”, seguida pela linha “Aspectos comportamentais do movimento humano” (39%) e “Aspectos culturais do movimento humano” (18%), respectivamente. Pelo resultado, ficou evidente o interesse do estudante pelos conhecimentos relativos aos aspectos didático-pedagógicos das práticas corporais, vinculados à realidade social vivenciada no ambiente escolar, em detrimento dos conhecimentos relativos aos aspectos comportamentais ou culturais do movimento humano, embora os conteúdos se entrelacem, inclusive, nas disciplinas da matriz curricular, por terem características interdisciplinares.

Durante o processo de escolha do tema para o TCC, era nítida a intenção do estudante em querer articular sua prática no cotidiano profissional com a teoria. Muitos manifestaram interesse em desenvolver um trabalho a partir de problemas didático-pedagógicos recorrentes, que influenciavam a qualidade das aulas, como a falta de infraestrutura e de materiais e o pouco tempo para o desenvolvimento dos conteúdos, com o objetivo de refletir e transformar didaticamente a realidade, apoiados em novos e atuais referenciais teóricos.

As orientações de TCC foram realizadas 80% on-line e 20% presenciais, nos cinco Polos, onde também ocorreram as defesas. Para cada Polo, foram designados entre três e cinco docentes orientadores, tendo o Curso realizado o cadastro de mais 13 professores voluntários externos à UFSM, com titulação *stricto sensu*. As bancas de defesa foram constituídas pelos docentes do Curso e do CEFD, orientadores voluntários e profissionais das regiões que sediaram os Polos EaD do Curso.

Em relação à dimensão “Instalações”, que tratou das condições dos Polos, do suporte acadêmico/técnico e das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), 78% dos concluintes avaliaram as condições dos Polos como “muito boas” durante as aulas presenciais e as avaliações, assim como o suporte e as Tecnologias de Informação e Comunicação:

Nesses encontros, os suportes tecnológicos foram adequados e todos os equipamentos necessários estavam disponíveis e funcionando, de modo que conseguimos realizar todas as tarefas nos dias dos encontros presenciais, inclusive a internet funcionava bem (Estudante E).

Por outro lado, os estudantes apontaram como fragilidade o acervo bibliográfico físico disponível nas Bibliotecas, bastante limitado em todos os Polos, problema atribuído ao fato de este curso EaD em EF ser o primeiro ofertado nos Polos. No entanto, durante a elaboração dos TCCs, que demandavam bibliografias específicas para pesquisa, muitos materiais foram disponibilizados on-line pelos docentes e tutoras. Nesse sentido, 90% dos concluintes responderam que o suporte *on-line* e presencial foi adequado, assim como também avaliaram positivamente a qualidade da internet nos Polos durante as atividades presenciais.

Pelos resultados, o AVA *Moodle* e os materiais didáticos elaborados pelos docentes, a partir da utilização de processos criativos que culminaram em vídeos, *Podcast* e Wikis, foram suficientes e adequados aos propósitos do Curso, na opinião dos estudantes, de modo que não houve dificuldades de acesso e compreensão dos materiais. As ferramentas síncronas (chats, internet, telefone) e assíncronas (e-mails e vídeos) cumpriram “muito bem” com seus propósitos ao desenvolvimento das disciplinas e das tarefas decorrentes, conforme responderam 65,93% e 64,84% dos concluintes, respectivamente.

Tecnicamente, o AVA *Moodle* contribuiu decisivamente ao sucesso do curso, por não ter apresentado problemas no decorrer das atividades pedagógicas, considerando que 73,63% dos participantes disseram que ele foi de fácil utilização. Por outro lado, ao avaliar resultados deste curso de formação continuada, é importante considerar as conclusões de Lazarotti Filho et al. (2013, p. 708), quando destacam que, em um curso na modalidade EaD, “a ênfase do material didático recai sobre a descrição do corpo e do movimento, enquanto na modalidade presencial esse conhecimento geralmente é desenvolvido através da movimentação em si”. Em outras palavras, independentemente se em curso de formação inicial ou continuada, busca-se substituir a prática corporal pela descrição do movimento, que, em princípio, não requer aulas presenciais, especialmente quando uma das estratégias da utilização do vídeo, por exemplo, é para apreender técnicas corporais ou práticas específicas.

A limitada interação com outros estudantes, inclusive de outros Polos, foi apontada como uma fragilidade do curso, embora entendam que isso não tenha prejudicado a qualidade. Se não houve (mais) encontros presenciais para a vivência de práticas corporais ou troca de experiências, a diversidade metodológica utilizada pelos professores “autores” e “pesquisadores” permitiu uma aproximação ao cotidiano dos estudantes, através do uso de recursos audiovisuais e tecnológicos especialmente elaborados para o curso:

Mesmo com todas as dificuldades e do pouco tempo de convivência presencial com outros colegas, inclusive de outros Polos para troca de experiência, percebi muita satisfação dos estudantes pela oportunidade de participar do curso; ele superou as expectativas, pois sendo na modalidade EaD, havia muitos recursos audiovisuais de qualidade, e nos exigiu bastante disciplina e dedicação, o que favoreceu o aprendizado (Estudante F).

A reivindicação dos estudantes tem respaldo no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresentado no primeiro encontro presencial. No documento, entre as atividades presenciais previstas, constavam oficinas de movimento a serem ofertadas no Polo de Santa Maria, durante pelo menos um sábado. No entanto, dificuldades operacionais e financeiras impediram a realização deste encontro, que seria uma oportunidade, tão almejada pelos estudantes, de todos os Polos se encontrarem.

Se dificuldades operacionais e financeiras impedirem encontros presenciais para interação e integração de estudantes, quando da oferta de cursos na modalidade EaD, recomenda-se ampliar a dinâmica das disciplinas, ofertando mais videoconferências por Skype (o qual suporta 25 pessoas simultaneamente), com dias e horários agendados previamente, inclusive para a orientação do TCC. Dessa forma, é possível facilitar ainda mais o processo pedagógico aos estudantes, favorecendo, inclusive, a interação. Outra estratégia seria a utilização do suporte *on-line* através de compartilhamento de tela ou controle remoto *on-line*, através do TeamView ou do próprio Skype. Mesmo com essas possibilidades, nenhuma estratégia didática, por mais efetiva que seja, é capaz de substituir o contato ou o relacionamento humano. Foi justamente esse contato (presencial e de cuidado com o estudante) que se caracterizou como um aspecto fundamental para o sucesso do curso.

Figura 7 – Avaliação presencial no Laboratório de Informática do Polo de Sapiranga



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

Figura 8 – Aula presencial no Polo de Sapiranga



Fonte: Arquivos da Coordenação do Curso.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os concluintes do curso, ao longo do processo formativo, demonstraram muita motivação e empenho pessoal, no sentido de qualificar sua prática profissional e obter o título de especialista. A matriz curricular, a possibilidade de realizar as atividades pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, o acompanhamento das atividades pelos Coordenadores de Curso e Polo, o estímulo diário para a presença do aluno no ambiente virtual, além da qualidade do trabalho realizado pelos docentes e tutoras, foram aspectos fundamentais para alcançar o índice de 72,67% de concluintes.

Não podemos deixar de mencionar que o ineditismo do enfoque do curso na Educação Física Infantil e nos Anos Iniciais em um estado como o Rio Grande do Sul – onde a educação física ainda não é conteúdo exclusivo da área nesse período escolar, em razão da existência da unidocência – foi mais um aspecto decisivo no alto percentual de concluintes.

Diante do resultado alcançado no curso *lato sensu* na área da Educação Física (EF), podemos afirmar que a modalidade EaD, através do AVA *Moodle*, foi uma excelente estratégia pedagógica para qualificar profissionais que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e que residem distante dos polos educacionais, como Santa Maria, por exemplo.

Por fim, cabe destacar que a experiência, embora positiva, foi interrompida por dificuldades no que tange à infraestrutura física mínima necessária e, principalmente, pela falta de recursos humanos, docentes e TAE, interessados em atuar em nova edição, em função do acúmulo de atividades nos setores e cursos em que atuam na UFSM. Até hoje, ainda, há muitos interessados em nova oferta, conforme demanda, quase semanal, recebida por e-mail.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

CARMO, R. O. S.; FRANCO, A. P. Docência presencial à docência on-line: aprendizagens de professores universitários na educação a distância. **EDUR – Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e210399, 2019.

CEFD. **Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Especialização em Educação Física Infantil e Anos Iniciais – Modalidade EaD**. UFSM: CEFD, 2013.

INEP. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2017** (recurso eletrônico). Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em: 09 dez. 2019.

MEC. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 9 dez. 2019.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, M.; PIRES, G. L. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física a Distância. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, 2013.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

PASQUALI, D.; RODRIGUES, A. T.; LAZZAROTTI FILHO, A. Trabalho docente virtual na formação profissional em educação física: saberes docentes e práticas corporais. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 41, n. 3, p. 256-262, 2019.

RODRIGUES, C. M. C.; RIBEIRO, J. L. D; CORTIMIGLIA, M.; BÜNDCHEN, C. Uma proposta de instrumento para avaliação da Educação a Distância. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 321-354, abr./jun. 2014.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivência**, v. 11, n. 13, p. 221-38, 1999.

CONTRIBUIÇÕES DA ESPECIALIZAÇÃO EM EFICIÊNCIA ENERGÉTICA APLICADA AOS PROCESSOS PRODUTIVOS PARA A CAPACITAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA ÁREA TECNOLÓGICA

Geomar Machado Martins: Universidade Federal de Santa Maria / Especialização em Eficiência Energética EaD e Curso de Engenharia Elétrica. E-mail: geomar@ufsm.br

Giane de Campos Grigoletti: Universidade Federal de Santa Maria / Especialização em Eficiência Energética EaD e Curso de Arquitetura e Urbanismo. E-mail: ggrigoletti@gmail.com

Carlos Roberto Cauduro: Universidade Federal de Santa Maria / Especialização em Eficiência Energética EaD e Colégio Técnico Industrial. E-mail: crcauduro@hotmail.com

Flávio Dias Mayer: Universidade Federal de Santa Maria / Especialização em Eficiência Energética EaD e Curso de Engenharia Química. E-mail: flavio.mayer@ufsm.br

Michel Brondani: Universidade Federal de Santa Maria / Especialização em Eficiência Energética EaD e Curso de Engenharia Química. E-mail: mbrondani@gmail.br

RESUMO

Este artigo aborda a experiência do Ensino a Distância da UFSM para a capacitação continuada de graduados da área tecnológica, a partir da criação, da implantação e da execução do Curso de Especialização lato sensu em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos. Aborda-se a matriz curricular proposta, a escolha dos polos e a avaliação dos resultados após a conclusão do Curso. Para avaliação dos resultados, foi realizada uma pesquisa com os egressos, das duas edições do curso, verificando a satisfação e o impacto resultante desta especialização em melhorias profissionais, financeiras e pessoais. Também foi determinado o perfil dos egressos quanto à formação acadêmica, à profissão, ao gênero e à idade. A metodologia aplicada envolveu pesquisa bibliográfica, baseada em referenciais teóricos, pesquisa descritiva e quantitativa. Sua aplicação foi realizada através de questionário on-line contendo perguntas objetivas e subjetivas de caráter descritivo, opinativo e motivacional. Para interpretação dos dados, foi realizada uma análise estatística, visando encontrar correlações entre as respostas obtidas. As análises apontaram para um alto grau de satisfação com ganhos de conhecimento e migração da área de atuação para a de eficiência energética. A modalidade EaD aplicada à área tecnológica, até então pouco conhecida pelos concluintes, mostrou-se eficaz e recomendada pela maioria deles. Os cruzamentos de alguns dados também revelaram mudanças significativas no salário/rendimento em função da região em que o estudante se encontrava e uma forte tendência

para a continuidade dos estudos de pós-graduação. Ao final do trabalho, discute-se a evasão e a experiência vivenciada por professores e tutores.

***Palavras-chave:** Área Tecnológica; Especialização a Distância; Eficiência Energética; Capacitação profissional.*

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta as contribuições do Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) para a formação de profissionais da área tecnológica, a partir da criação, da implantação e da execução do Curso de Pós-Graduação em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos (CEDEAP), em nível de especialização. Aborda-se, além dos aspectos gerais do curso, o perfil dos alunos concluintes das duas edições, mais especificamente no que se refere à formação acadêmica, à profissão, ao gênero e à idade. Também, procurou-se observar o impacto resultante desta especialização em melhorias profissionais, financeiras e de crescimento pessoal dos egressos.

O CEDEAP ocorreu em duas edições, sendo que a primeira foi executada no período de 2013 a 2015, e a segunda no período de 2016 a 2017. Em sua primeira edição, o curso foi ofertado nos polos de apoio presencial das cidades de Camargo, Novo Hamburgo, Panambi, Quaraí e Vila Flores, no Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em sua segunda edição, a oferta contou com o apoio dos polos de Camargo, Novo Hamburgo, Santana do Livramento e Panambi, no Rio Grande do Sul, além do polo em Foz do Iguaçu, no Paraná.

O tema despertou interesse de profissionais de diversos estados, que, após a seleção, matricularam-se e deslocaram-se até os polos, agregando-se aos selecionados da região para realizar as atividades presenciais.

2. JUSTIFICATIVA

Com a criação, em 1999, do consórcio UNIREDE, surge a Universidade Pública Virtual do Brasil, congregando inicialmente 18 universidades públicas. O objetivo do consórcio foi implantar uma política de estado para a promoção da democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade por meio da implementação do Ensino a Distância (EaD), bem como socializar experiências, materiais e outras formas de cooperação entre as instituições públicas de nível superior que se dedicassem ao estudo e à implementação de propostas correlatas a esta temática (CARVALHO; PIMENTA, 2010). Esta iniciativa, somada à experiência em curso, na mesma época, no estado do Rio de Janeiro, com o Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), levou o governo federal a criar o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) por meio do Decreto N. 5.800, de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006).

Na criação da UAB, já estava prevista a oferta de cursos em nível superior nas diversas áreas de conhecimento (BRASIL, 2006). Em novembro de 2007, a Fundação CAPES, do Ministério da Educação, lançou o Edital Pró-Engenharias, que propôs ações em curto e médio prazos, como o Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Ensino de Engenharia e de Tecnologia (ProfENG) e o Programa de Engenharia a Distância em Rede Nacional (UABEng). Esses programas visavam ofertar cursos de graduação EaD em Engenharia, apoiando-se em experiências existentes do Sistema UAB, como a Engenharia Ambiental, da UFSCar, e material didático já elaborado para cursos, como as Engenharias de Computação, de Produção e Elétrica, da UNESP, da UNIVESP, da UFF, CEFETRJ, CEDERJ e UFMA. Os programas foram implantados em parceria com a Associação Brasileira de Educação em Engenharia (ABENGE) e previam a abertura para adesão e adaptações regionais de IES com cursos de Engenharia (CAPES, 2007).

No entanto, somente após seis anos, em 2012, uma proposta de um curso de especialização na área tecnológica foi apresentada à UAB/CAPES: o Curso de Especialização em Eficiência Energética, do Centro de Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Maria.

Em 2016, já existiam 22 instituições oferecendo cursos de Engenharia EaD, que formavam cerca de 1% dos engenheiros no país, nas seguintes modalidades: Química, Elétrica, de Produção, de Computação e Civil. Este novo cenário foi visto com apreensão por alguns representantes do Sistema CONFEA/CREA. Segundo essas entidades, “o curso a distância desqualifica a formação profissional” e é necessária “a união das entidades de classe para barrar o avanço da EaD na graduação das Engenharias e na luta por uma educação pública e universal de qualidade” (CREA-RS, 2015). Nesse sentido, também pode ser citada a decisão do Plenário do CREA-RS em aprovar a manifestação da Comissão de Coordenadores de Câmaras Especializadas contrária ao registro de egressos dos cursos a distância (CREA-RS, 2019).

2.1 O CURSO DE EFICIÊNCIA ENERGÉTICA APLICADA AOS PROCESSOS PRODUTIVOS

O projeto do Curso de Especialização em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos (CEDEAP) buscou suprir uma carência na formação específica em eficiência energética na região de abrangência da UFSM, ou seja, nos municípios que possuem polos EaD conveniados com a instituição. A modalidade EaD foi escolhida devido à dificuldade de se atrair os egressos de cursos de graduação novamente para a academia, já que muitos egressos da UFSM atuam em diversas regiões do país. A proposta EaD busca, então, atender profissionais que já se encontram estabelecidos no mercado de trabalho e não dispõem de tempo para o estudo em horários convencionais ou têm dificuldade para se deslocarem de sua região de atuação para realização de um curso presencial na UFSM. No entanto, após a abertura do curso, houve interesse não apenas de egressos

da UFSM, mas de profissionais oriundos de outras regiões, demonstrando a contemporaneidade e a importância do curso em âmbito nacional.

2.2 O CORPO DOCENTE

A ideia inicial na construção do curso foi reunir um grupo multidisciplinar constituído por docentes do Centro de Tecnologia da UFSM, com perfis profissionais distintos, com formação nas Engenharias Civil, Elétrica, Mecânica, Química, e na Arquitetura e Urbanismo, com conhecimentos técnico-científicos ligados à área de eficiência energética, de forma a abranger diferentes dimensões de abordagens ligadas ao tema e escopo do curso. Paralelamente, a existência de uma estrutura adequada do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da instituição, com experiência em cursos EaD, foi essencial para o desenvolvimento de um programa de formação profissional continuada em Eficiência Energética, de caráter inter e multidisciplinar. A proposta inicial foi ofertar um curso *lato sensu*, em nível de especialização em eficiência energética para graduados em Engenharias, Arquitetura e Urbanismo, ou cursos superiores de Tecnologia.

2.3 A ESTRUTURA BÁSICA DO CURSO

O Curso de Especialização em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos foi conformado com uma carga horária de 360 horas-aula e um total de 24 créditos, divididos em três módulos com disciplinas específicas, onde os módulos I e II são compostos por 05 disciplinas, ministradas no 1º e no 2º. semestres, e o Módulo III, no seu 3º semestre, organizado com uma disciplina obrigatória e a Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). As temáticas dos TCCs abordaram assuntos prioritariamente relacionados à melhoria da eficiência energética de casos reais em órgãos públicos, revertendo-se em ganhos efetivos para estes órgãos.

