

COLEÇÃO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM DEBATE, Nº 4

ORGANIZADORAS:

Suzana Ferreira Paulino Domingos

Ivanda Maria Martins Silva

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIAS NO CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

1ª Edição

Recife, 2020



CORPO EDITORIAL – Coleção Educação a Distância em Debate, Nº 4

Profa. Dra. Ana Paula Teixeira Bruno (UFRPE)
Profa. Ma. Adalmeres Cavalcanti da Mota (UFRPE)
Prof. Dr. Carlos Alberto Lopes de Sousa (UnB)
Prof. Dr. Eduardo Barbuio (UFRPE)
Profa. Dra. Ednara Felix Nunes Calado (UFRPE)
Prof. Dr. Ewerton Ávila dos Anjos Luna (UFRPE)
Profa. Dra. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (UFRPE)
Profa. Dra. Noadia Íris da Silva (UFRPE)
Profa. Dra. Orquídea Guimarães (UFPE)
Profa. Dra. Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE)
Profa. Dra. Simone Reis (UFPE)
Profa. Dra. Sulanita Bandeira da Cruz Santos (UFPE)
Profa. Dra. Thelma Panerai Alves (UFPE)
Profa. Dra. Terezinha Ferraz Nunes (UFPE)
Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa (UFPB)

REVISÃO

Suzana Ferreira Paulino Domingos
Ivanda Maria Martins Silva



COORDENAÇÃO:

Felipe Brito de Lima (UAEADTec)

PROJETO EDITORIAL:

Flávio Guimarães (UAEADTec)

PRODUÇÃO GRÁFICA:

Carlos Alberto Ferreira (UAEADTec)

Fábio Antônio Menezes (UAEADTec)

Jader Matias de Oliveira (UAEADTec)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E24

Educação a distância e tecnologias no contexto de pós-graduação / organizadoras Suzana Ferreira Paulino Domingos, Ivanda Maria Martins Silva. – 1. ed. -- Recife: EDUFRPE, 2020. 246 p.

Inclui referências

ISBN: 978-65-86547-02-3

1. Ensino superior 2. Ensino a distância 3. Dialogismo (Análise literária) 4. Educação – Estudo e ensino (Pós-graduação) 5. Tecnologia educacional 6. Ensino auxiliado por computador I. Domingos, Suzana Ferreira Paulino, org. II. Silva, Ivanda Maria Martins, org.

CDD 371.394422

Os conteúdos abordados nos capítulos deste livro são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.

Todos os direitos reservados pela Editora da UFRPE. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, sem a prévia autorização da Editora.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Marcelo Brito Carneiro Leão

REITOR

Gabriel Rivas

VICE-REITOR

Maria do Socorro de Lima Oliveira

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Maria Madalena Pessoa Guerra

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

Moisés de Melo Santana

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA - PROEXC

Severino Mendes de Azevedo Júnior

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL E INCLUSÃO - PROGESTI

Patricia Gadelha Xavier Monteiro

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS - PROGEPE

Mozart Alexandre Melo de Oliveira

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Carolina Guimarães Raposo

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL - PROPLAN



UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Jorge da Silva Correia Neto

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Elidiane Suane Dias de Melo Amaro

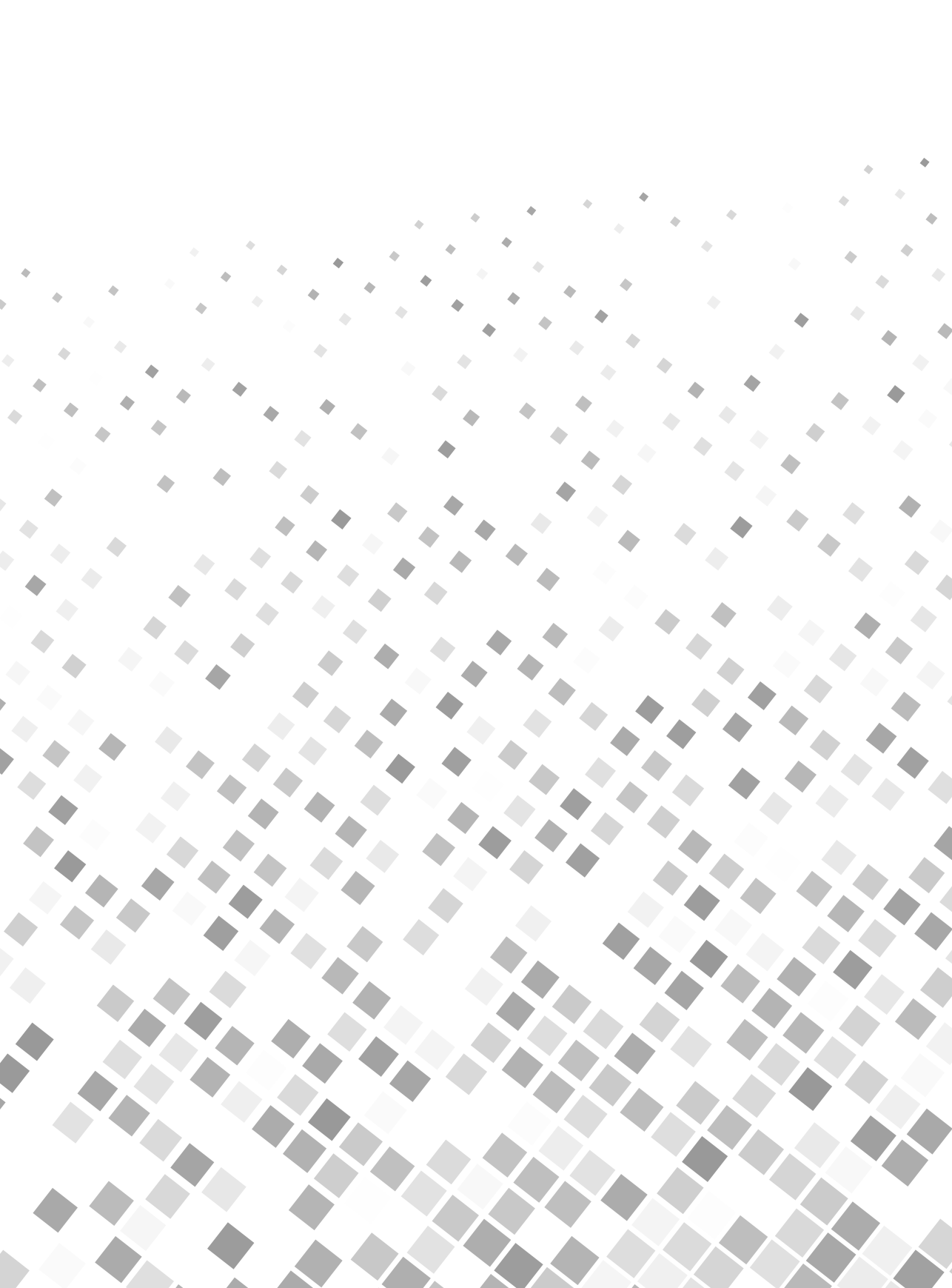
COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

José Temístocles Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL - UAB

Felipe Brito de Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



SUMÁRIO

09 **Apresentação**

17 Capítulo 1:
A ABERTURA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM DA UFRPE: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E IMPACTOS
Natanael Duarte de Azevedo; Vicentina Ramires; José Temístocles Ferreira Júnior

22 Capítulo 2:
ANDRAGOGIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
Suzana Ferreira Paulino; Edgar Campelo de Moura; Daniel Américo Domingos

32 Capítulo 3:
WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERAÇÕES
DIALÓGICAS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS
*Ana Maria da Conceição Ribeiro; Renato Luiz Vieira de Carvalho; Ivanda Maria
Martins Silva; José de Lima Albuquerque; Rodolfo Araújo de Moraes Filho*

50 Capítulo 4:
MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRILHAS DIALÓGICAS
EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM
*Renato Luiz Vieira de Carvalho; Ana Maria da Conceição Ribeiro; Ivanda Maria
Martins Silva; José de Lima Albuquerque; Williana Carla Silva Alves*

65 Capítulo 5:
BIBLIOTECAS DIGITAIS COMO RECURSOS INFORMACIONAIS PARA A
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
*Elisabeth da Silva Araújo; Rodolfo Araújo de Moraes Filho; Ivanda Maria
Martins Silva*

73 Capítulo 6:
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA:
UMA EXPERIÊNCIA NO TREINAMENTO DE SERVIDORES PÚBLICOS
Antônio Aritan de Oliveira Ventura; Juliana Regueira Basto Diniz; José de Lima Albuquerque

95 Capítulo 7:
REPOSITÓRIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DAS
PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UAB/UFRPE
Jaciara Maria Felix; Ivanda Maria Martins Silva

108 Capítulo 8:
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE
PESSOAL: A HEUTAGOGIA NO AMBIENTE CORPORATIVO
Edgar Campelo de Moura; Suzana Ferreira Paulino Domingos; Daniel Américo Domingos

120 Capítulo 9:
POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE À EVASÃO E AO ABANDONO ESCOLAR
NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA
Giselly de Oliveira Silva; José de Lima Albuquerque; Marco Aurélio Benevides de Pinho; Rodolfo Araújo de Moraes Filho

138 Capítulo 10:
INGLÊS NA EAD PARA AS ENGENHARIAS: VALORAÇÕES DOS DISCENTES
SOBRE COLABORAÇÃO E AUTONOMIA
Julia Larré; Philipe Pereira Borba de Araújo

148 Capítulo 11:
GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: CONQUISTAS E DESAFIOS EM UMA
ESCOLA PÚBLICA DE PERNAMBUCO
Natália Maria da Silva; José de Lima Albuquerque; Rodolfo Araújo de Moraes Filho; João Morais de Sousa

164 Capítulo 12:
IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES
Énery Gislayne de Sousa Melo; Aliete Gomes Carneiro Rosa

176 **Capítulo 13:**
PROJETO ARTES DA UFRPE: PROMOÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO-
CULTURAL INSTITUCIONAL NOS CURSOS DE ARTES NA MODALIDADE A
DISTÂNCIA

*Énery Gislayne de Sousa Melo; Felipe de Brito Lima; Vera Conceição Alves
Patello; Josimar Alves Monteiro; Lucas Paes do Amaral*

188 **Capítulo 14:**
MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE
MORENO-PE

*Luiz Antonio de Oliveira; José de Lima Albuquerque; Sarah Lúcia Alves França;
Marco Aurélio Benevides de Pinho; Rodolfo Araújo de Moraes Filho*

203 **Capítulo 15:**
MUSEOLOGIA E INCLUSÃO SOCIAL: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA
GESTÃO MUSEAL

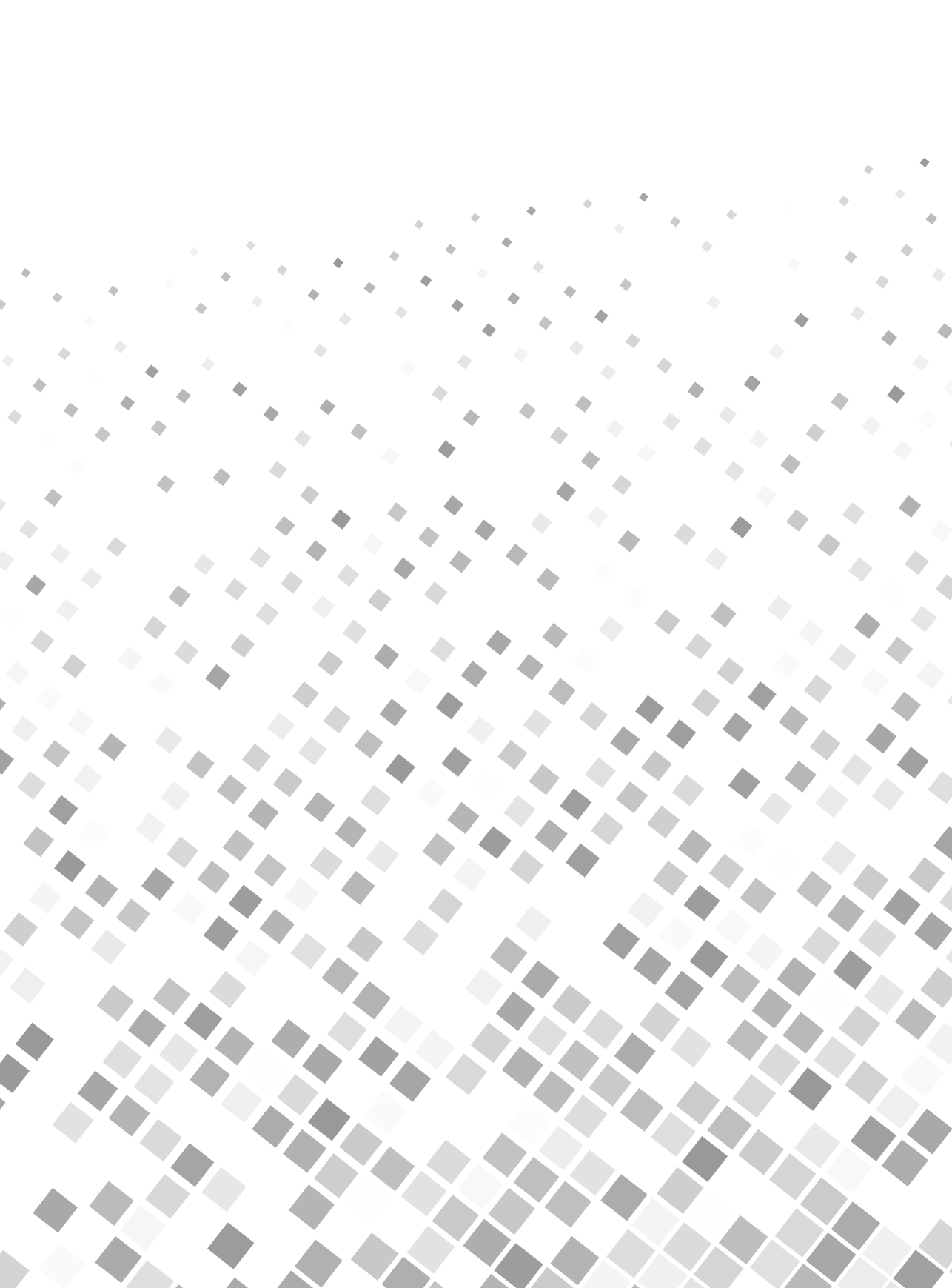
Suzana Ferreira Paulino Domingos; Débora Moura