2.4 A ESCOLHA DOS POLOS

Os critérios determinantes para a seleção dos Polos UAB foram a proximidade da sede (Santa Maria), o atendimento aos municípios com baixo IDH, a prospecção de microrregiões com maior concentração de mão de obra especializada e a geração de custos finais compatíveis ao número de participantes. A Figura 1 mostra os cinco Polos Educacionais públicos selecionados (Quaraí, Panambi, Camargo, Vila Flores e Novo Hamburgo) com as distâncias da cidade Sede (Santa Maria).

Figura 1: Mapa do Rio Grande do Sul apresentando os cinco Polos Educacionais Públicos selecionados para a primeira edição do curso, com as distâncias para a Sede do curso.



Fonte: Autores.

2.5 A EXECUÇÃO DO CURSO

O CEDEAP teve sua abertura oficial em solenidade realizada no Anfiteatro Pécio Reis, no dia 26 de outubro de 2013, com a presença do Diretor do Centro de Tecnologia, representante da Coordenação UAB/UFSM, seus coordenadores, professores e tutores (Figura 2a). O evento foi transmitido para todos os alunos matriculados através da plataforma Multiweb da UFSM. A aula inaugural foi ministrada pelo Eng. Ronaldo dos Santos Custódio, Diretor de Engenharia e de Operações da ELETROSUL Centrais Elétricas S. A., sob o título: “O sistema elétrico brasileiro e as fontes alternativas de energia” (Figura 2b).

Figura 2: (a) Solenidade de abertura do CEDEAP; (b) Aula Inaugural.



Fonte: Acervo pessoal dos autores.

3. METODOLOGIA

A metodologia proposta para a identificação dos principais resultados obtidos com a execução do curso foi constituída por pesquisa bibliográfica – baseada em referenciais teóricos –, pesquisa descritiva-quantitativa e pesquisa experimental.

Para realizar o acompanhamento dos egressos do curso, sua inserção profissional, satisfação com o curso e com a modalidade de ensino e aprendizagem utilizada, uma pesquisa do tipo descritiva-quantitativa foi proposta e aplicada com os recém-formados. O corpus da pesquisa constituiu-se em um formulário disponibilizado via página web, com perguntas de caráter descritivo, opinativo e motivacional com questões abertas e fechadas.

Concluiu-se com uma pesquisa experimental, visando encontrar relacionamentos e cruzamentos entre algumas das respostas obtidas, através de uma abordagem estatística.

A pesquisa descritiva aplicada aos concluintes da primeira edição do curso foi disponibilizada cerca de 120 dias após as defesas de TCCs e ficou aberta, para preenchimento, por 15 dias. Dos 75 concluintes, 52 responderam-na, de forma espontânea, correspondendo a 69,3% do total de egressos. A pesquisa foi reeditada para os concluintes da segunda edição cerca de 360 dias após as defesas de TCCs. Desta vez, 32 egressos responderam ao questionário, de um total de 57, correspondendo a 56% do total.

Foi analisado o perfil dos egressos no que tange à faixa etária, ao gênero e à sua área de formação. Também foram analisados o conhecimento prévio dos entrevistados de cursos de capacitação tecnológica e a sua opinião em relação à adequabilidade da modalidade EaD para esse tipo de capacitação. Em relação aos benefícios da formação adquirida, foram analisadas a contribuição do curso para o crescimento pessoal e profis-

sional; a alteração dos rendimentos profissionais; novas oportunidades para trabalhar na área do curso; e continuidade de estudos avançados em função da faixa etária e gênero.

Os resultados foram tabulados e utilizou-se o pacote computacional R Project para as análises estatísticas. Na pesquisa experimental foram usadas tabelas de contingência para a análise e cruzamento de dados. O R Commander, um aplicativo gráfico do R Project, faz automaticamente o teste de hipóteses, sendo H_0 a hipótese nula, quando ambas as variáveis são independentes, e H_a , a hipótese alternativa, que pressupõe as variáveis não serem independentes. O Teste “Qui-Quadrado de Pearson” fornece o p-valor. Se as variáveis analisadas são independentes entre si, então p-valor é maior que 0,05 e há uma certa casualidade. No entanto, se o p-valor é menor que 0,05 não há casualidade e as variáveis consideradas não são independentes entre si.

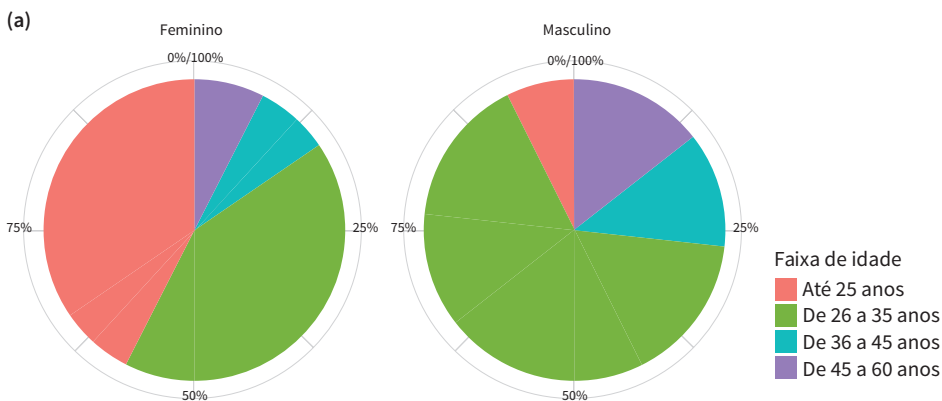
4. RESULTADOS OBTIDOS

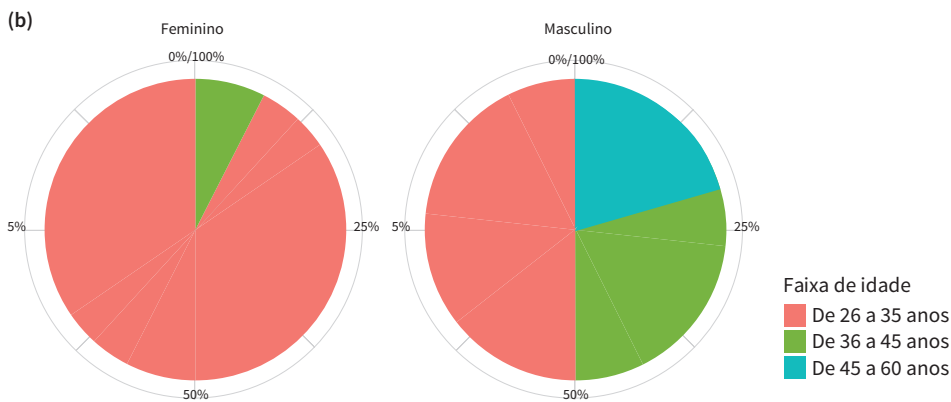
Nesta seção, serão analisados os resultados obtidos com a pesquisa aplicada aos egressos e também as experiências vivenciadas pelos professores e tutores do curso.

4.1 A AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS

A figura 3 apresenta os resultados referentes à faixa etária e gênero. Observa-se que 61% dos concluintes estavam na faixa etária de 26 a 35 anos e 75% eram do sexo masculino, na primeira edição (Figura 3a). Na segunda edição, houve a predominância de concluintes do sexo feminino, na faixa dos 26 aos 35 anos.

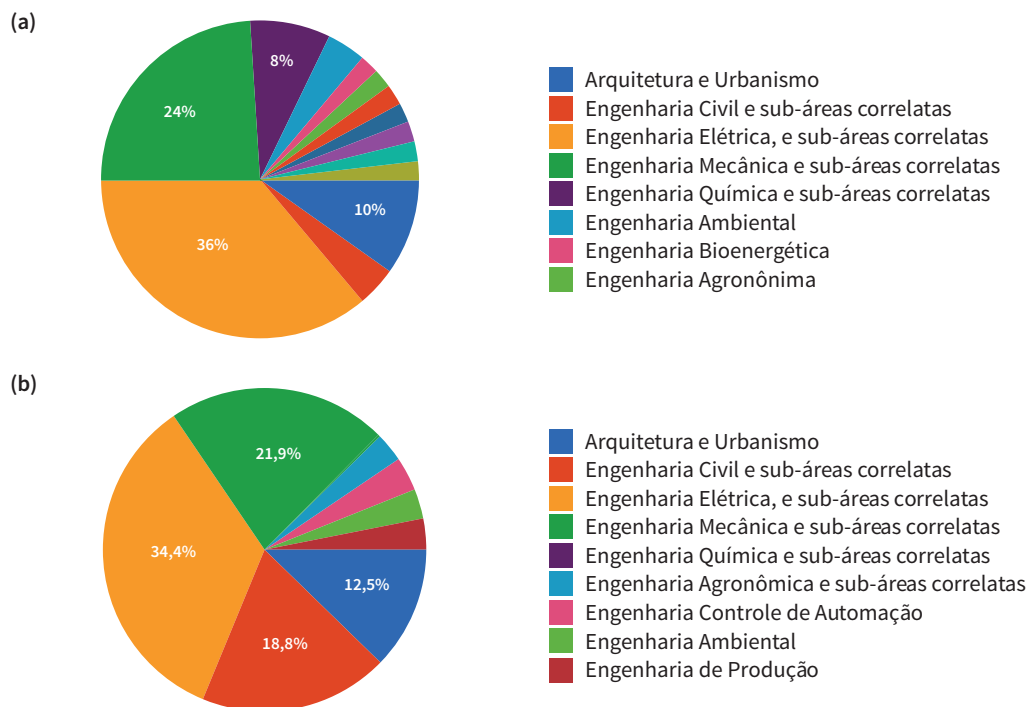
Figura 3: Gráficos de distribuição. Faixas etárias por gênero. (a) Primeira edição do curso. (b) Segunda edição do curso.





Em relação à formação, na primeira edição do curso, 36,0% eram graduados em Engenharia Elétrica; 24,0% em Engenharia Mecânica; e 10,0% em Arquitetura e Urbanismo (Figura 4a). Na segunda edição, houve maior participação de graduados em Engenharia Civil e subáreas correlatas (Figura 4b).

Figura 4: Gráficos de distribuição. Áreas de formação. (a) Primeira edição do curso. (b) Segunda edição do curso.

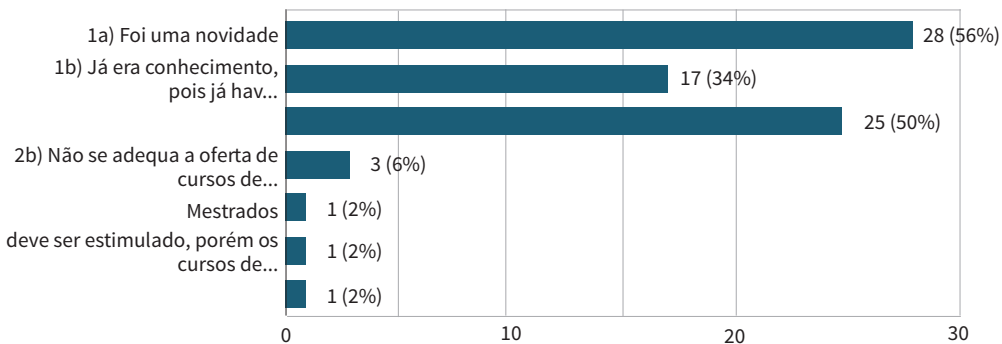


Perguntados sobre o uso da modalidade de Ensino a Distância na área tecnológica, 56,0% responderam que não possuíam conhecimento prévio da existência de cursos de capacitação tecnológica em EaD, na primeira edição

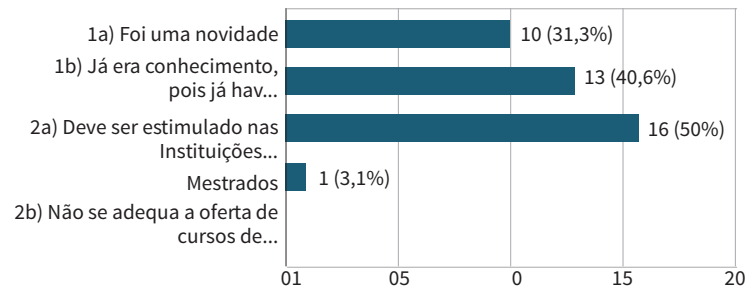
(Figura 5a), caindo para 31,3%, na segunda edição (Figura 5b). Sobre a adequabilidade da modalidade EaD para a área tecnológica, 50% dos respondentes considerou que esta deve ser estimulada nas instituições públicas de ensino e apenas 3% consideraram-na inadequada, em ambas as edições.

Figura 5: Gráficos de distribuição. Conhecimento prévio de cursos de capacitação tecnológica e Adequabilidade da modalidade de ensino EaD para capacitações tecnológicas. (a) Egressos da primeira edição. (b) Egressos da segunda edição.

(a)



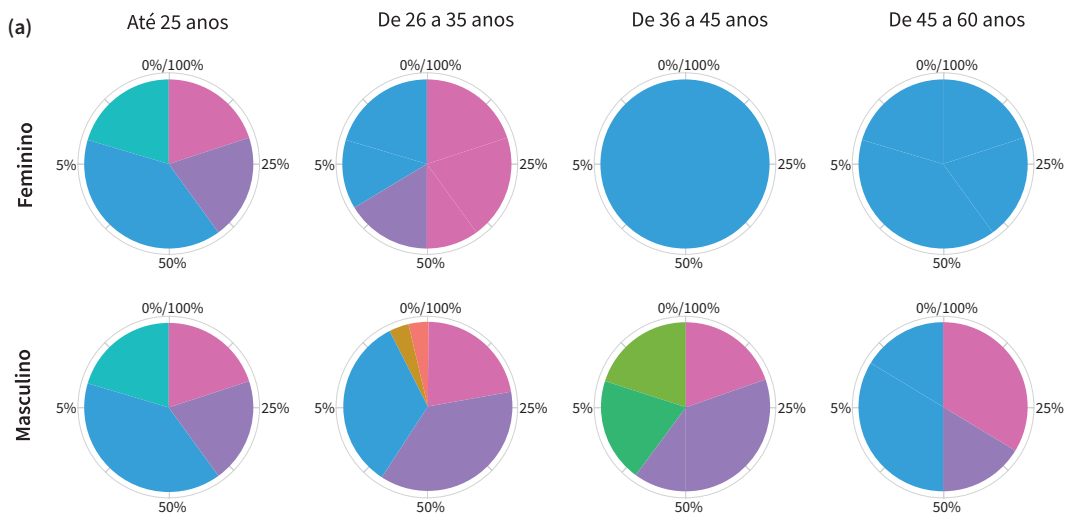
(b)



Fonte: Autores.

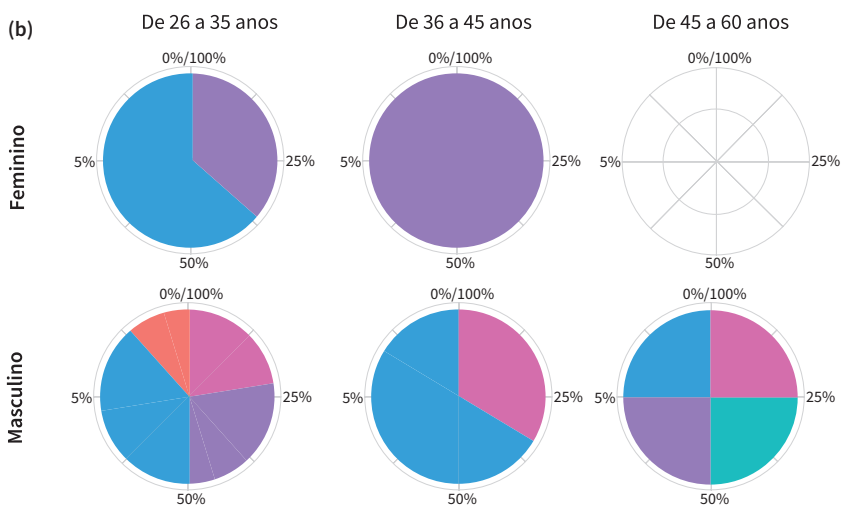
A satisfação com os resultados pessoais e perspectivas futuras aparecem na Figura 6. Uma expressiva maioria (94,23%, na primeira edição, e 100% na segunda edição) considerou que o curso contribuiu para o crescimento pessoal/profissional. Para 21,15%, na primeira edição, e 25%, na segunda edição, os rendimentos profissionais ou salários melhoraram após a conclusão da especialização. Para 23,08%, na primeira edição, e 15%, na segunda edição, surgiram novas oportunidades de atuar na área. Além disso, 30,77% (na primeira edição) e 34,4% (na segunda edição) disseram pretender mudar de atividade para a área da especialização.

Figura 6: Gráficos de distribuição. Contribuição do curso para o crescimento pessoal e profissional, novas oportunidades para trabalhar na área do curso por gênero. Continuidade de estudos avançados em função da faixa etária e gênero. (a) Egressos da primeira edição. (b) Egressos da segunda edição.



Em decorrência da conclusão do curso você mudou de cargo ou setor

- A partir da formação fui envolvido em projetos de eficiência energética
- Consegui meu atual trabalho quando ainda estava cursando o curso
- Já efetuava alguns estudos
- Não completei o curso
- Não houve alteração de cargo ou setor, porém agregou valor nas atividades e projetos desenvolvidos
- Não houve alteração nas minhas atividades
- Não, mas pretendo mudar
- Sim. Surgiram novas oportunidades de atuar na área.



Em decorrência da conclusão do curso você mudou de cargo ou setor

- Com o diploma de especialista, meu perfil de cargo mudou, tendo mais credibilidade e contato com cliente nesta área
- Não houve alteração nas minhas atividades
- Não, mas pretendo mudar
- O cargo continua o mesmo, mas surgiram novas possibilidades
- Sim. Surgiram novas oportunidades de atuar na área.

Fonte: Autores.

Quanto às análises estatísticas, dos cruzamentos feitos, destaca-se uma leve tendência de não ser ao acaso a relação entre os rendimentos profissionais após a especialização e a mudança de cargo ou setor, pois o p-valor resultou 0,1909, maior que o valor de referência 0,05 apontado pelo método. Da mesma forma, com o p-valor igual a 0,01877, mostrou-se não casual a relação entre a melhoria dos rendimentos e o crescimento pessoal/profissional.

Observou-se, também, que houve mudanças significativas no salário em função da região que o aluno estava, pois, para este cruzamento, o p-valor resultou 0,0002148. Também existe uma forte tendência para fazer mestrado e doutorado em função do curso de graduação, pois o p-valor resultou 0,0002185. Nestes casos, não foi possível identificar a região do aluno ou a sua formação principal.

A pesquisa também abriu espaço para críticas e sugestões dos discentes em relação ao curso. Alguns estudantes sugeriram maior número de aulas presenciais; maior realização de seminários transmitidos via web; maior número de trabalhos em grupo; melhoria do conteúdo de algumas disciplinas disponíveis no AVEA, inclusive com o uso de videoaulas. Isso indica a necessidade de amadurecimento na utilização dos recursos e ferramentas do AVEA, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes. É possível afirmar certa dificuldade na mudança de cultura em relação ao acesso e à transmissão de informações, ou seja, a mudança do ensino presencial para o ensino a distância.

Além disso, alguns relatos foram no sentido da dificuldade que existe em cursar o CEDEAP em função de se tratar de um curso multidisciplinar, que abrange diversas áreas profissionais de engenharia e arquitetura, o que não aprofunda o conhecimento de quem não é da área.

4.2 A EVASÃO

Na sua primeira edição, o curso foi executado no período de outubro de 2013 a fevereiro de 2015. Dos 147 alunos ingressantes, 75 concluíram o curso, correspondendo a 51% do total. Este número ficou acima da média nacional de concluintes de cursos de EaD, que foi de 19,06%, conforme o Censo EaD 2013, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED (ABED, 2013). A evasão é apontada, pelo relatório do censo, como um obstáculo pelas instituições na execução dos cursos EaD e as suas principais causas são a falta de tempo para estudar e participar do curso, o acúmulo de atividade de trabalho e a dificuldade de adaptação à metodologia.

Uma parcela significativa da evasão do curso (17%) ocorreu no período compreendido entre a matrícula e a aula inaugural. Também ocorreram desistências por motivos pessoais justificados (4%). Outras causas da evasão relacionam-se à deficiência nos conhecimentos básicos para o acompanhamento do curso e a indisponibilidade de tempo para os estudos.

4.3 AS DIFICULDADES ENCONTRADAS PELO CORPO DOCENTE E TUTORES

O desconhecimento ou preconceito com o sistema de EaD, o aprendizado das ferramentas computacionais que compõem o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e de recursos pedagógicos específicos, o número elevado de alunos para um curso *lato sensu*, com monografias a serem acompanhadas (150 vagas) e a inexistência de recursos laboratoriais desenvolvidos especificamente para o Ensino a Distância, na área tecnológica, constituíram os principais desafios para os professores formadores, ao longo do processo de implantação do curso.

A falta de hábito dos profissionais da área tecnológica de buscarem informações nos polos educacionais públicos, seja na sede física ou nos sítios da web e a localização geográfica de alguns polos contribuíram para uma baixa demanda para a constituição inicial do corpo docente. Alia-se a isto a inexperiência das equipes dos Polos Presenciais, com as demandas dos profissionais da área tecnológica, distintas do público da área educacional. Como exemplo, as chamadas para os editais de ingresso, as quais deveriam ser direcionadas às inspetorias regionais do CREA, às empresas das áreas tecnológicas, industriais e prestadoras de serviços públicos, como água, telecomunicações e eletricidade.

Além disso, as principais dificuldades encontradas pelos tutores, responsáveis por um maior “contato” com os alunos, foi a inexperiência dos estudantes na utilização do AVA, o que tende a ser um “problema” comum a todos os cursos EaD. Em especial, a comunicação entre aluno/professor e aluno/tutor foi um ponto em questão, pois a maioria dos alunos não usava o AVA (Moodle da UFSM) para a comunicação, mas sim o sistema de correio eletrônico comum (e-mail). Como se trata de um curso de ensino a distância, é indicado que todo processo de ensino e aprendizagem seja estabelecido dentro do Ambiente Virtual de Aprendizagem. Essa dificuldade de comunicação via Moodle está vinculada ao fato de o e-mail do aluno/tutor/professor estar cadastrado no Moodle. Assim, toda comunicação realizada por meio do Moodle pode ser encaminhada para o e-mail pessoal do aluno e, por isso, suas respostas eram enviadas via correio eletrônico.

A composição interdisciplinar do corpo tutorial do CEDEAP, que contava com sete tutores em cada uma das suas duas edições nos anos de 2013 e 2015, foi um ponto positivo. As formações dos tutores abrangiam graduação em física, matemática, engenharia civil, engenharia química e engenharia elétrica, sendo que alguns tutores possuíam pós-graduação nas suas áreas de formação, possibilitando uma ampla interdisciplinaridade e inter-relação do corpo tutorial do CEDEAP. As formações diferentes foram complementares entre si; porém, poderiam ter sido melhor aproveitadas a partir da distribuição entre tutor e disciplina de maneira mais adequada, ou seja, de acordo com sua formação inicial e com as especificidades das disciplinas.

Outra questão observada refere-se ao acompanhamento das disciplinas pelos tutores, ao longo do curso. Neste caso, considera-se que teriam sido

potencializadas as atividades dos tutores se fossem observadas as suas formações acadêmicas na distribuição das disciplinas.

A experiência com os tutores do CEDEAP em suas duas edições proporcionou experiências que serviram para estabelecer algumas conclusões importantes acerca da função e do papel do tutor em curso de EaD. O tutor de um curso EaD deve, antes de mais nada, dominar o acesso e uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), uma vez que se trata do “local” em que aluno/tutor/professor “entrarão” em contato, visando o ensino e a aprendizagem. Por isso, o tutor deve estar capacitado para tal função, pois a metodologia e a didática podem variar em relação à forma presencial. Além disso, é indicado que o tutor possua formação acadêmica em área similar e correlata ao curso EaD que pretenderá atuar. Isto potencializa a sua aptidão em relação aos conteúdos a serem trabalhados. Em relação aos dois pontos acima, o CEDEAP estava apto, uma vez que todos os tutores possuíam formação superior e treinamento no AVA, nesse caso, o Moodle da instituição. Porém, o treinamento no AVA não prepara o tutor para uma metodologia de ensino a distância, mas sim para o conhecimento e uso do AVA e suas funções.

Em relação ao papel do tutor no curso EaD, este tem como principal função atuar no monitoramento, auxílio e estímulo dos alunos no que se refere às disciplinas e ao desenvolvimento do curso. Nesse sentido, destacam-se como principais tarefas de um tutor:

1. Acessar o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) diariamente;
2. Estimular os alunos a acessar o AVA (atuar como agente motivacional);
3. Monitorar a frequência de acesso dos alunos AVA;
4. Comunicar os alunos sobre a liberação de conteúdo do curso;
5. Apresentar novas fontes de informações aos alunos;
6. Comunicar os alunos sobre a disponibilização de tarefas e prazos de entrega;
7. Incentivar os alunos a estudarem o conteúdo e realizarem as tarefas;
8. Monitorar a participação dos alunos nas tarefas adicionadas ao AVA;
9. Responder às dúvidas dos alunos em um prazo curto de tempo (máximo 24h);

Dentre as funções acima citadas, observou-se que no CEDEAP as funções que mais necessitam ser intensificadas são as funções 1, 2, 7 e 9. Dentre estas, a 2 e a 7 são as que mais precisam ser estimuladas.

O tutor também atua como um intermediário ou mediador entre o professor e o aluno, de modo que possibilite uma inter-relação de ensino/aprendizagem a partir da “aproximação” aluno/professor. Nas questões e dúvidas em que a competência do tutor não possibilita sua resolução, esta deve ser reportada ao professor. Assim, muitas vezes, a atribuição 9 não foi cumprida pela demora na comunicação entre tutor e professor. Mesmo

assim, no CEDEAP, a relação entre o tutor e o professor foi, na maioria das vezes, muito ativa, de modo que a dinâmica de pergunta/resposta e ensino/aprendizagem era eficiente, facilitando a resposta ao aluno e com rapidez. Da mesma maneira, ocorreu a interação entre tutor/aluno e tutor/tutor.

Muitas vezes, a própria interdisciplinaridade dos tutores do CEDEAP trouxe benefícios, pois o compartilhamento de informações entre si evitava a necessidade de recorrer ao professor, porém essa questão poderia ter sido melhor aproveitada.

Por fim, a experiência de tutoria em curso EaD/CEDEAP trouxe como aprendizagem que o tutor deve ter o senso crítico de estar disposto a aprender, seja com os professores e colegas tutores, seja com os alunos. Além disso, é importante compartilhar coletivamente suas experiências e aprendizados e, acima de tudo, ter satisfação com o trabalho educacional que está desenvolvendo.

5. CONCLUSÕES

Neste artigo foram apresentadas as principais contribuições do Ensino a Distância da Universidade Federal de Santa Maria para a formação de profissionais da área tecnológica, com a implantação de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos.

A partir da pesquisa aplicada com os egressos, detectou-se um alto grau de satisfação com ganhos de conhecimento e migração da área de atuação para a de eficiência energética.

A modalidade EaD aplicada à área tecnológica, até então, pouco conhecida pelos concluintes, antes do ingresso no curso, mostrou-se eficaz e recomendada pela maioria deles. Isto pode remeter a novas discussões nas câmaras setoriais dos conselhos de classe que se posicionam negativamente quanto à existência de cursos tecnológicos nesta modalidade de ensino.

Os cruzamentos de alguns dados também revelaram mudanças significativas no salário/rendimento em função da região que o estudante se encontrava e uma forte tendência para a continuidade dos estudos de pós-graduação.

Por outro lado, a EaD para formação tecnológica ainda é um recurso educacional pouco explorado pelas instituições públicas brasileiras. Nesse sentido, para superar as desconfiças levantadas por entidades de classe, deve-se trabalhar com um projeto pedagógico e com uma infraestrutura e recursos educacionais adequados à modalidade, além de uma equipe gestora composta por tutores, professores e coordenação comprometidos com o seu acompanhamento e qualidade.

7. AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Tecnologia, Núcleo de Tecnologia Educacional, UAB/CAPES e demais colaboradores pelo suporte técnico, pedagógico, financeiro e logístico que

possibilitou a oferta do Curso de Especialização em Eficiência Energética Aplicada aos Processos Produtivos.

REFERÊNCIAS

ABED. **Censo EAD.BR**: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br>>. Acesso em: 12 jun. 2015.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 5. ed. São Paulo: Autores Associados, 2009.

CAPES. **Programa de Apoio ao Ensino e à Pesquisa Científica e Tecnológica em Engenharias**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/bolsas/programas-especiais/pro-engenharias>>. Acesso em: 21 set. 2015.

BRASIL. Decreto N. 5800 de 8 junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5800&ano=2006&ato=925MTWU50MRpWT7of>>. Acesso em: 18 nov. 2020.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. A. Políticas públicas de formação de professores da educação básica a distância: o contexto do Pró-Licenciatura. **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 101-123, jul./dez. 2010.

CREA-RS. **Conselho em Revista**. Periódico, edição 108, ano 9, maio/jun. 2015.

CREA-RS. Decisão nº PL/RS-133/2019 do Plenário do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia do Rio Grande do Sul - CREA-RS. Plenária Ordinária n. 1.793, 2019.

COMARELLA, R. L. **Educação Superior a Distância**: evasão discente. 146 f. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

OLIVEIRA, V. F. (Coord.). Estudo sobre a evolução dos cursos de Engenharia. **Observatório da Educação em Engenharia**, UFJF, Juiz de Fora, 2011.

MARTINS, S. L. B.; MILLI, D. Um panorama acerca dos estudos científicos sobre a educação a distância no Brasil. In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, XI, 2014, Florianópolis. **Anais...** ESUD, Florianópolis, 2014.

MATEM@TICA NA PR@TICA: O CONTEXTO DA UFSM

Fabiane Cristina Höpner Noguti: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Matemática. E-mail: fchnoguti@gmail.com

Sandra Eliza Vielmo: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Matemática. E-mail: sandravielmo@gmail.com

Janice Rachelli: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Matemática. E-mail: janicerachelli@gmail.com

Inês Farias Ferreira: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Matemática. E-mail: inesfferreira10@gmail.com

Rita de Cássia Pistóia Mariani: Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Matemática. E-mail: rcpmariani@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar a proposta e as implementações do Curso de Especialização no Ensino de Matemática no Ensino Médio - Matem@tica na Pr@tica, ofertado na modalidade a distância pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Para isso, descrevemos alguns aspectos históricos do curso e apresentamos um breve mapeamento dos Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos nas duas edições. A realização de tal proposta foi fundamentada na experimentação através de atividades aplicáveis em sala de aula, junto ao estudo aprofundado dos conceitos e técnicas envolvidos, tendo sempre como alvo o meio escolar e a sala de aula. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico com corpus de análise constituído por fichas de inscrição, Projeto Pedagógico do Curso, legislação vigente, editais e por 58 trabalhos finais, que estão disponíveis na Biblioteca da UFSM e que abordam conteúdos relacionados a três eixos norteadores propostos no curso, a saber, Matemática Discreta, Geometria e Funções. Ainda, discorremos sobre o perfil dos alunos, formação e atuação dos concluintes na rede de ensino e limitações e possibilidades observadas nas duas edições do Curso.

Palavras-chave: *Formação continuada; Ensino de Matemática; Ensino a Distância.*

INTRODUÇÃO

No ano de 2009, o governo federal promulgou o Decreto Nº 6.755 (09 de maio de 2009), instituindo a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. No ano de 2016, este decreto foi revogado e substituído pelo Decreto Nº 8.752 (09 de maio de 2016),

o qual vigora até o momento (BRASIL, 2016). Em atendimento ao Plano Nacional de Formação de Professores, no ano de 2010, o Ministério de Educação – MEC, através das Secretarias de Educação Básica – SEB e de Educação a Distância - SED, em parceria com a Diretoria de Educação a Distância – DED/CAPEs, lançou o edital de adesão à oferta dos Cursos de Especialização em Ensino de Filosofia, Ensino de Sociologia e Ensino de Matemática no Ensino Médio e Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental (Ofício Circular Nº 24/2010/DED/CAPEs). Este edital era aberto às Instituições Públicas de Ensino Superior, integrantes do sistema UAB, credenciadas pelo MEC para a oferta de cursos na modalidade a distância e deveriam aderir aos projetos pedagógicos nacionais já formulados, via financiamento da CAPEs (BRASIL, 2010). Nesta proposta, o público-alvo foi composto por “professores das redes públicas de educação que atuam na docência em uma das áreas de abrangência dos cursos em seu respectivo nível de ensino, facultada às IES a disponibilização de vagas remanescentes à demanda social” (BRASIL, 2010, p. 2).

Neste sentido, foram elaborados e oferecidos cursos em nível de especialização para professores dos Ensinos Fundamental e Médio, a fim de atender acordos realizados entre o MEC e governos municipais.

Como princípios formativos, tais cursos deveriam atender: a garantia do direito de todos e de cada um de aprender como dimensão estruturante do direito à educação; ter sólida formação teórica e interdisciplinar que contemplasse diferentes dimensões do fazer educativo escolar; a articulação da teoria e prática no processo de formação a partir da reflexão da realidade da escola; a valorização da escola como espaço formativo, realidade em permanente processo de construção, e dos profissionais que nela atuam, bem como uma visão articulada do trabalho da sala de aula com o ambiente escolar, o funcionamento da escola e a relação desta com um projeto de sociedade.

Assim, este trabalho tem por objetivo relatar a proposta de um grupo de docentes dos Departamentos de Matemática e de Metodologia de Ensino (Campus Sede) e do Campus descentralizado de Frederico Westphalen, vinculados à Universidade Federal de Santa Maria que aderiram ao edital e passaram a executar o Curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio - Matemática na Prática, na modalidade a distância. Além disso, este estudo se propõe a relatar aspectos relevantes relativos implementação deste Curso no âmbito da UFSM.

Nesta perspectiva, nas próximas seções, discorreremos sobre as duas edições do Curso³ que foram executadas, ou seja, de 2014 e de 2017, explicitando como se deu a sua implantação na UFSM, além de caracterizar os alunos cursistas e os Trabalhos de Conclusão de Curso por eles produzidos. Para a análise e apresentação de tais dados, optamos por realizar uma pesquisa bibliográfica, pois esta “[...] é desenvolvida em material já elaborado” (GIL, 2010, p. 44), considerando como base de consulta o Projeto Pedagógico do Curso, a legislação vigente, editais, fichas de inscrição e os respectivos Trabalhos de Conclusão de Curso.

³Ao longo do texto, quando nos referimos a “Curso”, estamos abordando o Curso de Especialização em Ensino de Matemática para o Ensino Médio - Matemática na Prática.

O CURSO MATEM@TICA NA PR@TICA

A proposta central do Curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio se caracteriza por estimular a reflexão do professor cursista sobre a sua própria prática docente, fundamentada na experimentação através de atividades aplicáveis em sala de aula juntamente com o estudo aprofundado dos conceitos e técnicas envolvidos, tendo sempre como alvo o meio escolar e a sala de aula.

Nesta perspectiva, o Curso tem como objetivo oferecer ferramentas que possam fortalecer o professor de Matemática do Ensino Médio no enfrentamento dos desafios postos no cotidiano de suas escolas e de suas salas de aula, inclusive conectando-os à realidade de nossa sociedade tecnológica e globalizada. Visa também contribuir para uma ação do professor no sentido de construir uma nova dinâmica de aula no espaço escolar, o que demanda a compreensão de que a aprendizagem de Matemática exige muito mais do que o acúmulo de informações a serem por ele expostas e retidas pelos alunos.

Partindo da interlocução entre teoria e prática, propõe-se a sala de aula como um espaço de reflexão para o professor, onde as dúvidas e questionamentos dos alunos se tornam objeto de estudo, permitindo assumir uma visão investigativa sobre a aprendizagem da Matemática e levando, por conseguinte, ao aprimoramento permanente da prática.

Para motivar o professor a percorrer esse processo, o Curso se constitui pelo desenvolvimento de propostas que envolvam situações instigantes, cuja compreensão esteja atrelada ao uso de ferramentas matemáticas que possibilitem a aprendizagem de conceitos relacionados, gerando reflexões sobre o que é e como se dá a aprendizagem da Matemática.