220 **Capítulo 16:**
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE RECURSOS
HUMANOS EM AMBIENTES CORPORATIVOS: REFLEXÕES TEÓRICAS

*Graziany Santiago Amorim Araújo, José de Lima Albuquerque, Ivanda Maria
Martins Silva, Rodolfo Araújo de Moraes Filho, Renato Luiz Vieira de Carvalho*

237 **As organizadoras**

238 **Os(as) autores(as)**



APRESENTAÇÃO

De acordo com a UNESCO (1998), as tendências da Educação Superior constatadas a partir da década de 1990, associadas aos novos desafios resultantes do desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), fizeram com que as autoridades educativas tivessem que redefinir, do ponto de vista legal e pedagógico, o papel e a missão da Universidade para poder orientar o desenvolvimento em função de novos enfoques e possibilidades.

Os processos de crescimento, expansão, diversificação, especialização e diferenciação dos sistemas de educação superior, associados à generalização da informática e das telecomunicações — estimuladas pela tendência na modernização produtiva e a globalização dos mercados, deram espaço à emergência de novos espaços e modalidades de ensino. Nesse cenário, a Educação a Distância (EaD) vem se expandindo continuamente. Diante de um mercado exigente com a qualificação profissional, e, considerando as demandas na expansão da educação em um país continental, como o Brasil, a EaD pode ser uma alternativa para a democratização do ensino superior. Embora o acesso à educação seja garantido pela Constituição Federal de 1988, que assim determina: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de (...) acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, inciso V), sabe-se que o país ainda apresenta baixos índices de acesso à Educação Superior.

Os cursos de Pós-graduação *Lato Sensu*, chamados de “Especialização”, até recentemente eram considerados livres, ou seja, independentes de autorização para funcionamento ou reconhecimento por parte do MEC. Porém, com o advento do Parecer n.º 908/99 (aprovado em 02/12/98) e da Resolução n.º 3 (de 05/10/99) da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, que fixam condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização, tornou-se necessária a regulamentação de tais cursos na modalidade a distância. A oferta de Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* é regulamentada na Portaria n.º 275, de 18 de dezembro de 2018. O documento estabelece que somente as instituições de ensino superior autorizadas, e credenciadas pelo MEC, para ofertar cursos a distância poderão disponibilizar mestrado e doutorado EaD.

A EaD surge como uma possibilidade no tocante à acessibilidade da Educação Superior e Pós-graduação. A oferta de educação na modalidade a distância pode contribuir para atender às demandas educacionais, como a formação ou capacitação de docentes para a educação básica, entre outros profissionais, bem como a formação continuada, em especial no interior do país, onde as dificuldades de acesso ao ensino aumentam cada dia mais. A EaD pode contribuir, ampliando-se, condicionada pelas raízes históricas e por surgir do modo de produção cultural gerado pela carência de profissionais qualificados para suprir as necessidades do modo de produção vigente.

A presente obra revela experiências, estudos e pesquisas no cenário da Pós-graduação da UFRPE, com foco nas vivências de docentes, pesquisadores, técnicos administrativos e discentes da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Nesse sentido, esta obra pretende registrar a memória dos cursos de Pós-graduação da UAEADTec, por meio da divulgação de pesquisas e estudos, com foco nas múltiplas conexões entre tecnologias, educação e EaD.

A UAEADTec vem consolidando suas ações no contexto da Pós-graduação, por meio da oferta de cursos nas dimensões *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*. Diversos cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* já foram ofertados pela UAEADTec/UFRPE, conforme descrição a seguir.

Especialização em Mídias na Educação. Em 2006, a UFRPE implementou o Programa de Formação Continuada em Mídias na Educação e ofereceu, inicialmente, cerca de 300 vagas, considerando o módulo de extensão. Esse curso era ofertado, por meio da organização de módulos: Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização. O Programa Mídias na Educação contou com o apoio da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco (SEDUC/PE) e visava à qualificação de professores da educação básica para usos pedagógicos das mídias digitais, disseminando o uso crítico e reflexivo dos meios tecnológicos no contexto educacional. Em 2007, o referido programa foi ampliado para o nível de aperfeiçoamento e, em 2009, iniciou as atividades no nível de especialização. De 2006 a 2008, 2.500 vagas foram oferecidas e, em 2009, 4.000 novas vagas foram ofertadas.

Especialização em Ensino de Ciências e Matemática. Este curso iniciou suas atividades em 2009 e visava a contribuir para a formação docente, com foco na cultura científica e na construção de saberes nos campos de Ciências e Matemática. A proposta do curso estava voltada para uma abordagem pedagógica interdis-

ciplinar, possibilitando a integração entre conhecimentos nas áreas de Ciências e Matemática, de acordo com as demandas de aprendizagens dos discentes da educação básica.

Especialização em Gestão Pública — PNAP e Especialização em Gestão Pública Municipal. No primeiro semestre de 2010, a UFRPE ofereceu vagas para os cursos de Especialização na área de Administração. Foram ofertados dois cursos de Especialização *Lato Sensu*: Gestão Pública — PNAP e Gestão Pública Municipal. O objetivo geral do curso de Especialização em Gestão Pública é capacitar profissionais dos setores privado e público em técnicas de gestão pública, por meio de ferramentas de otimização de processos (bens e prestação de serviços) direcionados à eficiência e à eficácia das funções da administração em organizações ligadas ao setor público. Esse curso está ativo e vem sendo ofertado, de acordo com editais da CAPES. O curso de Especialização em Gestão Pública Municipal, aprovado pela Resolução N° 214 do CEPE de 17/06/2010, tem como objetivo geral capacitar profissionais dos setores privados e públicos, considerando técnicas de gestão pública como ferramenta de otimização em matéria de gestão municipal.

Especialização em Artes e Tecnologias. No ano de 2018, a UAEADTec/UFRPE iniciou a oferta do curso de Especialização em Artes e Tecnologias, visando contribuir para a formação de docentes e demais profissionais no campo das artes visuais. Este curso articula-se às demandas formativas dos discentes oriundos da Licenciatura em Artes Visuais, com ênfase em Digitais da UAEADTec.

Especialização em Ensino de Astronomia e Ciências afins. Este é o mais recente curso de Especialização da UAEADTec, com o objetivo de formar profissionais especializados nas áreas de ensino de Astronomia e Ciências afins. O curso está sendo implementando em 2020 e busca contribuir para a formação profissional, considerando os desafios do contexto contemporâneo, associados ao crescimento das tecnologias espaciais e das Ciências da Terra. Além disso, o curso visa a reforçar a história da Astronomia local, em Pernambuco, bem como no Brasil.

Além dos cursos de Especialização, a UAEADTec conta atualmente com dois Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu*, Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTGEG) e Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE).

O PPGTEG iniciou suas atividades em 2010, com a oferta do Mestrado Profissional em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, pioneiro no Norte-Nordeste referente à modalidade de EaD. O objetivo principal do PPGTEG é contribuir para a formação de profissionais qualificados para atividades de gestão em EaD, desenvolvimento de recursos educacionais e tecnologias no campo da EaD.

O PROGEL é o mais novo programa de Pós-graduação, implementado em 2019, com o Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem, com a área de concentração em Estudos Interdisciplinares da Linguagem. O PROGEL revela caráter inovador, buscando ampliar estudos e pesquisas sobre conexões entre língua, literatura e outras manifestações da linguagem, com foco em questões relativas à sociedade, história e cultura, resultantes de atividades ligadas ao texto, discurso, enunciação, tradições discursivas, manifestações literárias e construção de identidade.

Em síntese, a oferta de cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu* pela UAEADTec, em diferentes áreas, destaca-se como estratégia importante nos processos formativos articulados às demandas por formação/qualificação profissional, considerando o incremento da produção científica no âmbito da Unidade. Além disso, tais cursos de Pós-graduação são oportunidades que se apresentam aos discentes oriundos da graduação, os quais buscam aprofundar estudos e pesquisas para a qualificação acadêmico-profissional.

Considerando a importância de divulgar estudos oriundos dos diversos cursos de Pós-graduação da UAEADTec/UFRPE, a presente obra revela estudos e pesquisas de docentes, pesquisadores, técnicos administrativos e discentes da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec/UFRPE), tendo em vista os desafios de ampliar reflexões no cenário da EaD. Nesse sentido, a presente obra está organizada em 16 capítulos, conforme descrição a seguir.

No primeiro capítulo, intitulado *“A abertura do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE: perspectivas, desafios e impactos”*, os autores Natanael Duarte de Azevedo, Vicentina Ramires e José Temístocles Ferreira Júnior versam sobre o processo de abertura do PROGEL da UFRPE, apresentando o percurso realizado, desde o planejamento, até a seleção da primeira turma. Em 2019, a CAPES aprovou o primeiro Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE, com funcionamento no campus sede e vinculado à UAEADTec.

No segundo capítulo, *“Andragogia e formação profissional: o processo de ensino-aprendizagem em contexto de Pós-graduação”*, Suzana Ferreira Paulino Domingos, Edgar Campelo de Moura e Daniel Américo Domingos discutem a Andragogia na perspectiva do treinamento profissional, focando em cursos de Pós-graduação.

Os autores Ana Maria da Conceição Ribeiro, Renato Luiz Vieira de Carvalho, Ivanda Maria Martins Silva, José de Lima Albuquerque e Rodolfo Araújo de Moraes Filho discutem, no terceiro capítulo, *“Webconferência na Educação a Distância: interações dialógicas e intervenções pedagógicas”*, a utilização de webconferências na EaD, destacando a importância de motivar interações dialógicas nos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

Com o título *“Material didático para Educação a Distância: trilhas dialógicas em práticas de linguagem”*, de autoria de Renato Luiz Vieira de Carvalho, Ana Maria da Conceição Ribeiro, Ivanda Maria Martins Silva, José de Lima Albuquerque e Williana Carla Silva Alves, o quarto capítulo analisa materiais didáticos utilizados na EaD, destacando práticas dialógicas de linguagem utilizadas pelos professores autores.

Já o quinto capítulo, *“Bibliotecas digitais como recursos informacionais para a Educação a Distância”*, dos autores Elisabeth da Silva Araújo; Rodolfo Araújo de Moraes Filho; Ivanda Maria Martins Silva, aborda reflexões sobre as bibliotecas digitais, considerando-as como dispositivos de auxílio aos estudantes no contexto da Educação a Distância.

O sexto capítulo, *“Educação a Distância e Aprendizagem Baseada em Problema: uma experiência no treinamento de servidores públicos”*, desenvolvido por Antonio Aritan de Oliveira Ventura; Juliana Regueira Basto Diniz; José de Lima Albuquerque, abrange a metodologia ativa da aprendizagem baseada em problema (ABP) aplicada ao processo de formação continuada de servidores no setor público, tendo em vista a criação de um ambiente virtual de aprendizagem para oferecer um curso EaD.

No sétimo capítulo, intitulado *“Repositórios digitais na Educação a Distância: análise das percepções de docentes da UAB/UFRPE”*, de Jaciara Maria Felix e Ivanda Maria Martins Silva, as autoras investigam as percepções de docentes e tutores da UAEADTec/UFRPE acerca da utilização de repositórios digitais na EaD, com foco, sobretudo, na análise do portal EduCAPES.