A sala de aula virtual torna-se para o professor cursista um ambiente de descoberta, de diálogo e de interação entre diferentes realidades, de modo que os questionamentos e registros se constituam numa fonte de dados importantes para o aprimoramento da sua prática docente na escola.

Quando o foco é a aprendizagem matemática, a interação é uma condição necessária no seu processo. Trocar ideias, compartilhar as soluções encontradas para um problema proposto, expor o raciocínio, são ações que constituem o “fazer” Matemática. E, para desenvolver esse processo a distância, os modelos que possibilitam o envolvimento de várias pessoas têm ganhado espaço, em detrimento daqueles que focalizam a individualidade (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 27).

Desta forma, considerando a necessidade específica de promover a formação continuada de profissionais da área que sejam sintonizados com as necessidades da sociedade e, em particular, da educação, o profissional

egresso do curso deverá ser capaz de: criar, organizar e compartilhar novos conhecimentos acerca da Matemática; explorar a interdisciplinaridade de forma fundamentada com outras áreas de conhecimentos; compreender conceitos importantes ao estudo da Matemática, contextualizando e repensando o ensino da Matemática; refletir sobre a sua prática pedagógica, criando e incorporando novas propostas ao ensino; perceber a importância da experimentação no ensino da Matemática; contextualizar e estabelecer significados aos conteúdos matemáticos trabalhados no Ensino Médio; utilizar as novas tecnologias da informação e da comunicação visando à melhoria da prática docente (UFSM, 2014).

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E O PÚBLICO-ALVO DO CURSO

O curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio foi organizado em três módulos, correspondendo a três semestres letivos, como ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1: Estrutura curricular do curso

Módulos	Disciplinas
I: Experimentação (120 horas)	Introdução à Educação a Distância (40h) Ciclo I: Atividades práticas (18h) Ciclo II: Atividades teóricas (42h) Ciclo III: Atividades em sala de aula (20h)
II: Reflexão (160 horas)	Funções Elementares (40h) Matemática Discreta (40h) Geometria Espacial (40h) Conteúdo e Prática (40h)
III: Prática (80 horas)	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC (80h)

Fonte: (UFSM, 2014).

O primeiro módulo, além de oferecer uma introdução à EaD, buscava cativar o professor cursista através de atividades para aprendizagem de matemática, considerando três tarefas experimentais com as seguintes temáticas: Modelo de Despoluição, Jogo dos Discos e Desafio Geométrico.

O segundo módulo tinha por objetivo envolver o professor cursista com o conhecimento científico através de disciplinas de conteúdos matemáticos relacionados aos experimentos e de repercussão direta sobre a prática pedagógica cotidiana.

O terceiro módulo possuía o intuito de redimensionar a atuação do professor em sala de aula, por meio de planejamento, desenho metodológico e aplicação de uma unidade didática inovadora, nos moldes de aulas do Portal do Professor do MEC⁴, culminando com a apresentação de uma monografia (Trabalho de Conclusão de Curso).

⁴Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/portal-do-professor>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

A conclusão do primeiro e segundo módulos poderia certificar o professor cursista em nível de aperfeiçoamento, enquanto que para certificação em nível de especialização é necessário o cumprimento integral dos três módulos.

O Curso teve como público-alvo, principalmente, professores graduados em Matemática e áreas afins que atuassem com docência na Rede Pública de Ensino. No caso de vagas remanescentes, elas deveriam ser destinadas à demanda social.

O CURSO NA UFSM: INGRESSO E EGRESSOS

A primeira oferta do Curso teve início no segundo semestre de 2014 e a conclusão, prevista inicialmente para o segundo semestre de 2015, ocorreu no primeiro semestre de 2016, devido a algumas solicitações de prorrogação. O curso foi desenvolvido em cinco polos da Universidade Aberta do Brasil - UAB do estado do Rio Grande do Sul, conforme consta no Quadro 2. Apesar de a oferta inicial compreender 150 vagas distribuídas nos cinco polos e de terem sido realizados dois editais⁵, estas vagas não foram totalmente preenchidas.

Quadro 2: Informações sobre a edição 2014

Polos	Ingressantes	Concluintes
Palmeira das Missões	16	02
Santa Maria	23	12
São Francisco de Paula	10	04
São Lourenço do Sul	04	02
Tapejara	08	06
Total	61	26

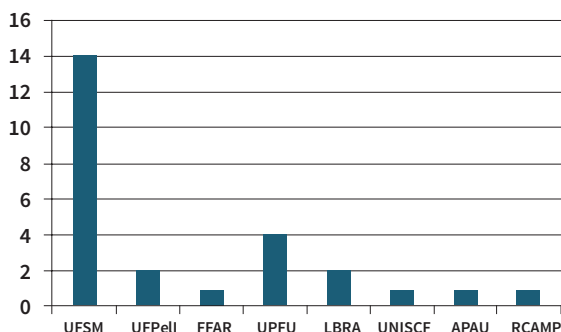
Fonte: Dados do curso.

Analisando os dados do Quadro 2, observa-se uma evasão de 57% dos professores cursistas ingressantes, sendo que o maior índice, de 87,5%, ocorreu no polo de Palmeira das Missões. Como possível justificativa para este fato, pode-se associar a posição geográfica do município, cuja região possui poucos cursos de licenciatura em Matemática. Ainda, a aprovação do professor cursista estava condicionada ao atendimento dos objetivos propostos em cada uma das disciplinas e, como o curso não teve caráter permanente, caso o aluno reprove em alguma das etapas, ele perderá o vínculo.

Quanto à formação inicial dos 26 professores cursistas concluintes em 2014, 24 são licenciados em Matemática, um em Física e um em Ciências com habilitação em Matemática. As instituições em que os professores cursistas obtiveram sua titulação estão ilustradas na Figura 1.

⁵Edital Nº 028, de 25 de jun. de 2014 e Edital Nº 031, de 23 de jul. de 2014. Disponíveis em: <<https://www.ufsm.br/busca?q=editais+prpgp>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

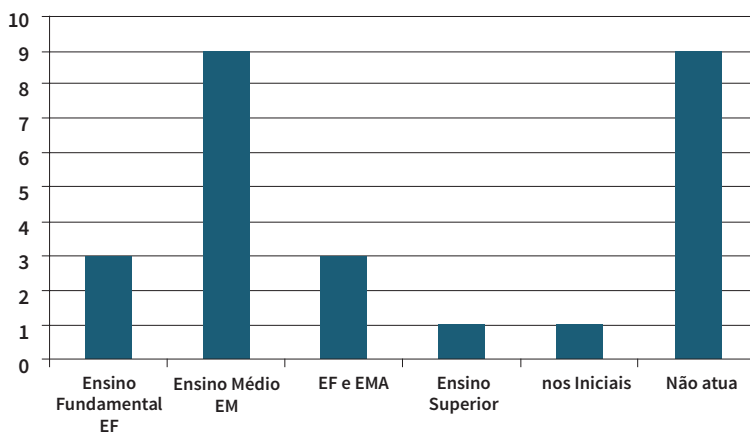
Figura 1: Instituição de formação inicial dos concluintes em 2014



Fonte: Dados do curso.

No ano de 2014, no primeiro edital, foram selecionados apenas professores que estivessem atuando nas redes de ensino. Entretanto, no segundo edital, além deste perfil, também foram contempladas as demandas sociais. Desta forma, justifica-se o número de cursistas que integraram a categoria “não atua”. Neste caso, consideram-se os que estão em funções escolares administrativas, alunos de mestrado e recém-formados sem vínculo empregatício. Quanto à atuação docente dos concluintes, os dados podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2: Atuação docente dos concluintes 2014



Fonte: Dados do curso.

Posteriormente, no segundo semestre de 2017, foi lançado um novo edital para oferta do Curso em cinco polos da UAB do estado do Rio Grande do Sul. Com exceção do polo de Santa Maria, foram considerados outros quatro municípios, buscando atender diferentes regiões do estado, assim como ocorreu na primeira edição. Novamente houve alguns pedidos de prorrogação e a conclusão do curso ocorreu no primeiro semestre de 2019. Para esta segunda oferta foram disponibilizadas 150 vagas em edital único, havendo 101 candidatos inscritos, dos quais 72 foram selecionados e 69 efetuaram a matrícula. Os dados referentes a esta edição estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Informações sobre a edição 2017.

Polos	Ingressantes	Concluintes
Cruz Alta	13	7
Gramado	7	2
Santana do Livramento	14	6
Santa Maria	17	8
Três de Maio	18	9
Total	69	32

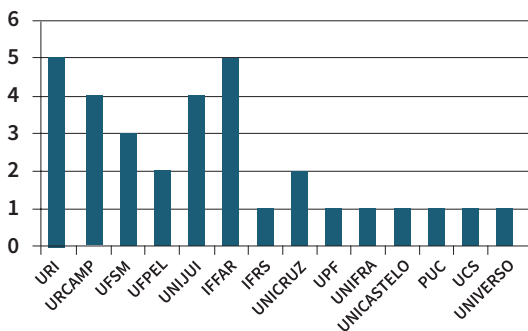
Fonte: Dados do curso.

Analisando os dados do Quadro 3, observa-se uma evasão de 53% dos professores cursistas ingressantes, sendo que o maior índice, de 71,4%, ocorreu no polo de Gramado. Consideramos como uma possível justificativa o fato de que este polo estava sendo implantado, com poucos cursos ativos e sem cultura de atividades na modalidade a distância. Ainda, dos sete alunos selecionados, seis efetivamente realizaram a matrícula, porém apenas dois cursistas realizaram as atividades e foram aprovados para o segundo semestre.

Quanto à formação inicial dos 32 professores cursistas concluintes em 2017, 30 destes eram licenciados em Matemática, sendo apenas um deles da área de Física e um das Ciências Biológicas. As instituições em que os professores cursistas obtiveram sua titulação estão ilustradas na Figura 3.

Figura 3: Instituição de formação inicial dos concluintes 2017.

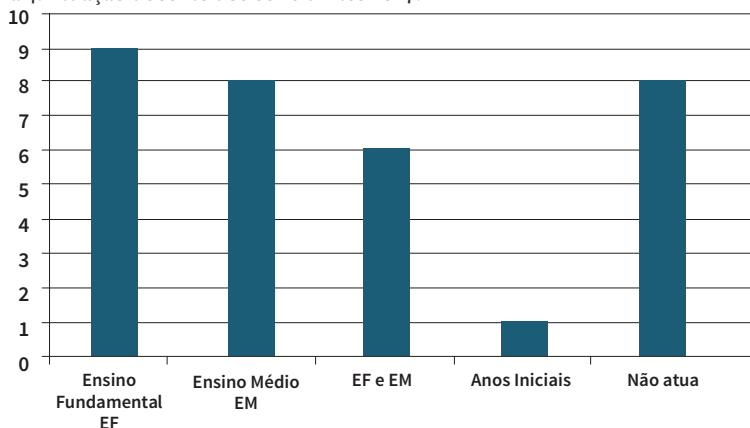
Fonte: Dados do curso.



No edital de 2017⁶, foram selecionados professores que estivessem atuando nas redes de ensino e, também, as demandas sociais de acordo com os dados da Figura 4.

⁶Edital Extraordinário Nº 028/2017, de 22 de set. de 2017. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/busca?q=editais+prpgp>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

Figura 4: Atuação docente dos concluintes 2017.



Fonte: Dados do curso.

Nesta última edição, houve mais inscrições de professores que estavam atuando na Rede de Ensino do que no ano de 2014. Porém, mesmo que o curso estivesse voltado ao Ensino Médio, prevaleceram os docentes que atuavam no Ensino Fundamental. Da mesma forma que na primeira edição, os dados correspondentes ao item “não atua” referem-se a recém-formados sem vínculo empregatício e cargos administrativos escolares.

UMA ANÁLISE DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Durante o desenvolvimento do curso, à medida que os conteúdos específicos de Matemática estavam sendo desenvolvidos, foi solicitado aos professores cursistas que escolhessem, entre os eixos norteadores abordados, aquele que mais lhe despertava interesse, pois o utilizaria para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Esperou-se que esta escolha pudesse atender ao princípio da reflexão sobre a formação do professor cursista, a partir da mobilização dos conteúdos aprendidos e das experiências vivenciadas no curso, com vistas ao contínuo aperfeiçoamento de sua formação e suas implicações para o (re)pensar de sua prática docente.

O TCC, desenvolvido na forma de uma monografia, deve descrever o planejamento, desenho metodológico e aplicação em sala de aula de uma “*unidade didática inovadora*”, focada nos conteúdos e práticas apresentados durante o curso. Os trabalhos produzidos nas duas edições do curso estão disponíveis no [Repositório Digital](https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24/discover) da Universidade Federal de Santa Maria para consulta.

Na concepção do projeto do curso, aula inédita significa uma aula que o professor cursista não tenha aplicado anteriormente, principalmente sob o ponto de vista da estratégia pedagógica a ser utilizada e não propriamente do conteúdo a ser trabalhado. Todos os cursistas deveriam planejar e aplicar sua aula inédita no Ensino Médio, independentemente de estarem atuando, ou não, neste nível de ensino.

Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/24/discover>>. Acesso em: 10 dez 2019.

Os assuntos escolhidos pelos professores cursistas deveriam contemplar os conteúdos de pelo menos um dos eixos norteadores, a saber: Funções, Geometria ou Matemática Discreta. No Quadro 4, estão elencadas as escolhas dos cursistas nas duas edições do Curso.

Quadro 4: Eixos norteadores das aulas inéditas 2014 e 2017.

Temática	Assunto	Quantitativo Versão 2014	Quantitativo Versão 2017
Funções	Afim	3	5
	Quadráticas	1	6
	Exponenciais	0	2
	Trigonométricas	2	0
	Matemática Financeira	2	0
Geometria	Plana	2	3
	Espacial	9	5
	Descritiva	0	1
	Números Complexos	1	0
Matemática Discreta	Probabilidade	2	4
	Probabilidade Geométrica	2	1
	Análise Combinatória	2	0
	Matrizes	0	3

Fonte: Dados do curso.

Dentre os eixos norteadores da edição de 2014, o que mais resultou em aulas inéditas elaboradas foi o de Geometria. Nesse sentido, Lorenzato (1995, p. 5) afirma a respeito da relevância do ensino da Geometria que:

[...] para justificar a necessidade de se ter a Geometria na escola, bastaria o argumento de que sem estudar Geometria as pessoas não desenvolvem o pensar geométrico ou o raciocínio visual e, sem essa habilidade, elas dificilmente conseguirão resolver as situações de vida que forem geometrizadas; também não poderão se utilizar da Geometria como fator altamente facilitador para a compreensão e resolução de questões de outras áreas de conhecimento humano. Sem conhecer Geometria a leitura interpretativa do mundo torna-se incompleta, a comunicação das ideias fica reduzida e a visão da Matemática torna-se distorcida (LORENZATO, 1995, p. 5).

Corroborando com esta ideia, percebem-se ainda as diversas possibilidades atreladas à visualização, manipulação e desenvolvimento de materiais para o ensino de Geometria, possibilitando a participação ativa dos alunos envolvidos, fato que despertou interesse por parte dos professores para a elaboração de uma aula inédita.

Dentre os assuntos propostos pelos eixos norteadores no ano de 2017, os cursistas optaram, em sua maioria, por trabalhar com o conteúdo de Funções, majoritariamente função afim e quadrática que, de certo modo, também compõe o currículo do Ensino Fundamental. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais de Matemática para os anos finais do Ensino Fundamental, em vigor à época:

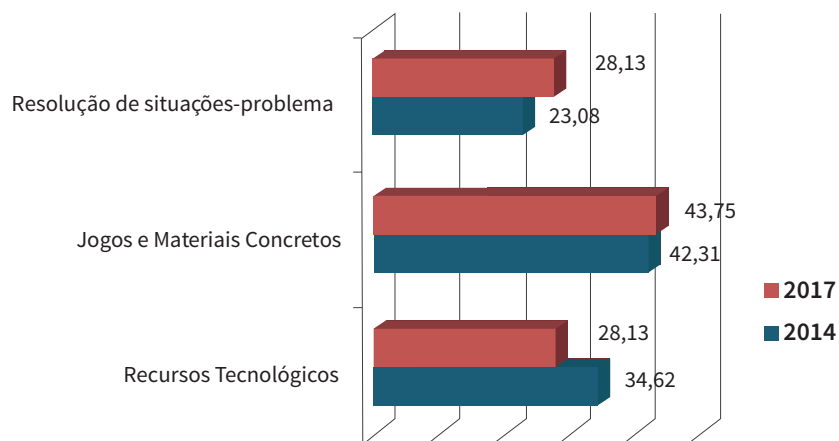
O aluno poderá desenvolver essa noção ao analisar a natureza da interdependência de duas grandezas em situações-problema em que elas sejam diretamente proporcionais, inversamente proporcionais ou não-proporcionais (função afim ou quadrática). Essas situações são oportunas para que se expresse a variação por meio de uma sentença algébrica, representando-a no plano cartesiano (BRASIL, 1998, p. 84).

Quanto ao local de aplicação das aulas inéditas, na edição de 2014, três delas foram aplicadas em escolas federais, vinte e uma em escolas estaduais e duas em escolas privadas, sendo que, ao todo, foram cinco em turmas do 1º ano, sete no 2º ano, treze no 3º ano e uma no Ensino de Jovens e Adultos.

Em relação às estratégias didáticas utilizadas no desenvolvimento das aulas inéditas em 2014, a partir da pesquisa bibliográfica dos trabalhos, foi possível categorizar em:

Recursos Tecnológicos (GeoGebra, Geoplano, Excel, Poly e Winplot); Jogos e Materiais Concretos (dobradura, palitos, jujuba, massa de modelar, dado, bingo, loteria, materiais recicláveis como embalagens plásticas e de leite, etc.) e; Resolução de situações-problema (problema de energia elétrica, código Braille, etc.), conforme esquematizado na Figura 5.

Figura 5 - Estratégias didáticas utilizadas nas aulas inéditas nas duas edições.



Fonte: Dados do curso.

Quanto ao local de aplicação das aulas inéditas, na edição de 2017, duas foram aplicadas em escolas federais, vinte e oito em escolas estaduais e uma em escola privada, sendo quatorze em turmas do 1º ano, sete no 2º ano, dez no 3º ano e uma no Ensino de Jovens e Adultos.