Na sequência, no oitavo capítulo, *“Educação a Distância, treinamento e aperfeiçoamento de pessoal: a heutagogia no ambiente corporativo”*, o foco dos autores Edgar Campelo de Moura, Suzana Ferreira Paulino Domingos e Daniel Américo Domingos é abordar a Heutagogia na Educação a Distância, destacando a sua aplicação no ambiente empresarial, com vistas à qualificação profissional dos colaboradores.

No nono capítulo, *“Políticas públicas no combate à evasão e ao abandono escolar na educação básica brasileira: uma revisão de literatura”*, Giselly de Oliveira Silva; José de Lima Albuquerque; Marco Aurélio Benevides de Pinho e Rodolfo Araújo de Moraes Filho versam sobre a evasão e o abandono escolar na educação básica, focando nas políticas públicas para combater essas realidades.

Em seguida, no décimo capítulo, *“Inglês na EaD para as engenharias: valorações dos discentes sobre colaboração e autonomia”*, os autores Julia Larré e Philipe Pereira Borba de Araújo versam sobre as valorações discentes quanto à colaboração e à autonomia nas aulas de Língua Inglesa em Educação a Distância nos cursos de Engenharia da UFRPE.

No décimo primeiro capítulo, *“Gestão democrática escolar: conquistas e desafios em uma escola pública de Pernambuco”*, de Natália Maria da Silva; José de Lima Albuquerque; Rodolfo Araújo de Moraes Filho e João Moraes de Sousa, os autores discorrem sobre uma experiência gestora na perspectiva democrática, ocorrida em uma escola da rede pública do estado de Pernambuco.

No décimo segundo capítulo, *“Implantação do curso de especialização em Artes e Tecnologias na modalidade a distância: desafios e oportunidades”*, de autoria de Énery Gislayne de Sousa Melo e Aliete Gomes Carneiro Rosa, os autores relatam a experiência de implantação de um curso de especialização na modalidade a distância, *Lato Sensu*, em Artes e Tecnologias, destacando os principais desafios e as oportunidades relacionados a esse processo.

O décimo terceiro capítulo, intitulado *“Projeto Artes da UFRPE: promoção do patrimônio artístico-cultural institucional nos cursos de artes na modalidade a distância”*, de autoria de Énery Gislayne de Sousa Melo; Felipe de Brito Lima; Vera Conceição Alves Patello; Josimar Alves Monteiro e Lucas Paes do Amaral, apresenta o Projeto Artes da UFRPE, fruto de vivências construídas, de forma articulada, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Especialização em Artes de Tecnologias da UAEADTec/UFRPE. O relato aborda ações no âmbito do projeto e discute possíveis contribuições para a universidade, em termos de reflexões sobre seu patrimônio artístico-cultural.

O décimo quarto capítulo, *“Mobilidade urbana e transporte público no município de Moreno-PE”*, de Luiz Antonio de Oliveira; José de Lima Albuquerque; Sarah Lúcia Alves França; Marco Aurélio Benevides de Pinho e Rodolfo Araújo de Moraes Filho, apresenta uma análise da política de mobilidade urbana e gestão do transporte coletivo; a partir da percepção dos gestores públicos do município de Moreno-PE.

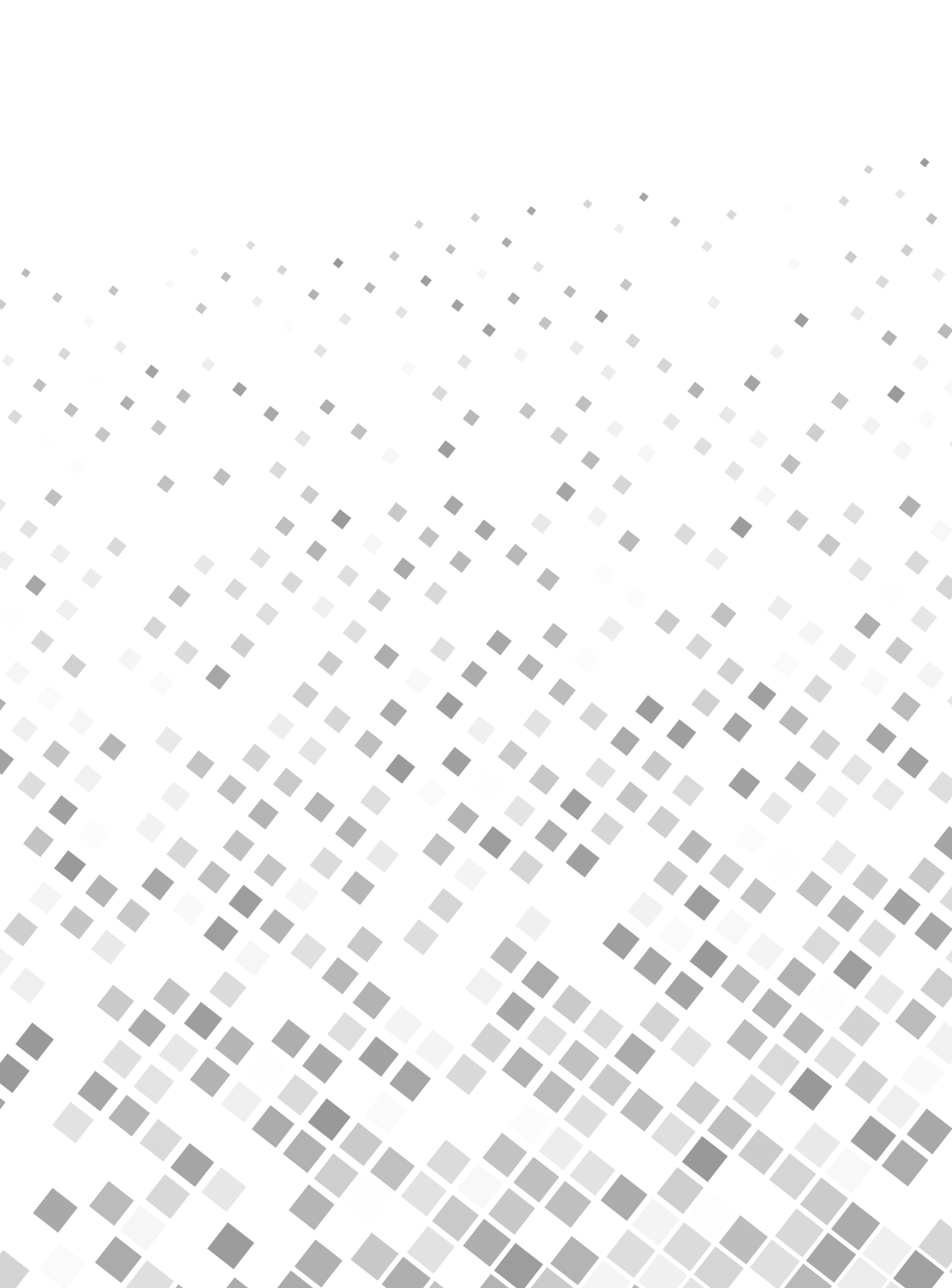
O décimo quinto capítulo, *“Museu e inclusão social: a participação feminina na gestão museal”*, das autoras Suzana Ferreira Paulino Domingos; Débora Moura, revela a complexidade que envolve a gestão museal feminina em um universo dominado pela opressão e apagamento, oriundos da sociedade machista. As autoras refletem sobre novos paradigmas voltados a estudos, pesquisas e difusão dos conhecimentos sobre as relações sociais e humanas na dinâmica da diversificação cultural e das relações de gênero na área museal

Por fim, no décimo sexto capítulo, intitulado *“Educação a Distância na formação continuada de recursos humanos em ambientes corporativos: reflexões teóricas”*, os autores Graziany Santiago Amorim Araújo, José de Lima Albuquerque, Ivanda Maria Martins Silva, Rodolfo Araújo de Moraes Filho e Renato Luiz Vieira de Carvalho discutem a importância da EaD na formação continuada de recursos humanos em ambientes corporativos, a partir de uma pesquisa exploratória, realizada com base em artigos primários localizados em bancos de dados virtuais.

Podemos observar que os diferentes capítulos apontam para as múltiplas experiências dos(as) autores(as) sobre pesquisas realizadas nos contextos dos diferentes cursos de Pós-graduação da UFRPE/UAEADTec. Esperamos que a presente publicação consiga dar visibilidade à produção científica de docentes, discentes, colaboradores(as) e técnicos da UAEADTec, tendo em vista os ilimitados caminhos que podem ser trilhados nas conexões entre tecnologias, educação e EaD no cenário dinâmico dos cursos de Pós-graduação da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE.

Desejamos uma ótima leitura!

Suzana Ferreira Paulino Domingos
Ivanda Maria Martins Silva
Organizadoras



A ABERTURA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UFRPE: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E IMPACTOS

Natanael Duarte de Azevedo
Vicentina Ramires
José Temístocles Ferreira Júnior

A Universidade Federal Rural de Pernambuco tem por princípios a construção, a disseminação do conhecimento e a inovação, através de atividades de ensino, pesquisa e extensão ligadas aos anseios da sociedade, destacando-se na contribuição para o desenvolvimento regional sustentável e para a transformação social. Nesse sentido, a Instituição assume como valores institucionais para excelência acadêmica: a ética, a transparência, a equidade, a inclusão, o respeito aos saberes populares, o respeito à diversidade, a eficiência, a preservação da memória institucional, a responsabilidade socioambiental, a sustentabilidade e a inovação e colabora com o crescimento dos contextos de sua atuação a partir do desenvolvimento de políticas afirmativas e inclusivas do acesso à formação de nível superior de qualidade nas diferentes áreas do conhecimento humano.

Em 2019, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior aprovou o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE, com funcionamento na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia no campus Sede. Com uma abordagem didático-pedagógica e um perfil curricular diferenciados, a proposta do Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem tem como eixo norteador o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRPE, que visa a congregar as diretrizes quanto aos diferentes aspectos que constituem a Universidade, integrando a esse documento o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Planejamento Estratégico Institucional (PEI).

Considerando a tríade ensino-pesquisa-extensão como o fundamento sobre o qual deve estar assentada toda IES, nosso foco está voltado ao compromisso do PDI/UFRPE com o fortalecimento da pesquisa e a criação de cursos *stricto sensu* que buscam atender às demandas da sociedade atual. Nesse sentido, o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) se destaca no cenário da UFRPE com o diferencial de contemplar a formação de alunos tanto da área de

Letras/Linguística como em áreas afins que tenham a linguagem como objeto de investigação em duas grandes frentes: 1) Análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas; 2) Análises literárias, culturais e históricas. Assim, a proposta do PROGEL propicia o fortalecimento dos estudos humanísticos nos âmbitos local e regional e ensina o desenvolvimento de pesquisas com caráter interdisciplinar voltadas para a linguagem.

No que diz respeito à demanda a ser atendida, o público-alvo do PROGEL é constituído, em sua maioria, por alunos dos cursos de Letras da UFRPE e de outras Instituições de Ensino Superior distribuídas por todo o Estado de Pernambuco e região Nordeste de um modo geral, além de alunos graduados em áreas afins que tenham o interesse em pesquisas que envolvem os estudos interdisciplinares da linguagem. Além desse público, o PROGEL também se volta para professores (licenciados em Letras e/ou em áreas afins) do Ensino Básico. Tendo iniciado suas atividades no segundo semestre de 2019, o Programa já realizou duas seleções e preencheu todas as vagas oferecidas.

O PROGEL tem o objetivo de formar pessoal qualificado cientificamente para o exercício das atividades profissionais na docência, desenvolvidas através de trabalhos técnico-científicos voltados para temas de interesse público no nível de mestrado acadêmico. Por meio da instrumentalização de seus alunos, com vistas a uma formação básica dentro da área que possibilite sua inserção em uma das linhas de pesquisa oferecidas pelo Programa, o PROGEL busca atender à demanda de alunos graduados em Letras ou áreas afins que almejam ingressar numa Pós-graduação *stricto sensu*. Assim, com suporte teórico e aplicado sedimentado, o egresso do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE estará apto para desenvolver pesquisas na sua prática docente de forma avançada e transformadora de procedimentos e processos dos estudos da linguagem que lhes possibilitem atuar em atividades técnico-científicas e de inovação através da incorporação de métodos científicos.

Em relação à relevância e impacto regional ou microrregional da formação público-alvo, foram realizados levantamentos de programas reconhecidos pela CAPES, demanda regional de egressos da graduação em Letras e profissionais licenciados da região, além do reconhecimento de uma demanda reprimida em Programas de Pós-Graduação existentes no eixo Pernambuco-Paraíba. Quanto aos alunos com formação no nível de graduação em Letras, temos um público matriculado tanto nas Universidades Federais e Estadual do Recife como nas Faculdades Privadas dos municípios de Escadas (FAESC) e Palmares (FAMASUL), localizadas na Mata Sul, entre outras da capital pernambucana. Nesse sentido, uma proposta de Mestrado Acadêmico em Estudos da Linguagem irá contribuir para o desenvolvimento local e regional da sociedade por meio da qualificação acadêmica de professores e pesquisadores voltados para investigações de fenômenos relativos à linguagem.