Em relação às estratégias didáticas utilizadas no desenvolvimento das aulas inéditas em 2017, a partir da leitura dos trabalhos realizados pelos estudantes, foi possível categorizar em: Recursos Tecnológicos (GeoGebra, Google Classroom, Google Drive, vídeos e Libre Office Calc); Jogos e Materiais Concretos (palitos, jujuba, dado, bingo, cartas, fita métrica, materiais recicláveis como garrafas pet, isopor, etc.) e; Resolução de situações-problema (criptografia, jogos didáticos, análise de contas de luz, etc.).

Vale salientar que muitos professores cursistas optaram por trabalhar em mais de uma dessas categorias, aliando materiais concretos ou situações-problema com recursos tecnológicos, por exemplo. Para definir como contabilizar em qual categoria se enquadram os trabalhos em nossa análise, foi identificada a estratégia que se utilizou no título do trabalho e/ou resumo, mesmo que na descrição das aulas os professores cursistas tenham indicado mais de uma estratégia.

Nas duas edições do curso, o número de aulas inéditas elaboradas utilizando como estratégia didática os jogos e materiais concretos aparecem como a primeira opção dentre os professores cursistas. Tal fato pode ser explicado pela ênfase que o curso possuía em relação aos experimentos propostos no primeiro módulo e debatidos, com aporte teórico, no segundo módulo.

Neste sentido, é importante pensar na formação continuada dos professores que atuam nas redes de ensino, considerando aspectos relevantes de suas experiências profissionais, proporcionando-lhes a reflexão constante e crítica sobre sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, na forma de um relato, teve como proposta descrever as duas edições do Curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio, o perfil dos cursistas e os trabalhos desenvolvidos na etapa de finalização do curso. Para isso, considerou-se o histórico do Curso, sendo possível verificar que nas duas edições tivemos mais vagas do que professores inscritos.

Um dos fatores relacionados a esse cenário foi a falta de incentivo e reconhecimento por parte das Secretarias de Educação em relação à formação continuada de seus professores. Além disso, também influenciou o desconhecimento por parte de boa parte do público-alvo que atuava nas escolas a respeito do funcionamento da Universidade Aberta do Brasil –UAB e seus respectivos cursos. Mesmo respondendo vários e-mails com solicitação de informações, percebemos que nem todos os que fizeram contato realmente levaram adiante a ideia de se inscreverem no Curso. Além disso, tivemos outros tantos candidatos que não se encaixavam no perfil desejado por terem cursos superiores em diversas áreas do conheci-

mento que não são próximas da Matemática ou sequer de uma licenciatura, como, por exemplo, contadores, engenheiros, e administradores. Embora estes tivessem interesse na atuação como professores na rede de ensino ao concluir o Curso, de acordo com a lei, sua formação acadêmica não habilita para esse exercício docente.

Outros fatores que foram identificados nas duas edições dizem respeito ao distanciamento das cidades polo da UFSM; a ausência de tutores presenciais, em particular, na edição 2017, que não puderam auxiliar os professores cursistas nas diversas dúvidas que surgiram relativas ao conhecimento matemático prévio, ao longo do desenvolvimento das diferentes disciplinas cursadas nos dois primeiros módulos. Ao chegarem ao terceiro módulo, muitos professores cursistas tiveram dificuldades de implementar a proposta metodológica do Curso, pois esta era bastante diferente da prática que a maioria deles utilizava normalmente em sala de aula.

Além desses fatores, a excessiva carga horária dos docentes da rede pública de ensino impõe pouco tempo para dedicação às atividades virtuais e presenciais do Curso, sendo que muitos dos professores cursistas acreditavam que o curso não demandaria dedicação individual. Esse pensamento está relacionado à concepção que se tem a respeito do ensino presencial e a distância e que deve mudar a forma de pensar e fazer dos docentes e discentes envolvidos com o ensino a distância (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 23).

Não há dúvidas que a possibilidade de se especializar em sua área de conhecimento, estando longe de um grande centro ou de uma universidade, é uma grande oportunidade para os professores, o que é possível por meio da expansão da modalidade de ensino a distância.

Quanto aos trabalhos produzidos nas duas edições deste Curso, foram de fato produções em que os professores cursistas puderam utilizar sua experiência profissional e constituir um espaço de reflexão sobre sua prática em seus locais de trabalho. Esse movimento define uma possibilidade de analisar e experimentar formas diferentes de atuar em sala de aula, as quais colaboram com uma nova prática pedagógica, voltada para a discussão de ideias e situações de aprendizagem que contribuam para o seu desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino de 5° a 8° séries.** Brasília-DF: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto Nº 8.752 de 09 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BRASIL, **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Adesão à oferta dos Cursos de Especialização em Ensino de Filosofia, Sociologia e Matemática no Ensino Médio e Ensino de Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental, 2010. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/3786085-Requisitos-para-apresentacao-daspropostas.html>>. Acesso em: 8 dez. 2019.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S; ZULATTO, R. B. A. **Educação a Distância On-line**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

LORENZATO, S. Por que não ensinar Geometria? SBEM/SP - **Educação Matemática em Revista**, São Paulo, v. 4, p. 3-13, 1995.

UFSM. Núcleo de Tecnologia Educacional. **Projeto Básico do Curso de Especialização em Ensino de Matemática no Ensino Médio**. 2014. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/educacao-adistancia/espensinomatemáticaensinomedio/informacoes-do-curriculo>>. Acesso em: 6 dez. 2019.

10 ANOS DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA MODALIDADE EAD NA UFSM/UAB: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Susana Cristina dos Reis: Universidade Federal de Santa Maria / Coordenadora do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e Docente no Curso de Letras-Ingês. E-mail: susana.reis@ufsm.br

Anidene de Siqueira Cecchin: Universidade Federal de Santa Maria / Professora Pesquisadora do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: anicecchin@gmail.com

Adilson Fernandes Gomes: Universidade Federal de Santa Maria / Tutor do Curso de Especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e Pesquisador no Núcleo de Pesquisa, Ensino e Aprendizagem de Línguas a Distância. E-mail: adilson.fernandesgomes@gmail.com

RESUMO

Este artigo reporta um breve histórico sobre o surgimento do curso de Especialização em TIC aplicadas à Educação, na Universidade Federal de Santa Maria, em 2008, em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. Para escrever este relato, coletamos dados a partir do projeto pedagógico do curso (PPC TIC, 2007; 2012), bem como obtivemos dados por meio de questionários aplicados pela coordenação do curso em uma das disciplinas ofertadas no curso na edição de 2018. Os resultados iniciais indicam uma avaliação positiva dos participantes com relação à proposta pedagógica desenvolvida tanto no curso quanto na disciplina e, também, a satisfação com as estratégias aplicadas na disciplina para promover a produção textual acadêmica colaborativa, de maneira on-line e compartilhada. Acreditamos que as ações projetadas, durante as diferentes ofertas do curso, são resultantes de um esforço conjunto entre a coordenação, os docentes, tutores e coordenadores de polos. No entanto, entendemos que é preciso urgentemente fomentar nos discentes a cultura de aprender e de estudar na modalidade a distância. Um curso a distância necessita que essa prática seja construída e compartilhada entre os participantes desses contextos.

Palavras-chave: *Tecnologia de Informação e Comunicação; Educação a Distância; Metodologia Científica; Avaliação.*

1. INTRODUÇÃO

Em 2005, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação a Distância – SEED, colocou à disposição o Edital nº 1/2005 – SEED/MEC,

para a seleção de cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância. Esse edital definiu políticas que buscavam ajustar à nova realidade educacional a garantia da melhoria da educação continuada, compreendendo a necessidade de uma qualificação, que envolvia alunos de diferentes localidades (BRASIL, 2005).

Nesse cenário, foi apresentado o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) a Distância de Pós-Graduação, em nível de Especialização – Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação (doravante TIC), buscando cumprir sua responsabilidade com a democratização, expansão e interiorização do ensino brasileiro (PPC/TIC, 2012), cujo curso foi aprovado na 669ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, de 01 de junho de 2007.

Para isso, inicialmente, um grupo de professores, com trajetórias acadêmicas distintas, pertencentes a várias áreas do conhecimento – a saber, Informática, *Design*, Pedagogia, Letras e Comunicação – lidera a elaboração do projeto pedagógico do curso de TIC. Esse grupo já havia trabalhado em projetos relacionados à Educação a Distância (EaD) e decidiu implementar a proposta do curso de especialização – *Lato sensu* – para ser oferecido pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O curso de especialização em TIC contou com a motivação de diferentes agentes, formando uma equipe que trabalhou efetivamente pelo curso, entre os anos de 2008 a 2018. Além de suas experiências individuais, muitos dos professores envolvidos no curso atuam(ram) na Equipe Multidisciplinar do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) na UFSM. Desse modo, participam(ram) também da formação de professores de diferentes cursos a distância de graduação e de especialização da nossa instituição, bem como envolvem(ram)-se na produção de material didático para o contexto digital.

Com a realização dessa experiência conjunta, percebemos a grande demanda relativa à formação continuada de profissionais ligados à área da Educação para que estes pudessem utilizar-se das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem, não só na modalidade a distância, mas também visando ao enriquecimento das aulas presenciais. Em vista disso, durante o tempo de aplicação do curso, concebemos, como grupo, que não bastava apenas equipar as escolas com computadores e internet, mas que era preciso, também, proporcionar e fomentar a capacitação dos professores por meio de formação continuada para que estes pudessem fazer o uso mais efetivo de tecnologias na sala de aula, diversificando e qualificando seu trabalho docente.

Sensibilizada por essa questão, a equipe dos professores do Curso de TIC mobilizou-se com o objetivo de atuar na formação continuada de profissionais situados em cidades do interior do nosso estado, no Rio Grande do Sul, a fim de aproximar os professores dessas localidades a conhecimentos e abordagens metodológicas que lhes permitissem o desenvolvimento de práticas pedagógicas envolvendo as TIC no âmbito escolar. Sem essa

aproximação e por não ter condições de afastar-se de suas cidades para capacitação profissional, esse público, certamente, ficaria à margem dos processos de ensino que envolvem a utilização das TIC.

A partir dessa realidade, este trabalho apresenta o curso de Especialização em TIC aplicadas à Educação, oferecido na modalidade EaD, pela Universidade Aberta do Brasil, em parceria com a UFSM, entre os anos de 2008 a 2018. Para isso, reportamos um breve histórico sobre o curso e discutimos sobre implementações realizadas em uma disciplina. Além disso, sintetizamos sugestões e críticas com relação à última edição do curso.

2. METODOLOGIA APLICADA NESTA PESQUISA E O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM TIC

Este relato baseia-se em uma pesquisa de base qualitativa, de natureza descritiva e aplicada, realizada na disciplina de *Metodologia Científica* oferecida no Curso de Especialização em TIC pela UAB/UFSM. Trata-se de um estudo de caso, o qual coletou dados, no ano de 2018, por meio de instrumentos, tais como relatórios e questionários (um de sondagem e outro avaliativo).

O primeiro questionário possuía oito questões, com o objetivo de investigar os temas e as áreas de interesse dos alunos para a realização da pesquisa a ser proposta como artigo final do curso. O segundo possuía 21 perguntas fechadas, com opções abertas para justificativa. O objetivo era avaliar as ações propostas e o *redesign* implementado na disciplina, bem como dar sugestões e críticas sobre o curso. Além disso, utilizamos como ambiente de coleta o espaço virtual da disciplina disponibilizado no AVA Moodle.

Com relação ao curso de Pós-Graduação Especialização a Distância em TIC, é importante informar que a carga horária era de 360 horas/aula, que correspondiam a 24 créditos, sendo que cada crédito equivalia a 15 horas/aula, sem computar as 30h/aula para Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A duração do curso era de 18 meses, divididos em três semestres letivos.

O objetivo geral do curso consistia em:

promover a formação continuada dos profissionais que atuam no ensino fundamental e médio, assim como profissionais que possuam interesse na área de informática na educação, para que possam não só utilizar de maneira adequada os recursos das TIC já ofertados, mas para que também atuem como gestores de produtos e de soluções empregando as TIC (PPC/TIC, 2012, p. 12).

Tendo em vista cumprir com esse propósito geral, foram adotados os seguintes objetivos específicos:

- a) Preparar o professor do Ensino Médio e Fundamental para melhor aproveitar as possibilidades oferecidas pelas TIC na sua prática profissional;
- b) Propiciar que o profissional da educação desenvolva capacidade crítico-reflexiva sobre os impactos das TIC nas rotinas do seu trabalho;
- c) Capacitar docentes para que possam oferecer melhores condições de formação para seus alunos;
- d) Apresentar conhecimentos esclarecedores sobre o desenvolvimento de soluções oferecidas pelas TIC na sua área de interesse;
- e) Formar recursos humanos habilitados a participar de grupos multidisciplinares de material didático para EaD (PPC/TIC, 2012, p. 12).

Na proposta curricular do Curso de Especialização em TIC, buscamos estabelecer objetivos que promovessem o desenvolvimento de diferentes competências para que o egresso do curso pudesse fazer uso dos recursos relativos às TIC em seu contexto profissional. Para atingir tais objetivos, algumas estratégias foram implementadas, sendo que as principais são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Estratégias utilizadas no Curso de TIC

-
- 1 Utilização da plataforma de ensino a distância, Moodle, para disponibilizar conteúdos teóricos e atividades;
 - 2 Criação de material didático de apoio para o curso, o qual foi disponibilizado na Internet, sob orientação da Equipe Multidisciplinar da UFSM;
 - 3 Elaboração dos conteúdos, empregando recursos em multimídia;
 - 4 Promoção de práticas de ensino e de aprendizagem que enfatizavam as possibilidades de interação, oferecidas pela plataforma de ensino virtual, por meio de recursos, tais como e-mail, chats, fóruns, entre outros;
 - 5 Disponibilidade de professores e de tutores para atuação a distância e interação virtual com os alunos, por meio das ferramentas e do AVA, utilizados durante a oferta de disciplinas;
 - 6 Visita de professores e tutores, com certa regularidade, aos polos para verificar o andamento das disciplinas e as parcerias estabelecidas com as prefeituras e funcionários envolvidos na oferta do Curso de TIC;
 - 7 Criação de um *blog*/página *web* para disponibilizar informações sobre o curso e estabelecer contato com alunos. Entre os anos de 2008 a 2014 o curso contou com a existência de um *blog*, o qual está desativado. Atualmente as informações encontram-se no *site* do NTE.
-

Fonte: Banco de dados de relatórios do Curso de TIC.

O Curso geralmente ofertava 150 vagas, as quais foram distribuídas em cinco polos. Durante os dez anos de curso, os polos em que o oferecemos estão localizados nas cidades de Santa Maria, Novo Hamburgo, Três de Maio, Restinga Seca, Agudo, Santana do Livramento, Tapejara e Vila Flores – cada um com a disponibilidade de 30 vagas.

O ingresso ao curso era realizado por meio de seleção, a partir da publicação de edital. A primeira edição ocorreu em 2008 e a última com o Edital nº 75 em 2017, com finalização no segundo semestre de 2018. O público-alvo compreendia professores atuantes na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, assim como profissionais com interesse na área de Informática na Educação. Para obter o título de especialista, o discente necessitava cursar todas as disciplinas constantes em três módulos do curso proposto, incluindo a disciplina de TCC, na qual os discentes deveriam desenvolver um artigo científico (CAPES/UAB, 2014).

3. SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO DO CURSO DE TIC

Ao longo dos anos, as informações gerais sobre o curso foram disponibilizadas na página inicial e em formato pdf, tanto em um *blog* quanto no Moodle. Além disso, materiais didáticos e de apoio, guia acadêmico, guia de formação básica para o uso da plataforma e dos tutoriais de funcionamento/desenvolvimento do curso, entre outras informações importantes para os alunos, eram encontrados *on-line*. A Figura 1 ilustra esta página.

Figura 1 – Página Inicial do curso de TIC.



Fonte: UFSM. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/educacao-a-distancia/esptecnologiasinformacaocomunicacao/>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

O curso não disponibilizava material impresso aos discentes; no entanto, o material didático era oferecido no formato digital (geralmente em pdf), o qual era elaborado pelos professores conteudistas e formadores, responsáveis pelas disciplinas. Devido a isso, os materiais, por sua vez, eram

acessados pelo Moodle⁸. Os discentes, ao acessarem a plataforma com sua matrícula, visualizavam os conteúdos e realizavam as tarefas propostas.

⁸Disponível em: <<https://ead08.proj.ufsm.br/my/>>.
Acesso em: 20 dez. 2019.

É importante salientar que a internet, como meio de comunicação e de estabelecimento de práticas para o ensino a distância, permite o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem, que podem ser exploradas/criadas com o intuito de fornecer um ambiente pedagógico e social para viabilizar a condução das disciplinas de forma adequada. Ao organizar comunidades de aprendizagem no curso de especialização, buscamos estabelecer contato com os participantes por meio da rapidez de resposta (automática, semiautomática, tutorial, vídeos, professor); facilidade de construção, gestão e alteração dos conteúdos; utilização de um formato de comunicação em que a comunidade de aprendizagem pudesse utilizar de todos os meios de socialização e de troca de informações para atingir seus objetivos.

Estudos prévios (LITO; FORMIGA, 2010; REIS, 2010; REIS; SOUZA; GOMES, 2012; BOTTENTUIT; LISBÔA; COUTINHO, 2012; PALLOF; PRATT, 2015, entre outros) argumentam que não existem modelos ou estratégias únicas para serem utilizadas na EaD. No entanto, a literatura aponta para a possibilidade de adequação de soluções mistas e interdisciplinares na construção de conteúdos por equipes e não por indivíduos, atendendo, assim, as diversas características desse contexto. Dessa forma, para que as práticas ocorressem adequadamente, foram necessários um ou mais meios tecnológicos digitais que pudessem ser implementados, conforme a necessidade fosse diagnosticada pelo professor da disciplina.

Em relação a essa perspectiva, por meio da análise da melhor abordagem/método pedagógica(o), na forma de ciência, de seus conceitos epistemológicos e do grau de interação aluno/professor necessário, o educador escolhe e adéqua as ferramentas dentro do contexto da disciplina oferecida.