A proposta de uma abordagem interdisciplinar em um curso voltado para os Estudos da Linguagem decorre da concepção de que o processo de ensino-aprendizagem ocorre de maneira ativa e integra conhecimentos e saberes contextualmente situados na grande área Linguística e Literatura. A divisão do currículo em disciplinas e a consequente compartimentalização dos saberes têm propósitos essencialmente metodológicos e não devem coibir propostas de natureza interdisciplinar ou tomar o ensino-aprendizagem como um fenômeno que envolve conhecimentos fragmentados sem ligação entre si.

Nesse aspecto, propõe-se que, no âmbito do ensino, em diversas disciplinas que integram a matriz curricular do PROGEL, o aluno tenha contato com teorias, metodologias e abordagens didático-pedagógicas interdisciplinares e possa participar da proposição e do desenvolvimento de projetos que envolvam diferentes disciplinas e, ao final, possa aplicar os conhecimentos construídos na pesquisa desenvolvida durante o mestrado. Busca-se efetivar um Programa de Pós-Graduação que, na diversidade teórica e na interdisciplinaridade peculiares à área de Estudos da Linguagem, possua sua própria identidade e propicie a formação de profissionais que se destacarão no cenário indissociável do ensino, da pesquisa e da extensão, principalmente, na qualificação por meio da apropriação e aplicação do conhecimento teórico embasado no rigor metodológico e nos fundamentos científicos.

Após levantamento de dados na Plataforma Sucupira a respeito de cursos de Pós-Graduação recomendados pela CAPES que trabalham com os estudos da linguagem, verificou-se que a maior parte desses cursos está concentrada nas regiões Centro-Oeste (UFMT, UFMS), Sudeste (PUC/SP, CEFET/MG e PUC/RJ) e Sul (UEL e UTFPR). Destacamos a existência de apenas um curso em estudos da linguagem na Região Nordeste (Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN) ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Federal. Vale ressaltar que o curso em questão se volta para duas áreas de concentração: Linguística Aplicada e Literatura Comparada. Há, ainda na Região Nordeste, o Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens, ofertado por uma Instituição de Ensino Superior Estadual (UNEB), com uma área de concentração, Linguagens: práticas e contexto, voltada para pesquisas em torno de a) Leitura, Literatura e Identidades; e b) Linguagens, Discurso e Sociedade.

Em outros termos, o PROGEL se destaca como diferencial no campo de atuação que se volta para a área de concentração de Estudos Interdisciplinares da Linguagem, com foco em pesquisas que dizem respeito às análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas e às análises literárias, culturais e históricas. Assim, a proposta do PROGEL alavanca o crescimento local, regional e nacional no âmbito da pesquisa através da abertura ao desenvolvimento de

investigações na área dos estudos da linguagem, com grandes implicações teórico-metodológicas e científicas e impactos acadêmicos e profissionais por meio da qualificação de professores e pesquisadores. Além disso, o PROGEL representa o primeiro Mestrado Acadêmico da UFRPE voltado para grande área de Linguística e Literatura.

Outro fator relevante para criação do PROGEL diz respeito ao enfoque interdisciplinar, aspecto que o diferencia dos demais Programas de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Região Norte/Nordeste. Nesse sentido, o PROGEL contribuirá para diversificar as pesquisas e abordagens no campo dos estudos da linguagem e para alterar o cenário regional do Norte e Nordeste marcado pela evasão de pesquisadores diante da insuficiência de Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* que contemplem a temática linguagem e suas diversas manifestações. Esse cenário reforça os dados divulgados pelo IBGE (projeção para 2010 e 2030, divulgados em 29 de agosto de 2013) a respeito de movimentos migratórios da população. Segundo tais dados, os estados da Bahia, Maranhão, Ceará, Alagoas, Piauí e Pernambuco devem ter expressivo saldo migratório negativo, ou seja, com maior saída de emigrantes do que chegada de imigrantes, em sua maioria, adultos jovens que viajam sozinhos em busca de qualificação profissional e melhores condições de vida.

A opção por um Programa de Pós-Graduação voltado essencialmente para a área de Estudos da Linguagem decorre de discussões de um grupo de professores pesquisadores preocupados com a demanda social por formação qualificada e com a necessidade de desenvolver pesquisas e investigações acerca de fenômenos e objetos relacionados aos estudos da linguagem. Nesse sentido, a criação de um Programa de Pós-Graduação com um perfil delineado em função da ascensão que os estudos da linguagem tiveram nos últimos anos no Brasil irá propiciar o desenvolvimento de diversas pesquisas, o avanço de investigações já propostas pelo corpo docente e o surgimento de novas discussões no escopo dos estudos da linguagem. Além disso, é crescente número de professores e pesquisadores envolvidos em investigações acerca de fenômenos e/ou objetos que, por sua natureza essencialmente interdisciplinar, demandam o estabelecimento de diálogos entre áreas e campos do saber mutuamente afetados.

A área de concentração do PROGEL busca estabelecer estudos da relação e interação entre língua, literatura e outras manifestações da linguagem, com foco em questões relativas à sociedade, à história e à cultura, resultantes de atividades ligadas a texto, discurso, enunciação, tradições discursivas, manifestações literárias e construção de identidade.

Em sua linha de pesquisa voltada para as análises linguísticas, textuais, discursivas e enunciativas, interessa ao Programa estudos sob diferentes perspectivas teóricas (Teoria, Análise e Descrição Linguística, Teorias do Texto, da Enunciação, da Análise de Discurso e da Tradição Discursiva) que tomam a língua, e/ou texto e/ou o discurso e/ou a enunciação como objeto de análise e teorização.

Já para linha de pesquisa voltada para as análises literárias, culturais e históricas, interessam ao Programa estudos sob diferentes perspectivas teóricas (Crítica Literária, Pós-colonialidade, Sociedade e História da Literatura) que resultam na produção de pesquisas que problematizam a relação Identidade/Alteridade, Sociedade e Literatura, considerando os processos histórico, cultural e social, através da historicidade do discurso literário; mimesis literária e interpretação da história; o campo literário-artístico e suas instituições.

O PROGEL está voltado para a qualificação de pesquisadores e de professores que já atuam ou visam a atuar em Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica. A maioria dos alunos que pretende ingressar em um curso de Pós-Graduação *stricto sensu* busca uma melhoria de sua qualificação profissional e/ou acadêmica. Assim, este Programa tem o intuito de formar professores e pesquisadores para atuarem tanto na Educação Superior quanto na Educação Básica que buscam melhorar sua capacitação e desenvolver pesquisas ligadas à linguagem ou ao seu escopo, incluindo o ensino. Destacamos que, por se tratar de um Programa em Estudos da Linguagem, é possível termos o interesse de profissionais de outras áreas do conhecimento, tais como pedagogos, historiadores, jornalistas, antropólogos, fonoaudiólogos, psicólogos e psicanalistas, entre outros, interessados em realizar seus estudos em nível de pós-graduação no PROGEL, tendo em vista o caráter interdisciplinar de nosso Programa.

O perfil dos mestres formados no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem é o de um pesquisador que, a partir dos objetivos formulados, domine, com o devido rigor crítico-científico, os fundamentos teóricos da área de Estudos Interdisciplinares da Linguagem e que, além disso, conheça as possibilidades e impasses da área e seja capaz de experimentar as perspectivas mais desafiadoras no desenvolvimento de suas investigações. Além de habilitado para a docência em nível superior, o egresso deverá estar apto a desenvolver pesquisas originais referentes às questões teóricas, dar uma contribuição significativa aos estudos críticos e historiográficos, considerando as dimensões estética e política dos objetos enfocados, bem como participar, através de sua produção intelectual, dos debates atuais sobre o lugar dos estudos da linguagem no panorama local, regional, nacional e internacional.

ANDRAGOGIA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL: O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM CONTEXTO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Suzana Ferreira Paulino
Edgar Campelo de Moura

Na aprendizagem adulta, o autodirecionamento é a principal característica, segundo Knowles (1998), devido à sua maturidade psicológica. Ou seja, o indivíduo adulto atingiu um estágio de maturação física que lhe confere a capacidade de reprodução, bem como um estágio de maturação psicológica, que lhe possibilita assumir responsabilidades pela própria vida, no âmbito social, profissional e familiar.

Além disso, o adulto segue acumulando cada vez mais experiências, que compõem um importante banco de recursos para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Por essas razões, a educação de adultos demanda uma filosofia, conceitos e métodos específicos que valorizam a autonomia do aprendiz, sendo aplicados em diversos contextos e perspectivas metodológicas de instituições diversas, oportunizando que sua abrangência ultrapasse o obstáculo da teoria e seja cultivada no significado e diálogo para a constituição de aprendentes profissionais mais ativos, críticos e emancipados.

O adulto na sua forma de aprender exige, de maneira natural e inconsciente, a aplicação de uma metodologia diferenciada no processo de ensino-aprendizagem, variando de acordo com o ambiente que este esteja inserido e o objetivo final. Poucas informações sobre metodologias, avaliações e números de alunos que utilizam essa modalidade educacional estão disponíveis no nosso país, demonstrando que há muito o que ser investigado neste setor. De acordo com Sanches (2009, p. 445), os levantamentos oficiais sobre EaD, portanto, fazem recortes que permitem avaliações limitadas de questões importantes como aproveitamento, evasão escolar, metodologias, entre outras.

Na Andragogia, ou seja, no processo de ensino-aprendizagem voltado para o público adulto, estão várias ferramentas que podem suportar e nortear o educador ou orientador para se alcançar essa expectativa. Nesta mesma Andragogia, Freire (1987, p. 39) cita que “ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós seres humanos aprendemos através do mundo”. Dessa forma,

este tema foi desenvolvido neste trabalho como sugestão e mostrar que esta metodologia, pode ser aplicada, também, no ambiente das empresas com finalidade de alcançar os resultados comuns (profissional e empresa).

A presente pesquisa utiliza uma abordagem exploratória, bibliográfica e qualitativa, tendo como pressupostos teóricos Almeida e Valente (2011), Kenski (2012), Santos (2011), Peixoto e Carvalho (2014), Mello, Moraes e Barros (2017), entre outros. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, visto que seu principal objetivo é o de pesquisar e discutir o papel e a importância da Andragogia e da Heutagogia nos ambientes corporativos no que tange ao treinamento, capacitação e desenvolvimento dos profissionais, ou seja, público adulto.

A utilização da Andragogia e da Heutagogia tem se tornado um importante diferencial no processo de desenvolvimento das pessoas pelo qual é necessário investimento na qualidade do aprendizado do adulto, principalmente no ambiente corporativo, espaço que este enfrenta o seu maior número de horários da sua vida como profissional.

Para Knowles (1998), “a experiência é o mais rico recurso para a aprendizagem do adulto”. Desta forma, Andragogia é a metodologia mais indicada a ser utilizada para o aprendizado voltado ao universo do adulto, ou seja, busca influenciar e contribuir para o aprendizado deste público valorizando as experiências do adulto. É fato que um ambiente muito utilizado quando se aborda o tema ensino para adulto, são os ambientes de sala de aula e treinamentos, mas deve ser considerado que este mesmo adulto enfrenta no cotidiano das organizações o grande desafio de se adequar às necessidades da empresa, que vive em constante mudança para se adequar à cobrança do mercado exigindo do seu perfil conhecimentos, aprendizados, saberes, habilidades e competências.

A mídia digital, advinda da cultura digital pode ser vista como um conjunto de veículos e objetos materiais de comunicação, ao mesmo tempo que a amplitude de seu acesso na sociedade permite a distribuição da comunicação digital, absorvendo características visuais, impressas/escritas, sonoras e audiovisuais.

GESTÃO DE PESSOAS E POLÍTICAS DE TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO PROFISSIONAIS

Em uma política voltada para o desenvolvimento de carreiras, o treinamento e o desenvolvimento aumentam as opções do empregador para a escolha dos seus colaboradores, oportunizando a criação de critérios de seleção que leve em conta o aspecto motivacional que mais se aproxima da estrutura e mecanismo de incentivo da empresa. Os termos Treinamento e Desenvolvimento humano

(T&D) são recorrentes nos departamentos de Recursos Humanos das empresas, sendo parte do processo de apresentação e conhecimento da missão e visão da empresa pelos colaboradores. O treinamento é uma expressão técnica, de curto prazo, atuação na tarefa de forma imediata, já o desenvolvimento relaciona-se a um processo macro de aprendizagem aplicado em médio e longo prazos (MARRAS, 2000).

De acordo com Bohlander (2003), o treinamento descreve os esforços da empresa para estimular o aprendizado de seus empregados, possibilitando as orientações sobre as atividades que serão desempenhadas, e um programa de desenvolvimento oferece uma macrovisão da instituição. Por sua vez, Chiavenato (1999, p. 294) afirma que treinamento apresenta significados diferentes. Atualmente, o treinamento é um meio para alavancar o desempenho no cargo. Já Bohlander (2003) versa que o treinamento compreende: a) empresa (ambiente, estratégias e recursos para determinar onde enfatizar o treinamento); b) tarefa (atividades a serem executadas a fim de determinar os conhecimentos, habilidades e aptidões exigidas); c) pessoa (desempenho, conhecimentos e habilidades, a fim de se determinar quem precisa de treinamento).

Segundo Chiavenato (1999), o treinamento é um processo educacional, aplicado sistemática e organizadamente no qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades para atingir objetivos. De acordo com Chiavenato (1999, p.294), “o treinamento é uma maneira eficaz de delegar valor as pessoas, à organização e aos clientes. Ele enriquece o patrimônio humano das organizações”. A falta de treinamento promove mais acidentes, desperdício excessivo, ineficiência, erros, elevada taxa de absenteísmo, queixas e descontentamento dos indivíduos. Com treinamento, as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades para que os treinados adquiram habilidades, conhecimentos ou atitudes para solução de trabalho.

O treinamento deve incentivar o funcionário a se autodesenvolver, a buscar o seu próprio meio de reciclagem (BEACH *apud* LOUREIRO, 1997). Ainda, estabelece diferenças básicas entre treinamento e desenvolvimento: a) o treinamento lida com necessidades decorrentes, enquanto que o desenvolvimento lida com necessidades previsíveis; b) treinamento é orientado para o cargo, enquanto que o desenvolvimento é orientado para o indivíduo; c) treinamento lida usualmente com requisitos de tarefas específicas, enquanto que o desenvolvimento lida com necessidades organizacionais ou com tarefas complexas (LOUREIRO, 1997).

Segundo Pontual (*apud* BASTOS, 1991), o treinamento volta-se para a situação do trabalho. Para Joder (*apud* LOUREIRO, 1997), é um meio para desenvolver a força de trabalho dos cargos existentes, ou seja, é o desenvolvimento do capital

humano, na expectativa de retorno futuro à empresa (CRAWFORD, 1994). O treinamento tem a responsabilidade de atingir níveis de desempenho estabelecidos pelas organizações, através da continuidade do seu desenvolvimento.

A política de treinamento e desenvolvimento é compreendida como atividade de melhoria e desenvolvimento das competências organizacionais. Trata-se de um investimento que deve dar retorno à empresa e que produza impacto positivo nos resultados de trabalho. Sendo o treinamento todas as atividades programadas de curto e médio prazos, que tem como objetivo o ensinamento de técnicas e operações de trabalho que criam ou desenvolvem competências pela aquisição de conhecimentos e habilidades, a fim de que os indivíduos treinados sejam capazes de atuar com novas performances profissionais.

Para Marras (2000), o treinamento provoca mudanças no nível de conhecimentos, habilidades e atitudes de cada colaborador. Através de programas de treinamento e desenvolvimento a empresa deverá buscar criar as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho e assim gerar o resultado esperado através das competências a serem desenvolvidas, como aponta Marras (2000). Dentre elas estão: a atualização técnica e comportamental com atualização nos processos que desenvolvem nos seus cargos e no comportamento profissional com seus colegas de trabalho ou possíveis clientes; a liderança, fazendo a equipe gerar resultados, desenvolver habilidades motivacionais e influenciadoras dos liderados, ética e positivamente para alcançar os objetivos da organização; c) comportamento ético e estímulo ao bom relacionamento entre as pessoas, respeito, honestidade, tolerância e flexibilidade; d) solução de problemas e corrigir erros; e) comunicação, qualidade da comunicação pessoal, clareza nas informações, na qualidade e aperfeiçoamento da comunicação; f) serviço ao cliente; e g) planejar e coordenar suas atividades de trabalho, para que possam aprender a utilizar melhor o tempo e, assim, atender às expectativas da empresa.

Nesse processo, as novas tecnologias possuem um importante papel, contribuindo para facilitar a acessibilidade ao conhecimento e a formação continuada dos trabalhadores, trazendo crescimentos pessoais e profissionais.

RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS

Tecnologias contemporâneas integradoras e mediadoras na educação são as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), constituindo-se em importante instrumento pedagógico na educação profissional como os Recursos Educacionais Abertos (REA), materiais de ensino, aprendizagem e pesquisa em qualquer suporte ou mídia, para a troca de ideias, experiências (SANTANA *et al*, 2012). Para os autores, estes recursos devem ser de domínio público ou licenciado de

maneira aberta: [...] O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento [...] (SANTANA *et al.* 2012, p. 10).

Dessa forma, um importante entendimento do conceito é que este não segue uma razão instrumental, sendo, portanto, democrático e podendo assumir perspectivas distintas adaptadas a distintos cenários. Com vistas a exemplificar o uso desta tecnologia pode-se citar a utilização de fóruns de discussão em cursos de EaD. A aprendizagem colaborativa a partir das contribuições dos alunos nos fóruns de discussão foi estudada por Segenreich (2005) que demonstrou em seu trabalho a importância do espaço do fórum. O autor concluiu que, além de toda interação, interdependência e os pensamentos divergentes, que caracterizam a aprendizagem colaborativa, o fórum serviu como um instrumento para acompanhar as mudanças no desenvolvimento do aluno.

Os fóruns de discussão são ferramentas tecnológicas desenvolvidas e inseridas no ambiente *Moodle* como um recurso padrão, possibilitando a troca entre os membros de um determinado curso. Conforme Leite (2006), o fórum é uma ferramenta de comunicação assíncrona, um espaço para ver o que todos fazem ao mesmo tempo ou não. Segundo a autora, eles podem servir para discutir temas relativos ao conteúdo, com mediação; miniblog, um tópico para criar sua página pessoal; *wiki*, para construção de texto de modo colaborativo; mural, para exposição de trabalhos; espaço de reflexão coletiva ou discussão de texto; estudos de caso; construção de trabalhos ou projetos (LEITE, 2006), podendo ser estruturados de diversas formas. Para Leite (2013), a utilização destas ferramentas auxilia funções cognitivas, como: observar, identificar, relacionar, comparar, analisar, inferir, sintetizar, divergir, discordar, generalizar entre outros. A interação existente na utilização destas ferramentas em cursos de educação profissional promove a construção coletiva e seu reuso, diálogo, em contextos educacionais adaptados pelo meio do uso democrático destes instrumentos.

METODOLOGIAS AUDIOVISUAIS PARTICIPATIVAS

Metodologias audiovisuais participativas são metodologias que estudam as pessoas ou as comunidades, em seu próprio ambiente, através de uma descrição detalhada do fenômeno em questão e mediante a utilização de diferentes interfaces/documentos, tais como: observação-participação, entrevistas, fotografias, vídeos, áudios, (*web*) documentários. A construção das narrativas é orientada por interesses diversos dos participantes na pesquisa. Ao mesmo tempo, também promovem o acesso destes (dos participantes) aos objetivos,

métodos e meios de investigação, favorecendo uma legitimação, pela academia, dos saberes e expressões locais e orais. Há uma parceria autêntica entre interlocutores locais e investigadores (RIBEIRO, 2016).

Fatores que contribuem para o desenvolvimento e o reconhecimento dessas metodologias: a importância da cultura visual na sociedade contemporânea; a abertura das instituições de ensino superior à sociedade e às problemáticas das sociedades contemporâneas; maior circulação das obras audiovisuais nas universidades, com divulgação em canais televisivos e/ou na Internet; desenvolvimento de competências profissionalizantes suscetíveis de criar empregabilidade; desenvolvimento de boas práticas; autores / realizadores passam a ser reconhecidos pela academia.

Apesar da legitimação, pela academia, dos saberes locais, o audiovisual ainda não adquiriu o mesmo status da escrita e da oralidade - exposição oral, conferência, aula (RIBEIRO, 2016), o que não deixa de ser um equívoco/desperdício. Se a produção audiovisual pode ser utilizada em diversas situações, tais como descrição, testemunho, recordação, apresentação, ilustração, demonstração, entre outras ações, não vemos motivo para que esta produção não seja incluída no rol das criações acadêmicas reconhecidas e bem utilizadas.

Ribeiro (2016) assinala que os objetivos das metodologias audiovisuais participativas são: incentivar vivências práticas nas situações pedagógicas de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação, baseadas nas ideias de ação e resolução de problemas; desenvolver situações de aprendizagens e pesquisas colaborativas, expressas através de novas linguagens; elaborar conteúdos audiovisuais de qualidade que incentivem a alfabetização digital, tornando as pessoas criadoras e produtoras, com capacidades para modificar e recriar qualquer narrativa; favorecer propostas formativas audiovisuais de educação midiática que trabalhem as linguagens das diferentes mídias e suas interfaces, as produções possíveis, as audiências e as dimensões éticas e estéticas.

As metodologias ativas consideram o aluno como sujeito central da sua aprendizagem, buscando sempre o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dentro deste processo. Assim, a aprendizagem ativa ocorre quando o aluno interage com o assunto em estudo — ouvindo, falando, perguntando, discutindo, fazendo e ensinando — sendo estimulado a construir o conhecimento. Em um ambiente de aprendizagem ativa, o professor atua como orientador, supervisor, facilitador do processo de aprendizagem, e não apenas como fonte única de informação e conhecimento.

Partindo desse pressuposto, observamos que tanto o professor quanto o aluno têm papéis específicos a desempenhar. Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem significativa requer um aluno disposto a aprender, ou seja, psicologicamente motivado. As metodologias ativas precisam envolver os alunos com propostas de atividades motivadoras, desafiantes, que envolvam tomadas de decisões e promovam a autoavaliação (MORAN, 2015). As demandas da aprendizagem ativa requerem alunos proativos e comprometidos com a transformação da realidade. Assim, “se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa” (MORAN, 2015, p.17).

Por conseguinte, o professor pode vir a se tornar um problematizador, um colaborador, um tutor, um mediador da aprendizagem e até mesmo um curador de conteúdo. Felizmente, a “educação bancária”, em que o professor “deposita” seus conhecimentos e suas ideologias (FREIRE, 2009), vem sendo duramente criticada por educadores que se preocupam e se comprometem com a aprendizagem significativa. Vygotsky (1984) defendia que a autonomia do aluno na sua própria aprendizagem, mediada pela ação pedagógica, é fundamental para o seu próprio desenvolvimento. A seguir, apresentamos algumas metodologias ativas.

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

- a. Sala de aula invertida.** "Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas". (MORAN, 2015, p. 22).
- b. Estudo de caso.** Os alunos empregam conceitos já estudados para análise e conclusões em relação ao caso. Pode ser utilizado antes de um estudo teórico de um tema, com a finalidade de estimular os alunos para o estudo. É recomendado para possibilitar aos alunos um contato com situações que podem ser encontradas na profissão e habituá-los a analisá-las em seus diferentes ângulos antes de tomar uma decisão.
- c. Aprendizagem por pares (*Peer Instruction*).** Os alunos interagem entre si, explicando uns aos outros os conceitos estudados e atuam na resolução de problemas, atuam como tutores na aprendizagem dos colegas.

d. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP do inglês *Problem Based Learning PBL*). Compreende o problema a ser investigado, criar hipóteses para resolvê-lo, analisar o problema, determinar objetivos, desenvolver estudos em grupo e individuais, elaborar e apresentar síntese dos resultados.

Definir os papéis dos atores nas práticas pedagógicas torna-se fundamental para que as metodologias ativas resultem em aprendizagem significativa. O conceito de “atividade”, inerente a estas metodologias, pressupõe alunos e professores protagonistas do processo de aprendizagem. Conhecer a proposta de cada metodologia, analisar a realidade educacional e integrá-las de modo efetivo é primordial para buscar uma educação inovadora e de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As empresas que reconhecem a importância de investir na qualificação de seus funcionários adultos e que estes necessitam de uma condução do processo de aprendizagem específica utilizam a Andragogia para formar e capacitar sua equipe, tornando-a competitiva, estratégica e com visão sistêmica na busca de objetivos. Assim, a Andragogia pode agregar valor aos indicadores qualitativos e quantitativos, bem como gerar um diferencial competitivo para a instituição.

Utilizar a Andragogia para orientação e acompanhamento pode agregar valor aos indicadores qualitativos e quantitativos, bem como gerar um diferencial competitivo para a empresa no mercado. Com isso, este trabalho traz indicadores que buscam despertar no meio empresarial que o ensino, a valorização e o aprendizado do seu quadro funcional é preciso investimento, pois o reflexo será observado nos seus resultados. Um profissional que tem seu trabalho valorizado poder refletir nos seus fatores motivacionais, que impacta diretamente na sua vida social. Nesta pesquisa, busca-se apresentar como as organizações podem utilizar a Andragogia como ferramenta para contribuir de formas direta e indireta em fatores sociais, econômicos e culturais.