Nesse sentido, é necessário a implementação de estratégias de ensino pertinentes ao contexto EaD, as quais ilustramos neste artigo. Para isso, tomamos como referência a disciplina de *Metodologia Científica*, na qual atuamos como professoras e tutor, reportando as ações realizadas durante esse caso concretizado.

4. A DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA NO CURSO DE TIC/UAB

A disciplina de *Metodologia Científica* teve diferentes versões ao longo dos anos de oferta da especialização em TIC. A partir do ano de 2016, implementamos no *design* pedagógico do material didático pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia com base em Gêneros de Texto (ROSE; MARTIN, 2012) e da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), para promover o ensino de produção textual acadêmica (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010) de modo contextualizado e colaborativo em um curso a distância. Essa abordagem metodológica propõe o ensino explícito da linguagem, a partir da estrutura esquemática e do propósito sociocomunicativo, bem como dos elementos linguísticos que realizam⁹ o gênero de texto em estudo (ROSE; MARTIN, 2012).

⁹Para Halliday e Matthiessen (2014), a léxico-gramática realiza, concretiza o gênero de texto.

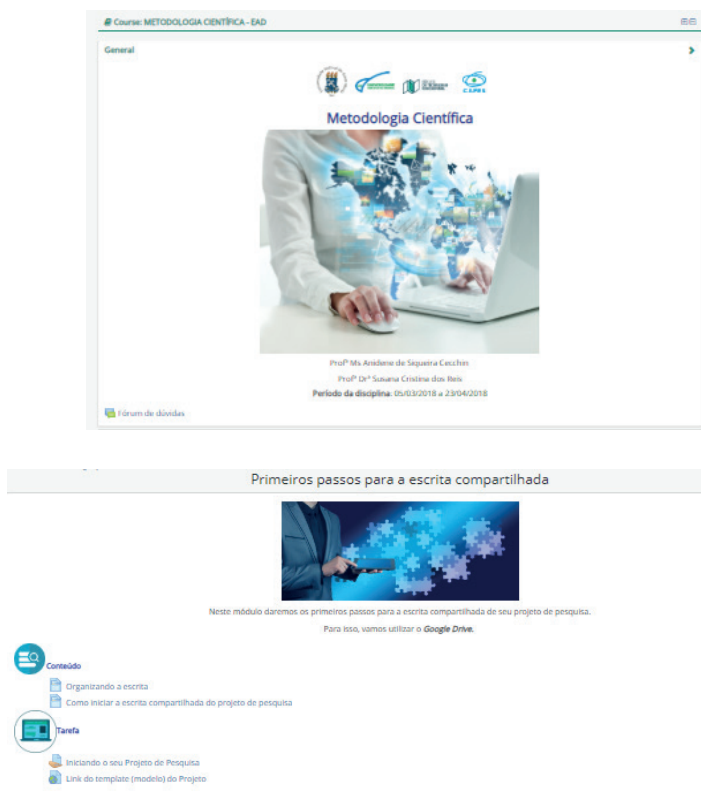
Com relação ao conteúdo da disciplina, o processo de escrita acadêmica foi organizado seguindo as etapas de Desconstrução, Construção Conjunta e Construção Individual (ROSE; MARTIN, 2012). A etapa de Desconstrução teve como objetivo o estudo do gênero e as características que o constituem; a de Construção Conjunta voltou-se para a escrita de um texto de forma colaborativa; e a de Construção Individual possibilitou aos alunos conhecerem e produzirem os gêneros acadêmicos Projeto de Pesquisa e Artigo Científico, sendo que o último foi trabalhado no semestre subsequente ao da oferta da disciplina, como trabalho final do curso. Essas ações foram planejadas e implementadas durante o desenvolvimento da disciplina, por meio de tarefas/desafios disponibilizados semanalmente aos alunos no Moodle.

Para contemplar a organização e a definição das estratégias pedagógicas, procuramos, por meio do curso, integrar vários recursos. Dentre estes, os principais incluem: os guias de estudos, formados por textos básicos, exercícios e leituras complementares; o plano de aula, com a definição dos objetivos, metas e cronograma; os recursos multimodais e hipermediáticos, a saber, videoaulas e apresentações em *Power Point* (ppt); e as atividades com o propósito de expandir os limites dos textos básicos, considerando as características linguísticas dos gêneros acadêmicos estudados.

Na elaboração da disciplina, buscamos manter um padrão de *design* gráfico quanto ao uso de ícones e à organização retórica do ambiente, de modo a facilitar ao discente a compreensão dos conteúdos a serem estudados e das atividades que deveriam ser realizadas (Figura 2). No caso específico da disciplina de *Metodologia Científica* (2016; 2018), o *redesign* incluiu a reestruturação de seu *layout* no formato semanal, nomeados por temas e divulgados aos participantes apenas um bloco por vez. Em cada módulo semanal, criamos páginas *web* para apresentar os conteúdos de forma mais dinâmica, recorrendo, para isso, ao uso de hipertextos, à inserção de videoaulas, bem como ao planejamento e à elaboração de atividades *on-line/off-line* e à proposição de discussões por meio de fóruns.

Com o intuito de ampliar a interação entre os alunos, os professores e os tutores, buscamos conhecer nosso público-alvo ao aplicarmos questionários, a fim de traçarmos seus perfis e entendermos suas necessidades. Nessa edição, além da aplicação do questionário de sondagem, a interação entre os alunos e a equipe deu-se, preferencialmente, em forma de videoaulas no AVA.

Figura 2 – Tela inicial com redesign, no formato de módulo semanal com conteúdos e tarefas.



Fonte: Ambiente Virtual da disciplina de Metodologia Científica no Moodle. Disponível em: <<https://eado8.proj.ufsm.br/course/view.php?id=3228§ion=4>>. Acesso em: 20 dez. 2019.

Acreditamos que materiais didáticos, no formato de vídeos (ou por meio de videoaulas), podem tornar o espaço virtual mais amigável, já que permitem aproximar os participantes pelo contato visual estabelecido com esse recurso. No Moodle, ferramentas tais como fórum de discussão, portfólio, *chat* ou bate-papo, biblioteca, agenda, entre outros, também foram exploradas durante a disciplina. Ademais, foi sinalizado nesse espaço que os alunos poderiam encontrar materiais extras para consulta em formato pdf, por exemplo, artigos científicos ou apresentações em ppt, entre outros materiais, em uma biblioteca virtual disponibilizada para complementar suas leituras e dúvidas.

Na sequência, discutimos os aspectos mais relevantes apontados a partir da sistematização dos dados gerados com a aplicação do questionário avaliativo, após término da disciplina.

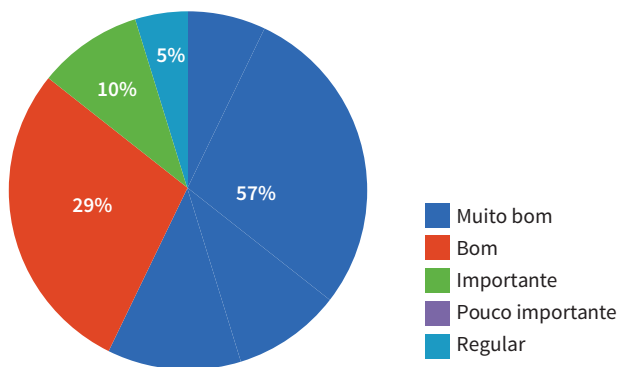
4.1 AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA POR MEIO DA DISCIPLINA DE METODOLOGIA CIENTÍFICA

Ao final da disciplina de *Metodologia*, ministrada na edição de 2018, aplicamos um questionário e obtivemos respostas de 21 participantes. A partir disso, em relação ao conteúdo, verificamos uma avaliação positiva, visto

que 85,7% dos participantes atribuíram as categorias *bom e muito bom*. Isso demonstra a aceitação e a satisfação dos alunos em relação ao que foi estudado, o que também salienta o engajamento e a aprendizagem dos discentes na construção de conhecimentos durante sua interação on-line com o conteúdo e as videoaulas (Figura 3 e Quadro 2).

Ao questionarmos sobre as razões que os levaram a avaliar a disciplina desse modo, entre as respostas enviadas encontramos 13 depoimentos, sendo 11 positivos e dois que destacavam opiniões opostas, como: “Não gostei da maneira como ficou organizada” (#PA1). No quadro 2, alguns desses depoimentos reforçam a satisfação dos participantes a respeito da contribuição do conteúdo para a aprendizagem dos envolvidos.

Figura 3 – Respostas dos participantes quanto ao conteúdo oferecido pela disciplina



Fonte: Dados gerados na aplicação do questionário avaliativo (2018).

Outro recurso bastante ressaltado pelos participantes na disciplina foi o uso de videoaulas. Ao questionarmos sobre o acesso às videoaulas, 76,2% dos alunos responderam que as assistiam para realizar as atividades propostas pela disciplina. Além disso, 66,7% dos participantes afirmaram que assistiram, pelo menos, entre duas a três vezes as videoaulas e apenas um informou ter assistido todas as disponíveis. Esses dados reforçam, também, a razão de 95,2% dos participantes concluírem que as videoaulas colaboraram para melhor compreensão dos conteúdos.

Quadro 2 – Depoimentos dos participantes.

Todo o conteúdo disponibilizado durante o semestre contribuiu para a realização do projeto, bem como as contribuições da tutora. (P#1)

Achei bom, porém destaco que deveria ter mais encontros presenciais (ou vídeos) para a explicação de MDT, tendo em vista sua complexidade e que foi cobrado pontos minuciosos até na prova. (P#4)

Gostei da articulação videoaulas e textos. (P#5)

Considero o conteúdo completo e de acordo com as atividades solicitadas. Além disso, proporciona muita orientação para a futura escrita do artigo de TCC. (P#6)

Já tive em outros momentos a mesma disciplina, porém achei esta bem completa, pois além da teoria desenvolvemos o projeto prático, no meu ponto de vista enriquece a disciplina. (P#7)

Foi organizado, além de muito didático e esclarecedor. (P#16)

Não gostei da maneira como ficou organizada. (P#10)

Tivemos acesso a vários materiais de estudo, sendo os vídeos muito explicativos. (P#11)

Fonte: Dados gerados na aplicação do questionário avaliativo (2018).

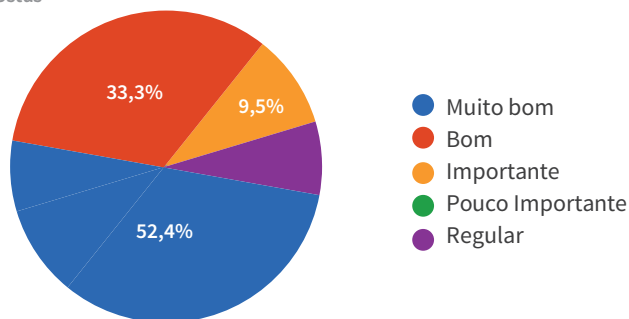
A abordagem de ensino “Pedagogia com base em Gênero de textos” (ROSE; MARTIN, 2012), após as etapas de Desconstrução do texto e Construção Conjunta/Colaborativa, sugere que os alunos devem escrever individualmente seus próprios textos. Para realizar essa tarefa de escrita, recorremos a outro recurso tecnológico digital, o *Google Drive* (Figura 4).

O uso desse recurso também foi bem avaliado pelos discentes, pois mais de 80% aprovaram a possibilidade de editar on-line o Projeto de Pesquisa (Figura 4). Além disso, na opinião dos participantes, essa atividade permitiu maior interação entre eles, ou seja, entre os discentes, os tutores e os professores. Com isso, o processo de escrita tornou-se dinâmico, pois os alunos receberam *feedback* de forma mais rápida e eficaz, potencializando a (re)escrita, conforme as sugestões eram propostas no documento compartilhado e favorecendo, assim, a escrita colaborativa on-line.

Figura 4 – Resposta dos participantes quanto ao uso do Google Drive para a escrita conjunta do Projeto Científico.

18 - Como você considera o uso do Google Drive para produzir seu Projeto de Pesquisa?

21 respostas



Fonte: Dados gerados na aplicação do questionário.

As respostas dadas pelos alunos, na Figura 4, denotam a aceitação da escrita colaborativa *on-line* como forma de promover a aproximação ao gênero de texto em estudo. Dessa forma, os participantes produziram e, possivelmente, se sentiram mais seguros durante o processo de escrita. Além da

produção do Projeto de Pesquisa durante a disciplina de Metodologia, essa abordagem contribuiu, ainda, para a produção do gênero artigo acadêmico como trabalho de conclusão do curso (TCC), a qual também foi realizada de forma colaborativa, sob a supervisão dos professores orientadores e com a colaboração e *feedback* dos tutores.

A atividade de escrita acadêmica de um aluno(a) de pós-graduação geralmente é uma tarefa muito solitária, em vista disso, contar com a leitura crítica de tutores, professores, ou, inclusive, de colegas, é uma estratégia importantíssima no processo de produção textual acadêmica colaborativa, haja vista qualificar a escrita acadêmica (REIS, 2018¹⁰).

Depoimento oral em orientação em julho de 2018.

Tendo em vista essas experiências, consideramos que tais ações permitem a reflexão dos professores envolvidos no planejamento da disciplina sobre cada vez mais potencializar o trabalho de escrita colaborativa, considerando ainda as estratégias implementadas e as atividades propostas no Curso de TIC/EaD, buscando, desse modo, qualificar a produção textual dos gêneros acadêmicos exigidos em um curso de pós-graduação.

Com base nesses dados e em outros obtidos no questionário de sondagem, acreditamos que o *design* de um curso/disciplina deve estar alinhado com a concepção de ensino e de aprendizagem que norteia sua prática pedagógica, bem como seu *design* gráfico (REIS, 2017). Em ambientes virtuais, nos quais visamos promover o engajamento, a motivação, a colaboração e a cooperação, é preciso que o discente se sinta provocado a estudar *on-line*, não apenas em atividades individuais, mas também realizando tarefas colaborativamente (GOMES; REIS, 2019; GOMES, 2017).

Portanto, ao planejar as atividades, o *design* visual e a proposta de tarefa devem dialogar e buscar tornar o discente engajado e desafiado a realizar o que lhe é solicitado nas atividades. Também, nesse momento, salienta-se a importância de apresentar instruções e orientações com precisão e clareza para que sejam compreendidas e concluídas com sucesso pelos estudantes (REIS, 2017).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE A EXPERIÊNCIA COM O CURSO DE TIC

O objetivo deste artigo consistiu em reportar o histórico do curso de especialização em TIC/EaD, ofertado desde 2008 pela parceria UAB/UFSM, e ilustrar a experiência a partir de dados coletados por meio de uma disciplina ofertada. A primeira turma referente ao Edital 75/NTE/UFSM, cujas aulas iniciaram em março de 2016, concluiu a Especialização em julho de 2017, totalizando 78 alunos aprovados de 151 inscritos. Destes, cinco realizaram cancelamento de matrícula, 65 foram desligados por dupla reprovação e dois alunos foram reprovados. Esse edital teve ainda mais uma oferta, cujos discentes concluíram em dezembro de 2018, sendo destes 70 aprovados

na última edição. A evasão em cursos EaD apresenta índices relativamente altos; no entanto, no curso de TIC tivemos um percentual de quase 50% de aproveitamento nas últimas turmas, o que foi extremamente gratificante.

Acreditamos que as ações projetadas, durante as diferentes ofertas do curso, são resultantes de um esforço conjunto entre a coordenação, os docentes, tutores e coordenadores de polos. No entanto, entendemos que é preciso urgentemente fomentar nos discentes a cultura de aprender e de estudar a distância. Um curso a distância necessita que essa prática seja construída e compartilhada entre os participantes desses contextos.

O aluno necessita aprender a organizar seu ritmo de estudo, saber que precisa dedicar tempo para sua produção, bem como estabelecer horários para interagir virtualmente com seus colegas para resolver seus trabalhos, bem como para esclarecer suas dúvidas junto aos tutores e professores. Durante o curso, oferecemos algumas dicas por meio da coordenação e do auxílio dos tutores, buscando sempre aproximar e envolver os discentes pelo contato semanal por meio de e-mail, telefone e/ou ambiente virtual do Moodle.

Professores em formação continuada que cursaram a especialização e atuam em escolas têm experiências muito ricas que podem trazer para o contexto digital para compartilhar com seus pares. No entanto, a cultura de ensinar e aprender nessa modalidade precisa ainda ser estudada e aprimorada. Precisamos criar mecanismos e estratégias que contribuam para a formação dos participantes envolvidos nesse processo. Para isso, precisamos dar foco em mais ações que gerem interações e engajamento de nossos alunos, professores e tutores, recorrendo aos diversos recursos digitais para romper as diferentes barreiras que o ensino na modalidade EaD ainda enfrenta.

Ao avaliarmos a edição final do curso, recebemos 64 respostas, sendo 31 depoimentos no questionário de sondagem que contribuíram para efetivar que realizamos um trabalho satisfatório junto aos discentes, cujos resultados, sem dúvidas, refletem a competência de toda a equipe envolvida (professores, tutores e gestores).

Quadro 3 – Depoimentos dos participantes.

Ao longo deste percurso, posso afirmar que o curso está atendendo os seus objetivos. Desde a organização das disciplinas, dos materiais disponíveis. Além disso, uma equipe (professores, tutores e coordenação) comprometida com seu trabalho, sempre disposta a orientar, a sanar dúvidas. Enfim, espero que neste próximo semestre seja tão enriquecedor quando o semestre passado. Avalio o curso com nota 10. (P#6)

As temáticas abordadas nas disciplinas foram interessantes. O curso é ótimo. (P#10)

Boa comunicação e interação entre os participantes. Professores qualificados. Até o momento, somente as duas últimas disciplinas deixaram a desejar nas questões de interação professor-aluno, nos feedbacks e nos prazos. As 3 primeiras foram ótimas. Destaco também a importância da tutora, que sempre está presente, auxiliando, esclarecendo dúvidas e se colocando à disposição. (P#32)

Estou adorando o curso, acredito que vai agregar muito na minha formação. (P#45)

Os pontos positivos vão para as atividades práticas solicitadas pelos(as) professores(as), que incentivam todo mundo a conhecer novas ferramentas/tecnologias digitais. Os trabalhos textuais colocam os(as) estudantes para refletir e organizar as ideias de uma forma mais acadêmica e estruturada, o que também é uma ótima prática do curso. A possibilidade de fazer avaliações presenciais num polo da UAB mais perto de casa também é fantástica! Na primeira rodada de provas, precisei ir até o polo de Tapejara, depois de uma viagem que foi mais cansativa do que eu imaginava. Não consegui dormir direito dentro do ônibus, fiz as três provas com um mal-estar danado, tive que investir grana com passagens e alimentação, além de comprometer um dia do meu trabalho na sexta-feira por conta da viagem. Agora, consigo fazer as provas na UAB de Curitiba, o que me ajuda bastante a realizá-las com mais qualidade. (P#46)

Fonte: Dados gerados na aplicação do questionário avaliativo (2018).

Embora ainda tenhamos vários depoimentos que enfatizam a necessidade de *feedback* mais imediato dos professores e tutores quanto às atividades e à avaliação, falta de mais interação/interatividade entre os participantes, críticas com relação aos horários das provas, entre outros, acreditamos que finalizamos este ciclo destacando mais aspectos positivos do que negativos.

Em vista disso, agradecemos a todos os discentes (que hoje já são especialistas em TIC), por superarem todas as adversidades e problemas e conquistarem seus objetivos de formação. Por fim, de modo muito especial, agradecemos a toda equipe de docentes, tutores e gestores pela sua dedicação ao curso nos últimos 10 anos, tornando, assim, o curso de Especialização em TIC Aplicadas à Educação uma referência pelas suas boas práticas na Universidade Federal de Santa Maria.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Edital de Seleção nº 1/2005 - SEED/MEC**, de 16 de dezembro de 2005. Chamada Pública para Seleção de Polos Municipais de Apoio Presencial e de Cursos Superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância para o “Sistema Universidade Aberta do Brasil - UA”. 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/editalo1seed_dou.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

BOTTENTUIT, J. B.; LISBÔA, E. L.; COUTINHO, C. P. Narrativas digitais na formação inicial de professores: um estudo com alunos de licenciatura em Pedagogia. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 191-204, jan./abr. 2012.

CAPES/UAB. **Edital Nº 75**. Oferta de vagas em cursos superiores na modalidade a distância no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital-075-2014-UAB.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2019.

GOMES, A. F. **Material didático digital, games e gamification**: conexões no design para implementação de cursos on-line. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Santa Maria, RS, 2017.

GOMES, A. F.; REIS, S. C. Me-SIGA: modelo de design com gamification para curso on-line. In: PAVÃO, A. C. O.; ROCHA, K. M.; BERNARDI, G. (Org.) **Tecnologias Educacionais em Rede**: produtos e práticas inovadoras. Santa Maria: Editora FACOS-UFSM, 2019. p. 171-189.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. Londres: Arnold, 2014.

LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. H. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PALLOF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual**: as realidades do ensino on-line. 2. ed. Porto Alegre: Penso Editora Ltda, 2015.

PPC/TIC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação Especialização a Distância**. Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1YF54IVXZVrssWXPZk4rYiw-SOhW6zDKm_wgWJbHwIx8Eg/edit?ts=5e1792a1>. Acesso em: 23 out. 2019.

REIS, S. C. **Do discurso à prática**: textualização de pesquisas sobre ensino de inglês mediado por computador. 2010. 242 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

REIS, S. C. Pesquisa e ensino sobre jogos digitais na universidade: em busca de diretrizes para o design e uso de jogos em aulas de língua inglesa. In: TOMITCH, L. M. B.; HEBERLE, V. M. (Org.) **Perspectivas atuais de aprendizagem e ensino de línguas**. Florianópolis: PPGI/UFSC, 2017. p. 15-77.

REIS, S. C.; SOUZA, R. S.; GOMES, A. F. Ensino e aprendizagem de línguas mediado por computador: conectando teoria e prática em um jogo. **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, p. 137-149, 2012.

ROSE, D.; MARTIN, J. **Learning to write, Reading to learn**: Genre, Knowledge and pedagogy in the Sydney School. Bristol: Equinox, 2012.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E AVANÇOS NA ATENÇÃO PRIMÁRIA À SAÚDE NOS ANOS 90 EM SANTA ROSA/RS

Vanessa Zobel: Prefeitura Municipal de Santa Rosa. E-mail: vanessazobelb@gmail.com

Darielli Gindri Resta Fontana: Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões / Curso de Enfermagem. E-mail: darielliresta@gmail.com

Fernanda Sarturi: Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões / Curso de Enfermagem. E-mail: fesarturi@gmail.com

Rafael Marcelo Soder: Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões / Curso de Enfermagem. E-mail: rafaelsoder@hotmail.com

Luiz Anildo Anacleto da Silva: Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões / Curso de Enfermagem. Email: luiz.anildo@yahoo.com.br

RESUMO

A Atenção Primária à Saúde (APS) ocupa lugar central no sistema de saúde brasileiro. O objetivo do estudo é analisar, a partir dos registros do Conselho Municipal de Saúde (CMS), aspectos relevantes do controle social e da gestão do sistema de saúde e compreender a trajetória da criação da APS do município de Santa Rosa/RS, na década de 1990. Adotou-se a pesquisa documental com foco nas atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do CMS e nos relatórios das Conferências Municipais de Saúde. Os resultados apontam uma consistente evolução do sistema de saúde, bem como o alinhamento da gestão local de saúde com a legislação federal, oportunizando a organização do sistema de saúde local a partir da municipalização da saúde. Houve a caracterização da gestão semiplena e, após, da gestão plena, direcionando a política municipal de saúde através das redes de atenção à saúde e mantendo a APS como gerenciadora do cuidado. Identificou-se a capacidade gerencial fundamentada e efetivada pela participação da comunidade em diversos espaços, especialmente no CMS e nas Conferências Municipais de Saúde.

Palavras-chave: *Atenção Primária à Saúde; Controle Social; Sistema de Saúde; Políticas Públicas.*

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, observam-se esforços para ampliar as ações e serviços de saúde à população. Um importante marco para o desenvolvimento da Atenção Primária à Saúde (APS) mundial foi a publicação da Declaração de Alma Ata no ano de 1978, a qual defendia a APS centrada no cuidado da saúde coletiva (ARANTES et al., 2016). O Brasil inserido neste contexto baseou-se nos fundamentos e concepções de Starfield (2002), definindo a

APS como estratégia de reorientação do sistema de saúde, por ser considerada o primeiro nível de contato dos usuários aos serviços de saúde. Essa abordagem propôs uma compreensão ampliada do processo de saúde, que inclui o cuidado integral, atualmente configurado nas linhas de cuidado das redes de atenção à saúde.

Um marco importante na organização da atenção à saúde ocorreu nos anos 1990, dando início aos primeiros movimentos em direção ao acesso à saúde para toda a população. Desta forma, buscou-se garantir a igualdade e a equidade, na busca da promoção, proteção e recuperação da saúde, bem como da organização e funcionamento dos serviços com a previsão legal da participação efetiva da comunidade. A partir deste movimento, governo, trabalhadores e atores sociais envolvidos com o setor de saúde passam a constituir espaços de gestão compartilhada, efetivando, assim, o controle social através da participação e criação dos Conselhos de Saúde e Conferências de Saúde, de acordo com as atribuições do Sistema Único de Saúde (SUS).

Essa proposta vem ao encontro do Artigo 196 da Constituição Federal (CF) de 1988, ao dispor que:

A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (BRASIL, 1988).

Desta forma, é possível compreender o caráter de política de Estado (dever do Estado) e o princípio da universalidade (direito de todos). Ademais, é pertinente afirmar que a saúde é uma política social e intersetorial, ou seja, será garantida “mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doenças e outros agravos” (BRASIL, 1988).

Vale ressaltar que, além dos princípios/diretrizes (orientadores) que buscam garantir uma saúde universal, como equidade e integralidade, é importante destacar os seguintes princípios organizativos: descentralização, regionalização, hierarquização e participação da comunidade. Estes princípios preconizam a garantia de que os serviços sejam organizados em níveis crescentes de complexidade. É importante conhecer a população a ser atendida e manter a articulação entre os serviços que já existem, visando o comando único dos mesmos. Além disso, é fundamental distribuir poder e responsabilidade entre os três níveis de governo, garantindo o controle e a fiscalização por parte dos cidadãos, por meio dos Conselhos e Conferências de Saúde, as quais visam formular estratégias, controlar e avaliar a execução da política de saúde.

A participação da comunidade e a descentralização político-administrativa constituem as principais diretrizes do Sistema Público de Saúde, contribuindo para aprofundar a democratização do país. O fortalecimento

da sociedade local e o surgimento de novos espaços institucionais de participação social podem possibilitar uma maior eficiência da gestão pública.

Frente ao exposto, este estudo trata-se de uma pesquisa documental a partir dos registros do Conselho Municipal de Saúde (CMS) de Santa Rosa. Este trabalho tem como objetivo identificar aspectos relevantes e compreender a trajetória da criação da APS, do controle social e da gestão do sistema de saúde do município de Santa Rosa, localizado na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, na década de 1990.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem como fonte de coleta de dados as atas do CMS e relatórios das Conferências Municipais de Saúde do município de Santa Rosa, que possui uma extensão territorial de 489,79 Km², distante 504 quilômetros da capital do Estado do RS (Porto Alegre), formando, junto a outros 20 municípios, a Região Fronteira Noroeste, com uma população estimada de 72.753 habitantes. No que diz respeito aos aspectos de saúde, o município é sede da 14^a Coordenadoria de Saúde e pertence com outros 21 municípios à Região de Saúde Fronteira Noroeste (IBGE, 2017).

Para o desenvolvimento do estudo do sistema de saúde do município de Santa Rosa foi utilizada a pesquisa documental. Foram consultados documentos conservados em arquivos de órgãos públicos, como atas de reuniões ordinárias e extraordinárias do CMS e relatórios das Conferências Municipais de Saúde no período de 1990 a 1999. O acesso aos documentos foi autorizado pelo CMS.

A técnica documental utilizada extraiu informações de documentos específicos e originais, seguindo a cronologia em que ocorreram as reuniões e conferências do CMS. Foram utilizados dados estritamente provenientes dos documentos com o objetivo de extrair as informações neles contidas. Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa por meio de documentos constitui uma fonte estável e rica para retirar evidências que fundamentam as afirmações do pesquisador.

Para a execução e fundamentação da pesquisa, em um primeiro momento foi realizada uma pré-análise dos documentos pesquisados e, em seguida, deu-se início à exploração do material. Por último, foi feito o tratamento de dados, que possibilitou a inferência e interpretação dos dados na documentação pesquisada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No decorrer da pesquisa foi realizada a seleção de fragmentos que dizem respeito ao objeto do estudo, resultando em um quadro que obedece a cronologia dos acontecimentos. Os dados aqui representados contêm as datas e principais categorias pesquisadas, com a finalidade de trazer um melhor entendimento cronológico da história da Política Pública de Saúde do município de Santa Rosa/RS na década de 1990.

Quadro 1 – Documentos oficiais pesquisados

Ano	Avanços no Sistema de Saúde de Santa Rosa	Documentos Consultados
1990	I Conferência Municipal de Saúde	Ata e Relatório da Conferência
1991	Plano Municipal de Saúde	Atas
	Acesso à saúde através do atendimento primário: atendimento médico, odontológico e visitas domiciliares	Atas
1992	Instalação do Conselho Municipal de Saúde pela Lei 2.452 de 21/08/1992 e aprovação do regimento interno	Atas
	Extinção do CIMS – Conselho Municipal Interinstitucional da Saúde	Atas
	II Conferência Municipal de Saúde	Ata e Relatório da Conferência
1993	Adesão Gestão Parcial	Atas
	Municipalização de Santa Rosa	Atas
	Criação do Fundo Municipal da Saúde	Atas
1994	Adesão Gestão Semiplena	Atas
	Elaboração do Plano Municipal de Saúde	Atas
1995	Aprovação pelo CMS da criação da Fundação Municipal de Saúde de Santa Rosa (FUMSSAR)	Atas
	Profissionais aprovados pelo Concurso Público para trabalhar em regime de 40h com dedicação exclusiva	Atas
1996	Convênio com Instituto Ibero Latino Americano. Vinda de equipe multiprofissional de saúde de Cuba para desenvolver projeto piloto em medicina da família	Atas
1998	Adesão à Gestão Plena	Atas
1998	IV Conferência Municipal de Saúde	Ata e Relatório da Conferência

Fonte: Autores.

Para organização dos aspectos relevantes da trajetória de construção da APS em Santa Rosa/RS, elegeu-se dois tópicos para serem apresentados e discutidos e que terão como subtítulo: A constituição do Sistema de Saúde de Santa Rosa/RS e O papel definidor do Controle Social.

a) A constituição do Sistema de Saúde de Santa Rosa/RS

O município de Santa Rosa desenvolve, há mais de duas décadas, a efetivação de um modelo de atenção em saúde norteado pelos princípios e diretrizes do SUS com foco no fortalecimento da APS. Desta forma, a partir da análise dos documentos, foi possível identificar a relevância dos avanços no sistema de saúde local na década de 1990.

O sistema de saúde do município possui aspectos significativos no

que diz respeito a seu processo de construção, fato este que justifica a pesquisa documental e o resgate histórico da trajetória da criação da APS, do controle social e da gestão do sistema de saúde.

Em julho do ano de 1990, foi realizada a I Conferência Municipal de Saúde, que teve como foco central a implantação do SUS e a efetivação do CMS. De acordo com a análise do relatório da referida conferência, fica evidente a percepção e comprometimento dos agentes locais em efetivar a participação da comunidade nos processos decisórios.

Nos últimos anos é possível apontar na luta pela saúde pública, no Brasil, a visível atuação entrelaçada em rede. Os diferentes sujeitos sociais populares, tão diversos e amplamente distribuídos no território nacional, encontram lugar para efetivar a sua cidadania política e pôr em prática o ideal da participação da comunidade, nas definições em torno da política pública, através de um simples e eficiente sistema de atuação em rede. Esse sistema se opera por meio de conselhos, conferências, plenárias, fóruns e outros espaços que se articulam e se complementam entre si (CARVALHO, 2007, p. 17).

No ano de 1991 aconteceu a II Conferência Municipal de Saúde com o objetivo de discutir sobre a municipalização da saúde no município. No relatório da II conferência também ficou registrado o interesse da comunidade em reorganizar os serviços públicos de saúde a partir da perspectiva da prevenção, saneamento básico, melhorias das condições de vida em geral e fortalecimento do CMS. De acordo com os apontamentos dos grupos da conferência e propostas apresentadas, conclui-se que todas as pessoas solicitaram acesso a saúde através do atendimento primário, atendimento médico, odontológico, de urgência e visitas domiciliares. Ou seja, a solicitação dos cidadãos no que diz respeito ao acesso universal e gratuito a serviços resolutivos de boa qualidade, bem como os serviços de profissionais especializados ficam evidentes.

Santa Rosa foi um dos primeiros municípios gaúchos a aderir à municipalização da saúde, criação do Fundo Municipal de Saúde (FMS) e CMS, fatos que ocorreram entre os anos de 1992 e 1994. A participação da comunidade teve como marco histórico o dia 21 de agosto do ano de 1992, quando foi instituído o CMS pela Lei Municipal n. 2.452 e aprovado o seu Regimento Interno com eleição da mesa diretora. A criação do conselho foi o resultado de intensas mobilizações sociais presentes nas comunidades.

A municipalização da saúde ocorreu no ano de 1993, quando a gestão municipal aderiu ao modelo de gestão classificada do tipo Gestão Parcial, a partir da Norma Operacional Básica (NOB) de 1993. Com isso, foram definidos diferentes estágios de descentralização e competência para que

o município pudesse gerenciar as ações básicas de saúde a nível federal, recebendo recursos financeiros de acordo com a prestação de serviços, no que se refere à quantidade de procedimentos realizados.

Desta forma, para que houvesse municipalização foi frisado em reuniões do conselho que a partir de então aconteceriam significativas mudanças na saúde, pois a responsabilidade passaria a ser do município. A partir da implantação da municipalização, o município passa a ter o poder de gerenciamento e a responsabilidade de implantar este sistema municipal de saúde dentro dos princípios básicos, tornando-se, assim, um grande desafio.

Segundo Kashiwakura, Gonçalves e Silva (2016), no Brasil, a década de 1990 foi marcada por significativas mudanças na política de APS e por grande investimento na ampliação de seu acesso. Tais transformações estão relacionadas às mudanças no arranjo federativo após a Constituição de 1988 e ao processo de descentralização. Sendo assim, o novo arranjo federativo na saúde compreendeu avanços no movimento de descentralização político-administrativa, com ênfase na municipalização, ou seja, a progressiva transferência de responsabilidades pela execução direta de ações e serviços de saúde a estados e, principalmente, a municípios.

De acordo com Paim (2008 apud Leão e Dallari 2016), a NOB promoveu uma descentralização política, com a valorização dos municípios e a previsão legal da municipalização da gestão em saúde, com o reconhecimento da diversidade de situações regionais. Avançou também na afirmação da participação popular e abriu possibilidades de novos modelos de assistência à saúde, na articulação entre estado e municípios.

Nos registros de 1993, foi enfatizado que a implantação do sistema seria de forma gradativa devido à necessidade de remanejamento de pessoal e de contratação de mais recursos humanos para suprir deficiências, pois muitos postos de saúde estavam fechados ou funcionando precariamente. A partir de então, os serviços passaram a organizar-se conforme previa o Plano Municipal de Saúde (PMS), elaborado no ano de 1994.

Ainda no ano de 1994, o município aderiu à Gestão Semiplena, passando a receber a totalidade dos recursos do custeio hospitalar e ambulatorial, bem como a gerência do sistema de saúde no âmbito local. Os serviços básicos e a incorporação de serviços complementares – consultas especializadas, exame e acesso hospitalar às internações – foram ampliados.

Desta forma, foi identificado nos documentos que, com os avanços da municipalização, a gestão local possibilitou a adoção de medidas visando aumentar o número de unidades de saúde com maior oferta de serviços no âmbito da rede básica, além de ampliar o número de profissionais para compor estas equipes e estimular a participação popular nos processos decisórios, por meio do controle social. De acordo com os registros, os gestores identificaram a importância da contratação de pessoal com carga horária de 40 horas semanais, salário compatível e dedicação exclusiva. Sendo assim, a alternativa encontrada foi a criação da Fundação Municipal de Saúde.