Por fim, quanto ao ensino de adultos, especialmente no que tange à formação, qualificação e aperfeiçoamento profissionais, o número de pesquisas ainda é insuficiente para abarcar todas as complexidades dos processos, ou seja, a academia, considerada a instância formal e validada de produção de conhecimento, pesquisa e extensão, ainda precisa de mais estudos acerca do seu fazer, do enfrentamento da docência na cibercultura, como atividade de grande complexidade, multifacetada e que tem exigido repensar estruturas, práticas, metodologias que possam convergir em formas de lidar com o conhecimento na atualidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M.E.B. e VALENTE, J, A. **Tecnologias e currículo:** trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.

AUSUBEL, D. P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: **Plátano**, v. 1, 2003.

BASTOS, Domenico. **A nova ciência das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BOHLANDER, Chester. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Futura, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 03 jan. 2018.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros:** TIC domicílios 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/domicilios/2016/domicilios/A4/>>. Acesso em: 15 djan 2018.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de pessoas:** o novo papel dos recursos humanos nas organizações. 6º triagem. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

_____. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações/ Idalberto Chiavenato. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003 — 6ª reimpressão.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano:** o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Oprimidos**. Rio de Janeiro: Paz e Termo, 1987.

HABERMAS, J. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa Edições 70, 1987.

KENSKI, V. M. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. *In:* _____. **Educação e Tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP; Papirus, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **Andragogo versus pedagogo**. Association Press, USA, 1990. KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente:** conteúdos pedagógicos. UNIFESP, 2006.

LOUREIRO, Renata. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1997.

MARRAS, Jean Pierre. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Futura, 2000.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

MELLO, D. E. de; MORAES, D. A. F. de; BARROS, D. M. V. Formação de Professores e TIC: em Busca De Inovações Didáticas. In: SOBRAL, M. N.; GOMES, C. M.; ROMÃO, E. (Orgs.). **Didática on-line:** teorias e práticas. Maceió: EDUFAL, 2017. p.123-142.

MORAN, J. **Tablets e netbooks na educação.** 2015. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/moran/tablets.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2017.

PEIXOTO, J. e CARVALHO, R. M. A. de. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 577-603, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3961>>. Acesso em: 15 jan 2018.

SANCHEZ, F. **Anuário Brasileiro de Educação Aberta e a Distância**, São Paulo: Instituto Monitor, 2009. Disponível em: <www.abraead.com.br/anuario.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Orgs). **Recursos Educacionais Abertos:** práticas colaborativas políticas públicas. 2012.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Práticas Pedagógicas, Linguagem e Mídias:** Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Anped, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf#page=75>>. Acesso em: 15 jan 2018.

WEBCONFERÊNCIA NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: INTERAÇÕES DIALÓGICAS E INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Ana Maria da Conceição Ribeiro
Renato Luiz Vieira de Carvalho
Ivanda Maria Martins Silva
José de Lima Albuquerque
Rodolfo Araújo de Moraes Filho

No cenário dinâmico da Educação a Distância (EaD), as interações entre docentes e discentes, bem como processos de ensino e aprendizagem são mediados por recursos tecnológicos que podem apoiar conexões dialógicas e interativas entre os sujeitos. As comunicações síncronas e assíncronas revelam-se como estratégias importantes para manter canais de interação entre educadores e educandos, apoiando percursos de aprendizagens no cenário educativo *on-line*.

A utilização de ferramentas para estabelecer comunicações síncronas ainda se revela como desafio, visto que é necessária a participação de docentes e discentes em tempo real e no mesmo ambiente virtual. Desse modo, é preciso que exista um planejamento para que os atores do processo comunicativo consigam se conectar simultaneamente e interagir de modo eficaz. Nem sempre essa conexão simultânea entre docentes e discentes é simples, pois as dificuldades de acesso à internet, bem como a necessidade de manutenção do contato são fatores primordiais para um bom fluxo de interação nos ambientes interativos *on-line*.

As webconferências são exemplos ilustrativos de ferramentas tecnológicas para apoiar interações síncronas no ambiente *on-line* da EaD. É preciso o agendamento do horário marcado via transmissão *on-line*. Normalmente, o estudante tem acesso a um *link* ou portal no exato momento em que o docente inicia a transmissão de diálogos, videoaulas, palestras, grupos de debates, além de outros recursos didáticos. As webconferências podem ser feitas no formato de videoconferência, audioconferência ou teleconferência. Independente do formato escolhido, também há a possibilidade de gravar a aula para que ela seja assistida ou escutada novamente depois, de maneira assíncrona.

O presente capítulo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a importância da webconferência nas interações síncronas realizadas no contexto da Educação a Distância. Por meio do uso da webconferência, cria-se um ambiente comunicativo multimídia, do qual se podem obter possíveis resultados, como: reuniões virtuais mais interativas, aprendizagem facilitada, assimilação mais efetiva do conteúdo compartilhado.

Este trabalho apresenta uma análise sobre as aplicações pedagógicas em torno das possíveis utilizações da webconferência como ferramenta que permite a realização de comunicação síncrona na EaD. Será realizada uma abordagem sobre a inserção dessa tecnologia no contexto do desenvolvimento da comunicação em duas turmas de qualificação no curso a distância de Mecânico de motor ciclo OTTO, em uma escola Técnica de Educação Profissional em PE, atuante há 75 anos.

Com uma frequência semanal, as webconferências foram implantadas nas turmas do referido curso ofertado na modalidade a distância, trabalhando-se aspectos afetivos, comunicativos, respeitando-se um esquema didático-pedagógico para apoiar os estudos e a aprendizagem dos estudantes. O estudo de caso e a produção desse relato se deram a partir da aplicação dessa experiência, alicerçados em questionários semiestruturados aplicados ao final do curso, os quais investigaram "como os alunos avaliaram e quais resultados puderam observar após o uso da webconferência na EaD".

Sistematizamos os resultados obtidos nessa experiência docente, o que permitiu identificar tanto as contribuições mais importantes, assim como os entraves que a webconferência trouxe para o aprendizado. Além disso, apresentaremos reflexões sobre a necessidade de um planejamento pedagógico estratégico e uma programação detalhada de atividades para a utilização da webconferência de modo eficaz, visando à organização de interações dialógicas mais produtivas no cenário da comunicação *on-line*.

A UTILIZAÇÃO DA WEBCONFERÊNCIA NO CONTEXTO DA EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA

De acordo com Santos (2011), ao abordar as divergências entre a Educação a Distância e a presencial, nota-se que a principal diferença diz respeito ao fato de a EaD não ter a obrigatoriedade da presença física simultânea, o educador e o estudante podem estar presentes em momentos distintos. Ao recriar esses espaços de aprendizagem, a webconferência configura-se como uma tecnologia que, segundo Cruz e Barcia (1999), permite que grupos distantes, situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes, comuniquem-se "face a face".

Dotta *et al* (2012) trazem considerações quanto à importância da interatividade face a face em processos de aprendizagem, visto que as relações interativas produzem um sentimento de pertencimento ao grupo. Este sentimento é fundamental para aprendizagem ativa, pois os estudantes terão espaços de conversação, formulação de ideias com trocas e discussões entre os pares. Essa participação efetiva é fundamental, independentemente de o professor estar ou não presente virtualmente, pois nela estabelecemos o diálogo entre os sujeitos. Entendemos aqui o diálogo em sua plenitude da dialogicidade, conforme a abordagem de Bakhtin (1995), compreendendo o princípio dialógico como constitutivo das práticas de linguagem nos processos de interação verbal.

No que tange especificamente ao uso das tecnologias na Educação a Distância, Corrêa (2006) afirma que o professor, ao delinear a proposta educacional, deve priorizar a inserção educativa do estudante como sujeito desse processo, visto que, na atualidade, não apenas o distanciamento topográfico afasta os alunos, outros diferentes entraves também precisam ser superados.

Na EaD, a interação pode ocorrer de modo síncrono, no qual o educador e o educando fazem uso de um recurso ou plataforma de ensino ao mesmo tempo; ou de modo assíncrono, neste, a estada simultânea dos participantes não é requerida, havendo a possibilidade de realização em tempos diferentes.

No estudo em questão, utilizamos a webconferência como ferramenta de comunicação síncrona, a fim de apoiar as trocas dialógicas entre os atores dos processos de ensino e aprendizagem na EaD. A webconferência configura-se como ferramenta tecnológica que pode apoiar interações síncronas, propiciando a construção do conhecimento na educação *on-line*. Essa ideia é ratificada por Lévy (1999), quando afirma que comunicar não é simplesmente transmitir ou receber uma mensagem de modo passivo, ou seja, comunicar é partilhar sentido, é construir conhecimento por meio das interações dialógicas e compartilhamentos entre os sujeitos.

Isso vem corroborar para a significação do uso da webconferência como meio para uma ação pedagógica. A webconferência e a EaD atuam de maneira sinérgica, já que educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1988, p. 46). Esses diálogos fomentam um processo formativo autêntico e transformador como base para as ações de EaD.

Com o advento da *web 2.0* e suas múltiplas potencialidades, as mudanças significativas nos recursos tecnológicos também provocaram transformações nas formas de utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educacional. Tais mudanças podem ser percebidas, principalmente, nas ações de planejamento, desenvolvimento metodológico e aplicabilidade dos objetos de aprendizagem disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), já que os atores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem interatuam com métodos ativos. Para tanto, é fundamental que os aprendentes compreendam e realizem seu papel participativo e de coautoria dos conhecimentos construídos no cenário dinâmico da EaD, tendo em vista as mediações tecnológicas e pedagógicas disponibilizadas nos AVA e motivações interacionais promovidas pelas ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas.

Vem aumentando, nos últimos anos, a utilização da interatividade via webconferência em aulas virtuais. O mesmo crescimento é observado quanto às bibliografias que tratam das características pedagógicas dessa ferramenta. Uma das teorias mais destacadas desse tema são as de Cruz (2008) e Dotta *et al* (2012). Podemos indicar como similaridades nas abordagens desses teóricos: a fixação pela necessidade de o educador passar ao estudante a figura de um parceiro presente para contribuir com os processos de desenvolvimento do aprendizado, e a extrema importância do planejamento contextualizado das aulas; trazendo à tona a obrigação de se revisar os paradigmas educacionais.

A metodologia utilizada neste relato de experiência teve respaldo em uma apuração de informações com a intencionalidade de diagnosticar as atividades de webconferência realizadas na plataforma educacional *on-line*, no curso de qualificação profissional a distância de Mecânico de motor ciclo OTTO de uma escola Técnica de Educação Profissional em PE. O curso funciona da seguinte forma: 80% de sua carga horária são ofertados na modalidade a distância e 20% da carga horária com atividades presenciais. Além da análise dos resultados por meio da experiência vivenciada, aplicamos questionário semiestruturado direcionado aos discentes do referido curso que participaram da webconferência. A aplicação do referido instrumento de coleta de dados buscou identificar os avanços e entraves encontrados na forma de utilização da webconferência aplicada no cenário de uma turma EaD.

Quadro 1: Informações sobre o curso e perfil dos estudantes

CURSO:	MECÂNICO DE MOTOR CICLO OTTO
Carga horária	260 horas
Quantidade de turmas	02
Alunos ativos por turma	20
Quantidade de unidades curriculares por curso	05
Quantidade de webconferências por turma	12
Hora/webconferência	01 hora
Média de participantes por turma	12 participantes (60% da turma)
Escolaridade da turma	60% possuem ensino médio completo
Ocupação	70% apenas estudam
Média de idade	28 anos
Gênero	20% feminino 80% masculino

Fonte: Elaborada pelos autores (2018), a partir dos dados do curso aplicado.

Em conformidade com Dotta *et al* (2012), algumas funções precisam ser atribuídas ao educador que faz uso de ferramentas síncronas: o papel gerencial, o papel técnico, o papel pedagógico e o papel social. Este último relaciona-se com a implantação de ações cordiais entre os sujeitos que interagem, o papel gerencial está ligado à gestão do tempo e das ações, já o técnico tem relação com as questões de utilização prática e favorável das tecnologias, sendo o papel pedagógico facilitador da educação. Nessa perspectiva, Cruz (2008) é a favor do modelo de “professor midiático”, um profissional multitarefas.