No ano de 1995, foi aprovada pelo CMS a criação da Fundação Municipal de Saúde de Santa Rosa (FUMSSAR), estrutura administrativa que

equivale à Secretaria Municipal de Saúde (SMS), Lei Municipal n. 2.912, de 27/12/95. Com isso, a instituição passou a gerir o sistema de saúde municipal, assumindo a formulação das políticas de saúde no âmbito local. Nesta forma administrativa, o sistema de saúde local passou a ser responsável pelo planejamento, organização, execução, avaliação e controle das ações e serviços de saúde.

No ano de 1996, foi anunciado em reunião do conselho que o município firmou convênio com o Instituto Ibero Latino Americano da Saúde e do Trabalho. Este convênio viabilizou a vinda de uma equipe multidisciplinar de saúde de Cuba para o desenvolvimento de um projeto piloto em medicina da família no município.

Ainda em 1996 foi realizado concurso público com a finalidade de constituir equipe multidisciplinar. Em reunião do conselho foi informado que os profissionais aprovados pelo concurso público seriam chamados para trabalhar em regime de 40 horas com dedicação exclusiva, distribuídos nas unidades de saúde, visando ampliar e qualificar o atendimento da população.

A contratação com dedicação exclusiva na APS redirecionou a inserção dos profissionais no contexto do SUS. Com a permanência dos técnicos 40 horas no serviço público, houve a diminuição da rotatividade de profissionais, garantindo qualificação do sistema a partir do cuidado longitudinal e integral com estabelecimento de vínculos sólidos entre as equipes e os usuários. Estes ganhos ao sistema justificaram o aumento do aporte financeiro destinado às gratificações com repercussões positivas ao sistema.

Vale ressaltar que, em relação à APS, logo após a municipalização da saúde na realidade local, mesmo antes da proposição do Ministério da Saúde (MS) criar o Programa de Saúde da Família (PSF), em Santa Rosa foram criadas as equipes multiprofissionais com definição de território adstrito, protagonizado e apresentado ao CMS. A composição de equipes multiprofissionais para a APS tornou possível a implantação de um sistema de saúde público efetivo e resolutivo.

b) O papel definidor do Controle Social

A expressão “controle social” designa o conjunto de ações de vigilância sobre o exercício dos direitos de cidadania, referindo-se às diferentes esferas que podem interferir sobre os mesmos: estado, organizações da sociedade civil, instituições da esfera privada. No contexto brasileiro, esse conceito passou a ser considerado como a possibilidade de ampliação da cidadania, principalmente relacionado à construção da democracia. A participação da população é fundamentada na universalização dos direitos sociais e na ampliação do conceito de cidadania. A partir do controle social, os cidadãos podem fiscalizar a ação do Estado, exigindo que o governo preste contas sobre o uso dos recursos públicos.

O direito universal e igualitário começou a ser garantido no Brasil a partir de 1985, marcado pelo processo de reformas políticas e administrativas que culminou com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Este marco legal estabeleceu um novo conceito de saúde, passando a ser considerada como “direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988). Em 1990, foi promulgada a Lei Orgânica da Saúde, através das Leis 8.080 e 8.142, que criaram o SUS e instituíram a participação e o controle social na gestão do sistema de saúde do país. Estes marcos regulatórios oportunizaram a normatização do sistema de saúde, baseando-se, dentre outros, nos princípios da integralidade, da descentralização e da participação popular. Desta forma, foram criados instrumentos para que a sociedade pudesse exercer o seu papel de participante e fiscalizadora das ações do Estado na busca do bem comum e do interesse público.

A construção coletiva a partir da participação da sociedade na definição das políticas de saúde constitui um princípio orientador do SUS. Esta participação contribui para a definição das Políticas Públicas de Saúde como deliberação das diretrizes municipais, oportunizando, assim, o exercício da cidadania. As Conferências Municipais de Saúde buscam a participação paritária e democrática dos diversos segmentos da sociedade civil organizada, profissionais, gestores e prestadores (BRASIL, 1990). São convocadas em períodos regulares, em cada esfera de governo, e têm a finalidade de consultar representantes dos diferentes segmentos da sociedade sobre as demandas e necessidades em saúde, segundo as regulamentações do SUS. O objetivo é definir as diretrizes para as Políticas Públicas do setor (CHAVES; EGRY, 2012).

No período da pesquisa, aconteceram quatro Conferências Municipais. A primeira ocorreu no ano de 1990 e teve como objetivo a implantação do SUS e questões relacionadas à herança do Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde (SUDS), existentes em relação a este sistema pela pouca participação da sociedade.

A segunda aconteceu no ano de 1991 e suas deliberações consolidaram as discussões da primeira, com foco na municipalização da saúde e criação da lei para instituição do CMS, além de elaboração de uma cartilha com orientações sobre municipalização, CMS e FMS. Também pautaram discussões sobre o acesso à saúde através do atendimento primário e sobre a participação da comunidade na gerência do sistema.

Não foram encontrados registros da terceira conferência; porém, a partir da observação do relatório final da quarta conferência, ocorrida em 1999, foi possível identificar que os temas de cidadania e políticas públicas, gestão e organização dos serviços de saúde, controle social, financiamento da saúde, recursos humanos para a saúde, atendimento hospitalar e políticas ligadas ao saneamento, meio ambiente e vigilância sanitária foram as principais deliberações. Houve a introdução de novos conceitos com relação à Atenção Básica (AB), a qual passou a ser entendida como Atenção Integral à Saúde e o PSF passou a ser Estratégia de Saúde da Família (ESF).

Ainda, na pesquisa documental destas conferências, foi possível identificar a crescente mobilização da comunidade sobre seu papel na definição das políticas públicas de saúde.

Segundo Graças Rua (2009), o conselho constitui-se em um espaço de argumentação sobre (e de redefinição de) valores, normas e procedimentos, de formação de consensos, de transformação de preferências e de construção de identidades sociais. Nesse sentido, tem poder de agenda e pode interferir, de forma significativa, nas ações e metas dos governos e em seus sistemas administrativos.

No município, o conceito controle social começa a ser afirmado a partir da IV Conferência Municipal de Saúde. Nesta conferência ficou evidente o avanço do envolvimento no que diz respeito à importância da participação da população neste espaço. As deliberações encaminhadas foram: maior participação popular nas reuniões da comunidade; descentralização das reuniões ordinárias; o fomento dos conselhos locais; e a realização de capacitação para os conselheiros.

Desse modo, a efetivação do controle social por meio do envolvimento da comunidade nos processos de gestão, através da participação ativa nas Conferências Municipais de Saúde, contribui significativamente na conquista dos avanços nos processos de gestão da saúde no município.

A realização das conferências municipais de saúde tem contribuído para a democratização das decisões políticas, a partir da definição das prioridades que emanam da comunidade. Neste sentido, são fundamentais para ampliar as conquistas de novos direitos sociais, objetivando diminuir as desigualdades. A partir da participação social nas políticas públicas, os cidadãos são ouvidos no processo de tomada de decisão dos governantes, contribuindo para que essas políticas atendam ao interesse público.

A participação popular no município de Santa Rosa motivou o protagonismo na definição das políticas de saúde. Diante da pesquisa documental, percebe-se que houve expressiva participação popular nas conferências de saúde.

O Conselho de Saúde, em caráter permanente e deliberativo, órgão colegiado composto por representantes do governo, prestadores de serviço, profissionais de saúde e usuários, atua na formulação de estratégias e no controle da execução da política de saúde na instância correspondente, inclusive nos aspectos econômicos e financeiros (SUS, 1990, p. 1).

A partir da análise das atas, outro marco histórico decisivo ao sistema de saúde de Santa Rosa foi a constatação de que, em fevereiro do ano de 1998, os conselheiros aprovaram a alteração de Gestão Semiplena para Gestão Plena. De acordo com os registros encontrados nas atas, a partir da aprovação da Gestão Plena os conselheiros trouxeram questionamentos sobre o Piso de Atenção Básica (PAB), bem como questionamentos sobre o PSE, no que diz respeito a medicamentos e vigilância epidemiológica.

A implementação da ESF com requisitos e a proposta de ampliar a equipe multidisciplinar foram características marcantes do processo de

qualificação do sistema de saúde local. A organização do plano de cargos, carreiras e salários contribui significativamente para a valorização dos recursos humanos e ampliação da equipe, melhorando, assim, o acesso ao cuidado em saúde, voltado à integralidade da atenção com a valorização dos diversos saberes e práticas na perspectiva de uma abordagem integral e resolutiva, possibilitando a criação de vínculos de confiança com ética, compromisso e respeito.

A reestruturação física e ampliação das unidades de saúde fez-se necessária devido ao número reduzido e precário das estruturas físicas. Também as proposições populares registradas nas reuniões do CMS e conferências municipais direcionaram a ampliação dos recursos humanos nos anos 1990, buscando o fortalecimento da APS. É a atenção que organiza e racionaliza o uso de todos os recursos, tanto básicos como especializados, direcionados para a promoção, manutenção e melhora da saúde. A APS é o nível primário, primeiro contato da população, que é focado no indivíduo e que oferece continuidade ao longo do tempo, considerado como a principal estratégia para o alcance da promoção e assistência integral à saúde da população.

Segundo o Conselho Nacional de Secretários da Saúde (CONASS, 2015), a APS possui como atributos essenciais o primeiro contato, longitudinalidade, integralidade e coordenação, bem como atributos derivados, que visam a focalização na família, orientação comunitária e competência cultural. Também cumpre os papéis de resolutividade, coordenação e responsabilização.

Na estrutura administrativa da FUMSSAR, o Departamento de Gestão da APS é o responsável por coordenar a articulação do nível básico da saúde no município. Nele as ESFs estão vinculadas. A ESF está organizada através das ações e serviços ofertados à população a partir das necessidades identificadas, seguindo os princípios norteadores do SUS, com ênfase na promoção, prevenção, reabilitação da saúde e no acesso universal e gratuito. Atualmente, o município mantém 17 ESFs e abrange toda a população.

Observa-se a consonância da política municipal de saúde, construída a partir das bases populares, com o que preconiza a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB) (BRASIL, 2017), que atende os cuidados individuais e coletivos na perspectiva de Atenção Integral à Saúde. Inseridos no contexto da implantação das Políticas Públicas, os municípios brasileiros têm se tornado protagonistas de muitas ações sociais, sendo gestor das iniciativas locais de saúde na busca da integralidade e do acesso à população. A descentralização político-administrativa tem responsabilizado a gestão do sistema de saúde municipal com a implicação de planejamento, execução e avaliação das políticas no âmbito local, em articulação com as demais esferas de governo (estadual e federal).

A integralidade efetiva-se na organização das redes de serviços, o que está de acordo com as considerações acerca da integralidade da assistência: 1) integralidade focalizada no espaço de interação interdisciplinar no trabalho em equipe, busca a melhor resposta às necessidades de saúde;

2) integralidade ampliada (macropolítica) relacionada à interação dos diferentes níveis de complexidade. Considera-se que esta atividade oportunizou a produção de novos conhecimentos, com o desenvolvimento de competências de educação e cuidado aplicáveis na sistematização de processos educacionais, nos quais se insere (CECÍLIO, 2001).

No contexto da APS, há a utilização de tecnologias de cuidado complexas e variadas que buscam auxiliar no manejo das necessidades de saúde, tanto no contexto individual quanto no coletivo, identificadas pelo risco e vulnerabilidade. A clínica ampliada é a diretriz de atuação dos profissionais da saúde que consiste no trabalho interdisciplinar dos diferentes saberes para compreensão dos processos de saúde e adoecimento. Além disso, atua na necessidade de inclusão dos usuários como cidadãos participantes das condutas em saúde, inclusive na elaboração de seu projeto terapêutico (BRASIL, 2009).

A APS deve ser o contato preferencial dos usuários, a principal porta de entrada e centro de comunicação da Rede de Atenção à Saúde. Orienta-se pelos princípios da universalidade, da acessibilidade, do vínculo, da continuidade do cuidado, da integralidade da atenção, da responsabilização, da humanização, da equidade e da participação social. A atenção básica considera o sujeito em sua singularidade e inserção sociocultural, buscando produzir a atenção integral e corroborando a Política Nacional de Atenção Básica (PNAB, 2017).

Desta forma, fica claro que o sujeito é o foco da atenção primária, o que é reforçado por Mendes (2002), quando afirma que a atenção básica deve servir de porta de entrada para um sistema de saúde hierarquizado e, ao mesmo tempo, também deve constituir, no sistema, um nível próprio de atendimento, resolvendo necessidades que englobam demandas sanitárias de várias ordens. Entre as demandas da atenção básica, estão, por exemplo, a intervenção curativa individual, medidas tradicionais de saúde pública, o saneamento do meio, o desenvolvimento nutricional, a vacinação, a profilaxia de doenças, e até mesmo a atenção a problemas sanitários de forte caráter social, como violência, os transtornos mentais, o uso de drogas na adolescência, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os avanços das Políticas Públicas de Saúde no Brasil têm sua efetivação a partir da CF de 1988 e dos marcos legais, através das Leis 8.080 e 8.142 de 1990. A formulação do SUS tem como diferencial os processos democráticos de gestão com legitimidade da participação da comunidade.

No município de Santa Rosa nos anos 1990, pode-se constatar o alinhamento da gestão local de saúde com a legislação federal, iniciativa que oportunizou a organização do sistema de saúde local a partir da municipalização da saúde. No desenvolvimento das atividades, foi possível identificar a capacidade gerencial fundamentada e efetivada pela partici-

pação da comunidade em diversos espaços, especialmente no CMS e nas Conferências Municipais de Saúde.

Observou-se que, nos anos 1990, a gestão local de saúde partilhou espaços entre as proposições legais e as necessidades de saúde identificadas pela população. A participação popular ocorreu de forma direta e efetiva e possibilitou que temas como precariedade das estruturas físicas das Unidades de Saúde, seu número restrito, a insuficiência de profissionais para atender a população e o trabalho interdisciplinar fossem determinantes na agenda de saúde, com avanços na definição da APS como ordenadora do cuidado.

A análise documental realizada nesta pesquisa oportunizou conhecimento consistente sobre a construção e evolução do sistema de saúde do município de Santa Rosa. Houve a caracterização da Gestão Semiplena e, após, da Gestão Plena, direcionando a política municipal de saúde através das redes de atenção à saúde e mantendo a APS como gerenciadora do cuidado.

Portanto, considera-se que o presente estudo oferece subsídios para conhecer a realidade local de saúde de um município de médio porte, localizado na região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, a partir da ótica da participação popular, e que na atualidade continua se destacando pela qualidade da gestão, pois conta com a participação da comunidade efetiva fortalecendo espaços democráticos.

Entende-se que a produção do conhecimento é um processo contínuo de busca. Cada nova investigação que se insere no nosso cotidiano complementa e/ou contesta contribuições anteriormente dadas ao estudo em questão. Desta forma, considera-se importante que novas pesquisas nesta temática sejam elaboradas, de forma a permitir o conhecimento dos aspectos relevantes do sistema de saúde do município de Santa Rosa nos anos 2000.

REFERÊNCIAS

ARANTES, L. J.; SHIMIZU, H. E.; HAMANN, E. M. Contribuições e desafios da Estratégia Saúde da Família na Atenção Primária à Saúde no Brasil: revisão da literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 5, p. 1499-1509, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 08 abr.2018.

BRASIL. Lei n. 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 set. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8080.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Dispõe sobre a participação da comunidade na gestão do Sistema Único de Saúde (SUS) e sobre

as transferências intergovernamentais de recursos financeiros na área da saúde e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 dez. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8142.htm>. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 24 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. **Humaniza SUS: clínica ampliada e compartilhada**. Brasília, DF: MS/SAS, 2009. (Série B. Textos Básicos de Saúde).

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **A Atenção Primária e as Redes de Atenção à Saúde/Conselho Nacional de Secretários de Saúde**. Brasília: CONASS, 2015.

CARVALHO, G. C. M. **Participação da comunidade na saúde**. Passo Fundo: IFIBE; CEAP, 2007.

CHAVES, M. N.; EGRY, E. Y. Conferências Municipais de Saúde: o movimento social organizado na construção de intervenções em saúde. **Rev. esc. enferm.**, São Paulo, v. 46, n. 6, p.1423-1430, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342012000600020>. Acesso em: 04 abr. 2018.

CECÍLIO, L. C. O. As necessidades de saúde como conceito estruturante na luta pela integralidade e equidade na atenção em saúde. In: PINHEIRO, R.; MATOS, R. (Org.). **Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado em saúde**. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2001. p. 113-126.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. **Lei Municipal 2.452 Conselho Municipal de Saúde**. Santa Rosa, RS, 21 ago. 1992.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Prefeitura Municipal de Santa Rosa. **Lei Municipal 2.912. Fundação Municipal de Saúde de Santa Rosa**. Santa Rosa, RS, 27 dez. 1995.

KASHIWAKURA, H. K.; GONÇALVES, A. O.; SILVA, R. M. P. Atenção Primária à Saúde: elementos de continuidade e mudanças na saúde do Distrito Federal. **Revista Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 111, p. 49-62, out./dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042016000400049&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 05 mar. 2018.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. L. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. **Investigação Qualitativa em Educação**, v. 2, p. 243-247, 2015. Disponível em: <<http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>>. Acesso em: 05 mar. 2018.

MENDES, E. V. **Atenção Primária à Saúde no SUS**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2002.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria n. 545, de 20 de maio de 1993. Estabelece normas e procedimentos reguladores do processo de descentralização da gestão das ações e serviços de saúde, através da Norma Operacional Básica-SUS 01/93. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 maio 1993. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/1993/prto545_20_05_1993.html>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria n. 2.436, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2017. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt2436_22_09_2017.html>. Acesso em: 29 abr. 2018.

LEÃO, T. M.; DALLARI, S. G. O poder normativo das comissões intergestoras bipartite e a efetividade de suas normas. **R. Dir. sanit.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 38-53, mar./jun. 2016.

RUA, G. M. **Políticas públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC, 2009.

STARFIELD, B. **Atenção primária**: equilíbrio entre necessidades de saúde, serviços e tecnologia. Brasília: UNESCO, Ministério da Saúde, 2002.