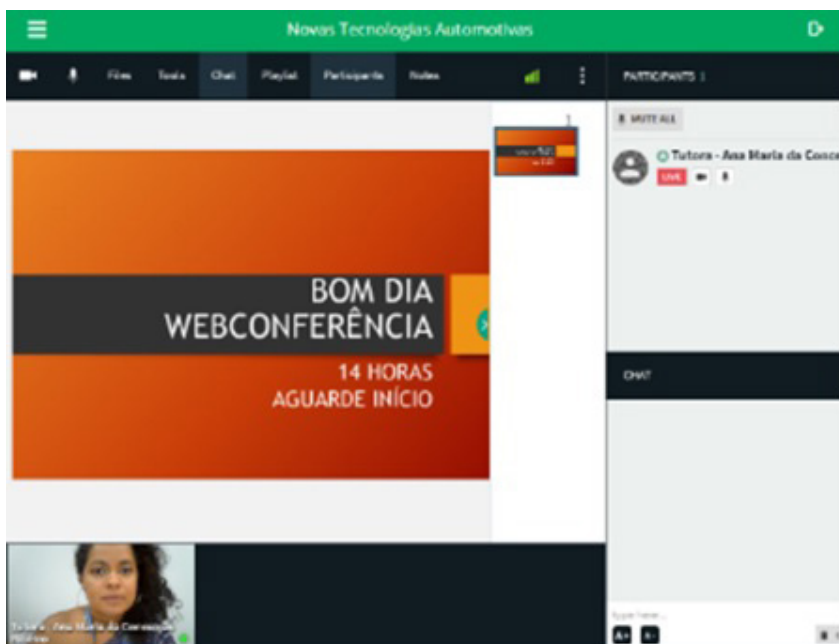
Para execução das webconferências, a aplicação do gerenciamento das ações foi de fundamental importância, pois foi possível planejar e viabilizar, conforme: competências a serem desenvolvidas, plano de curso, carga horária planejada na unidade curricular, desencadeando um cronograma prévio com a quantidade de encontros virtuais síncronos (webconferência), permitindo que os estudantes fossem mobilizados com antecedência e, desta forma, organizando-se quanto ao tempo, horário e infraestrutura para tal.

Nas estratégias definidas, a mobilização e o engajamento dos discentes foram construídos nos diálogos presenciais e nas diversas mobilizações *on-line*, reforçando a importância e dinâmica da webconferência para a construção do saber, sempre considerando a avaliação processual proposta e a necessidade de interação contínua entre educandos e educadores/tutores. Consideramos, ainda, as funções atribuídas ao educador/tutor citado por Dot-

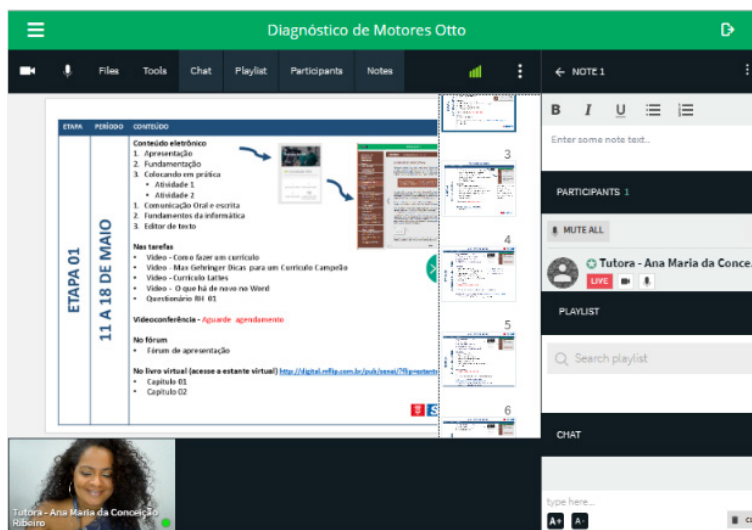
ta *et al* (2012) e o papel de efetiva interação social, a motivação e a interação dos diálogos durante a realização das webs propuseram uma participação ativa e constante dos discentes, com perguntas bidirecionais, quizzes interativos, relatos de experiências por estudantes e docentes, de forma contextualizada, potencializando a construção do conhecimento entre educandos que ensinavam uns aos outros via caixa de diálogo (bate-papo dentro da webconferência), além do espaço para questionamentos individuais após o término.

No que tange à função de gerência do tempo, a elaboração de material didático-pedagógico (programas, apresentações eletrônicas, figuras/imagens, informativos, vídeos, etc.) também favoreceu sua execução, considerando a seleção do material, a linguagem e a abordagem, conforme o público-alvo. Além disso, a escolha de situações de aprendizagem permitiu a criação de cenários virtuais adequados, ratificando-se a importância do papel pedagógico do tutor. A figura 1, a seguir, mostra a interface inicial da webconferência utilizada no curso em tela, considerando-se a mediação pedagógica da tutoria *on-line*.

Figura 1: Interface de webconferência do curso



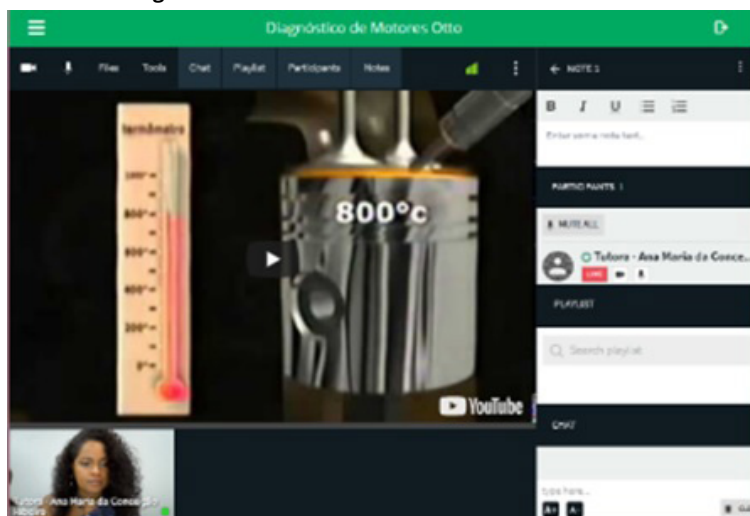
Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).



Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

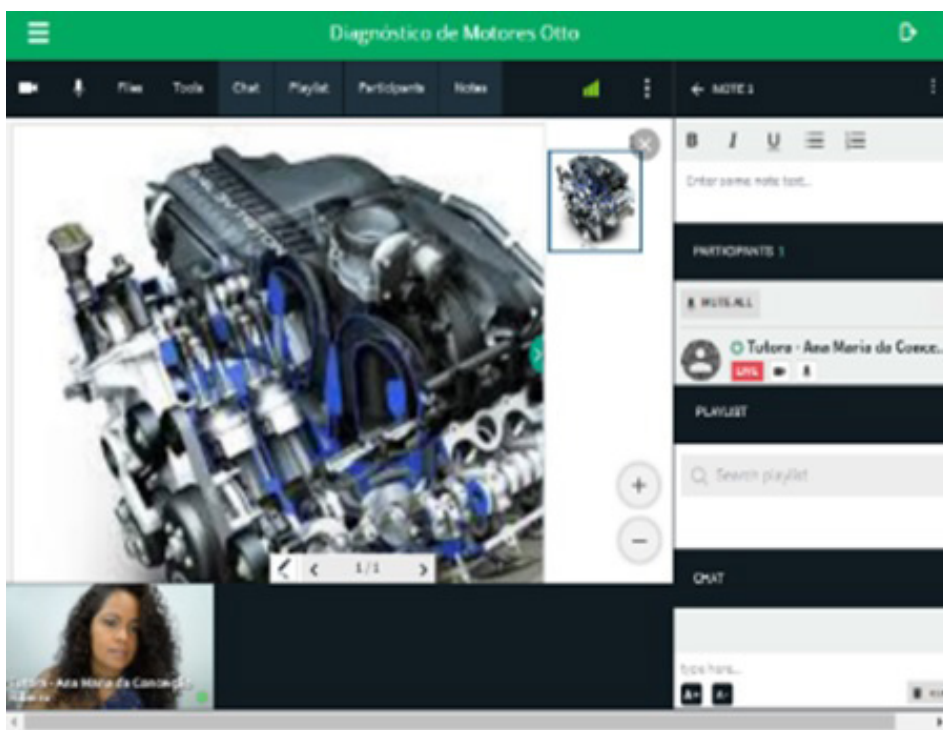
As figuras 2 e 3 apresentam as ferramentas da webconferência por meio da inserção de vídeos ilustrativos das atividades propostas para os estudantes, considerando-se os cenários didáticos de ensino e aprendizagem propostos durante a realização do curso em tela.

Figura 2: Interface de webconferência com vídeo



Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

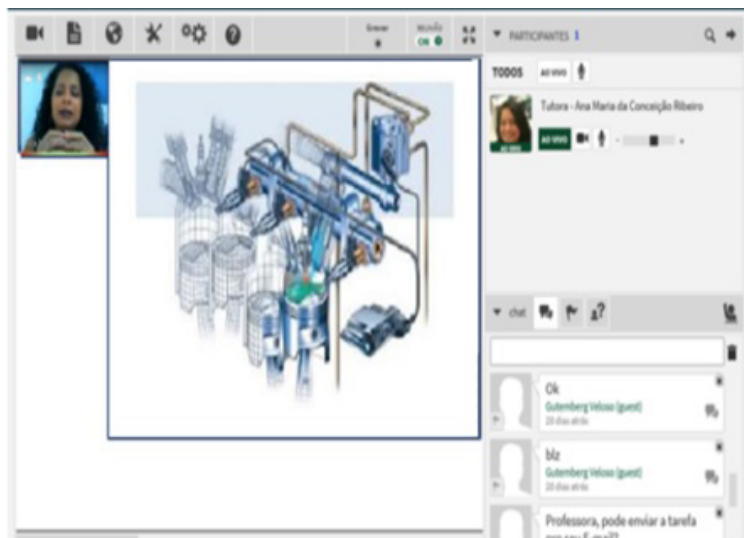
Figura 3: Interface de webconferência – interação com imagem



Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

A disponibilização e a utilização dos recursos de webconferência na plataforma digital e interativa ratificam a importância do papel do tutor que conduziu a evolução da construção do conhecimento, delineando-a durante as webconferências. Os espaços dialógicos permanentes de dúvidas e interação permitiram o uso de diversos recursos, tais como: bate-papo síncrono simultâneo ao vídeo, quadro branco e compartilhamento de tela. A figura 4, a seguir, revela o compartilhamento de telas na webconferência, por meio da inserção de bate-papo virtual com estudantes, videoaula, além de quadro com imagem ilustrativa de apoio à aprendizagem dos discentes.

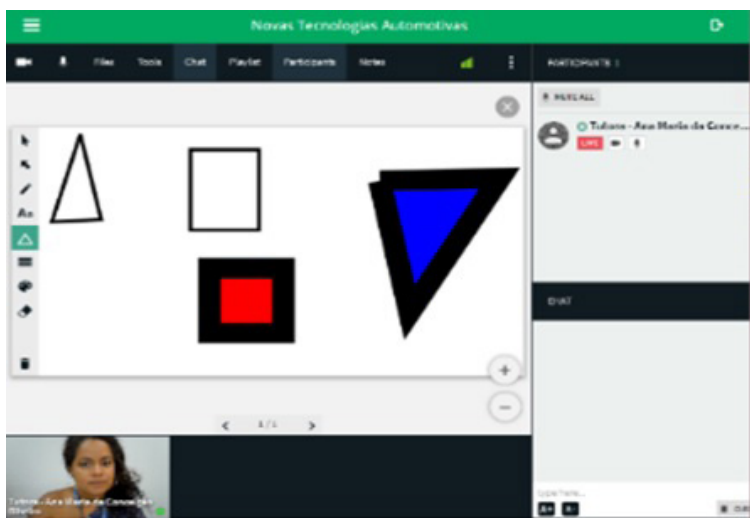
Figura 4: Interface de webconferência do curso



Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

A figura 5 mostra o compartilhamento das ferramentas do quadro branco virtual, com possibilidades de inserção de figuras, textos, desenhos, além de outras funções de integração com recursos multimídia.

Figura 5: Interface de webconferência – quadro branco virtual



Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

No contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aplicadas à educação, é muito importante considerar a infraestrutura tecnológica e o apoio técnico aos docentes para a efetivação das webconferências nos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas TDIC. O carregamento de materiais de forma prévia, a mobilização de discentes para testes antecipados na plataforma reduziu a margem de problemas técnicos e configurações. A flexibilização dos horários (manhã e tarde) para participação das webconferências, podendo o estudante escolher, favoreceu o enquadramento das demandas pessoais e profissionais às educacionais.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Como parâmetro finalístico para análise dos resultados do uso das webconferências na Educação a Distância e, em especial, o recorte no curso de qualificação de Motor ciclo OTTO, foi realizada a pesquisa de campo com os discentes participantes do curso, por meio de questionário semiestruturado de forma *on-line*, utilizando a plataforma gratuita typeform.com, conforme figura a seguir:

Figura 6: Questionário para pesquisa de resultados junto aos alunos

PESQUISA DE USO DA WEBCONFERÊNCIA NO CURSO DE MOTOR CICLO OTTO.

Olá estudante, foi um imenso prazer ter você em nosso curso. A gente gostaria de conhecer sua percepção sobre o uso da Webconferência no curso e como poderíamos torna esta experiência mais incrível para os próximos alunos.

☒ 1 Você participou das webconferências realizadas no curso de motor ciclo Otto?

- Sempre
- Muitas Vezes
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

☒ 2 A participação nas webconferências favoreceu o seu aprendizado?

Vamos lá! clique em ENTER

Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

A aplicação do questionário visou à coleta de dados sobre a eficiência e eficácia das webconferências no referido curso, considerando-se percepções dos estudantes. O questionário foi elaborado na plataforma typeform.com e enviado por aplicativo de smartphone para os estudantes.

Figura 7: Questionário para pesquisa de resultados junto aos discentes

PESQUISA DE USO DA WEBCONFERÊNCIA NO CURSO DE MOTOR CICLO OTTO.

Olá estudante, foi um prazer ter você em nosso curso. A gente gostaria de conhecer sua percepção sobre o uso das webconferências no curso e como poderíamos tornar esta experiência ainda melhor para os próximos alunos.

Vamos lá!

1- Você participou das webconferências realizadas no curso de motor ciclo Otto?

2- A participação nas webconferências favoreceu o seu aprendizado?

3- Os materiais utilizados nas Webconferências, eram disponibilizados ao aluno?

4- O professor utilizou outros recursos tecnológicos durante as Webconferências (vídeos, imagens, gráficos e etc)?

5- O tempo de média de 1 hora para realizar a webconferência era:

Fonte: Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

Como resultado dos 18 discentes que responderam à pesquisa, a figura 8 apresenta as respostas quanto à percepção dos estudantes sobre impactos da participação nas webconferências realizadas durante o curso na aprendizagem. 94,4% dos discentes assinalaram que as webconferências sempre favoreceram a aprendizagem no contexto da educação *on-line*, um percentual bem significativo de aceitação da ferramenta usada nas interações síncronas.

Figura 8: Participação nas webconferências e conexões com a aprendizagem



Fonte: Questionário aplicado com estudantes do Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

O item acesso à webconferência foi um ponto de destaque nas respostas dos estudantes. 55,6% responderam que o acesso era fácil, 27,8% assinalaram a opção muito fácil, 11,1% pouco fácil, e, por fim, 5,6% dos discentes consideraram difícil o acesso à webconferência. Alguns entraves foram colocados pelos discentes, ou seja, alguns alegaram dificuldade de acesso à webconferência nos horários da manhã e da tarde. Sinalizaram que o turno da noite seria mais viável. Alguns não possuíam internet, apesar de poderem acessar pelo smartphone.

O diálogo entre tutora e estudantes também foi ponto evidenciando nas percepções dos discentes. 88,9% dos discentes assinalaram que sempre havia diálogo nas webconferência, 11,1% selecionaram a opção “muitas vezes” para avaliar a frequência dos diálogos nas interações síncronas. Sem dúvida, a disponibilidade ao diálogo é fundamental para que os estudantes não se sintam sozinhos ou isolados no contexto dos processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais. A tecnologia, por si só, não irá garantir a dimensão dialógica tão necessária para a construção de conhecimentos no processo educativo. É a mediação entre professores, tutores e discentes, a qual certamente irá propiciar interações dialógicas entre os atores participantes.

Figura 09: Diálogo nas webconferências



Fonte: Questionário aplicado com estudantes do Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

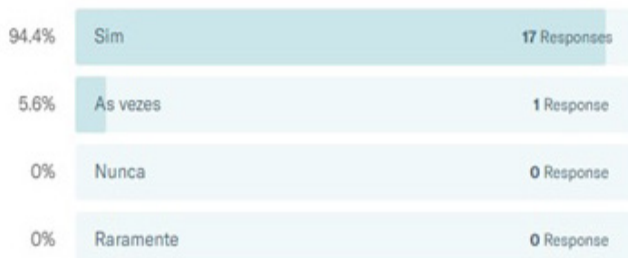
Alguns fatores são importantes para facilitar a interação e promover o diálogo na webconferência, tais como: o planejamento das atividades propostas, o compartilhamento de materiais didáticos com antecedência, além do uso integrado de recursos audiovisuais e multimídia.

A figura, a seguir, apresenta a percepção dos estudantes quanto à disponibilização de materiais didáticos para apoiar a participação nas webconferências. 94.4% dos discentes afirmaram que os materiais eram sempre disponibilizados anteriormente à webconferência, 5.6% assinalaram a opção às vezes para avaliar a frequência de disponibilização de materiais didáticos. No contexto da EaD, os materiais didáticos ainda se configuram como recursos educacionais importantes para apoiar a aprendizagem dos discentes. Ao ter acesso com antecedência de materiais para leitura e realização de atividades antes da webconferência, provavelmente, o estudante sente-se mais seguro e pode participar, de forma mais autônoma, dos debates virtuais propostos.

Figura 10: Disponibilização de materiais didáticos utilizados nas webconferências

✓ 5 Os materiais utilizados nas Webconferências eram disponibilizados ao aluno?

18 out of 18 people answered this question



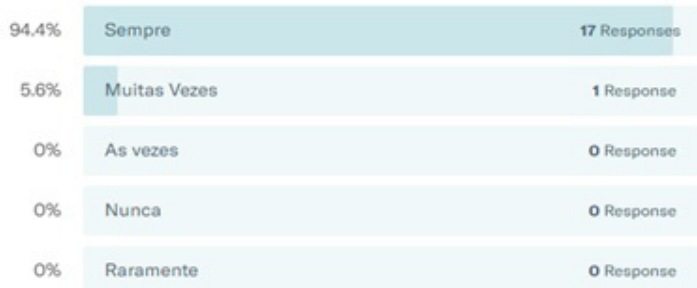
Fonte: Questionário aplicado com estudantes do Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

A utilização de outros recursos tecnológicos, além de materiais didáticos, também é relevante para evidenciar a integração entre diversas mídias, suportes, linguagens, no sentido de contribuir para apoiar a educação *on-line* diante da diversidade de estudantes, com perfis distintos de estilos de aprendizagem. Abordar potencialidades da linguagem audiovisual pode se transformar em estratégia interessante para dinamizar processos de ensino e aprendizagem e envolver ainda mais dos estudantes na construção da autonomia. A figura 11 revela que 94.4% dos estudantes destacaram a utilização de recursos integrados durante as webconferências, tais como: vídeos, imagens, gráficos e outros.

Figura 11: Utilização de recursos integrados na webconferência

✓ 7 O professor utilizou outros recursos tecnológicos durante as Webconferências (vídeos, imagens, gráficos e etc)?

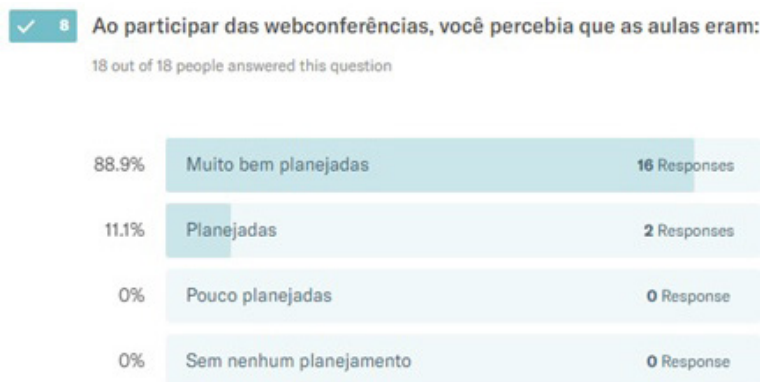
18 out of 18 people answered this question



Fonte: Questionário aplicado com estudantes do curso mecânico de motor ciclo otto (2018).

A utilização de variados recursos nas webconferências está atrelada ao planejamento docente. Os estudantes perceberam que 88.9% das webconferências propostas foram bem planejadas pelo docente, evidenciando-se a importância do planejamento didático para que as interações síncronas ocorram de forma eficiente e consigam contemplar objetivos propostos.

Figura 12: Percepções dos estudantes quanto ao planejamento das webconferências.



Fonte: Questionário aplicado com estudantes do Curso Mecânico de motor ciclo OTTO (2018).

Em síntese, por meio da experiência com usos didáticos da webconferência no contexto da EaD, podemos listar variadas contribuições relevantes, dentre elas:

- Mais interesse e motivação dos estudantes.
- Maior integração entre planejamento didático e recursos tecnológicos para apoiar a aprendizagem dos discentes.
- Criação de oportunidades para desenvolver habilidades e competências sociocomunicativas.
- Discentes com dificuldade conseguiram resgatar o aprendizado.
- Mais interatividade, estimulando o *feedback* dos participantes, trazendo melhorias nos processos de ensino e aprendizagem, por meio de uma comunicação mais eficiente.

O emprego da webconferência foi imprescindível para atrair a atenção e o interesse dos estudantes. Por meio dessa ferramenta tecnológica, o diálogo foi estimulado e a importância do uso de tecnologias nos processos educacionais foi elevada. Nos encontros presenciais, os discentes realizaram testes prévios de acesso à webconferência, para que os estudantes se sentissem mais seguros e familiarizados com a plataforma.

Entre os desafios encontrados, podem ser citados os seguintes: a) manter a atenção dos estudantes nos conteúdos e diálogos propostos; b) focar a concentração nos conteúdos abordados e não na tecnologia utilizada; e, principalmente, c) incentivar os diálogos, os exercícios sociais de interação e a exposição de dúvidas e ideias.

O investimento no uso desta ferramenta cria uma parceria colaborativa entre os membros da interação no sentido de constituir uma comunidade de prática ou de aprendizagem (FIORENTINI, 2013) interessada na resolução de situações problemáticas e orientada pelo esforço de análise compartilhada de situações cotidianas, reflexões teóricas e produção de registros reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ratificamos a importância da constante atualização pedagógica do docente, a fim de que os educadores consigam ampliar processos de apropriação tecnológica com vistas a usos didáticos e pedagógicos. A utilização da webconferência como instrumento de diálogo na Educação a Distância não é uma novidade, no entanto, percebe-se a necessidade de um maior debate em torno do tema, posto que, muitas vezes, torna-se um mecanismo subutilizado, e termina não sendo eficientemente aplicado. É fundamental que professores busquem estratégias de ensino que ultrapassem a mera transmissão de informações, introduzindo dinâmicas que permitam a participação ativa e o relacionamento entre todas as partes envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, bem como na construção do conhecimento (GOSSENHEIMER, CASTRO, CARNEIRO, 2014).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Formação de professores a distância: avaliação e perspectivas. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED - GT08 Formação de Professores - UFSC/Florianópolis, **Anais...** 2015
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec, 1995.
- CORRÊA, J. Novas tecnologias da informação e da comunicação; novas estratégias de ensino/aprendizagem. In: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Novas Tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CRUZ, D. M. A. Construção do professor midiático: o docente comunicador na Educação a Distância por videoconferência. **Cadernos de Educação**. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel. Janeiro/julho. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1771/1646>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

CRUZ, D.M. e BARCIA, R. A preparação de professores de engenharia para ensinar por videoconferência em cursos de pós-graduação a distância. In: XXVII CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 12-15/set, Natal, **Anais...** 1999.

DE CONTI, D. **Apropriações de tecnologia digital em sala de aula: resistência e identificação**. 2017. (Doutorado). Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

DOTTA, S.; BRAGA, J.; PIMENTEL, E. Condução de aulas síncronas em sistemas de webconferência multimodal e multimídia. In: 23º SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA E EDUCAÇÃO, Rio de Janeiro. **Anais**. SBIE 2012.

FERNANDES, M. A. **Objetos digitais de aprendizagem para ensino de literatura em repositórios públicos brasileiros**. 2016. (Doutorado). Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

FIORENTINI, D. 2013. Aprendizagem profissional e participação em comunidades investigativas. **Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática**, 11, Curitiba, 2013.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

GOSENHEIMER, A. N.; CASTRO, M. S. de; CARNEIRO, M. L. F. Dinâmica de grupo “júri simulado virtual” em disciplina do curso de Farmácia. **Novas Tecnologias na Educação**. V. 12, n. 1, p. 1-10, 2014.

SANTOS, E. Educação online para além da EaD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M. et al (Orgs.). **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos**. Rio de Janeiro: Walk, 2010.

SANTOS, M. C. D. "Importância da comunicação na EaD virtual: enfoque conceitual e dialógico". In: 17º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (CIAED). Curitiba/PR, **Anais...** 2011.

TANZI NETO, A. **Design de ambientes virtuais de aprendizagem e as contribuições da pedagogia dos multiletramentos, dos estudos bakhtinianos e de remediação**. 2014. (Mestrado). Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

MATERIAL DIDÁTICO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: TRILHAS DIALÓGICAS EM PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Renato Luiz Vieira de Carvalho
Ana Maria da Conceição Ribeiro
Ivanda Maria Martins Silva
José de Lima Albuquerque
Williana Carla Silva Alves

No Brasil, a Educação a Distância (EaD) tem se expandido a partir da democratização do acesso a computadores, tecnologias móveis, internet banda larga e “wi-fi”. Segundo o Censo da Educação Superior no Brasil, realizado pelo Ministério da Educação-MEC (2013), o número de cursos em EaD cresceu mais de 60% entre 2011 e 2013 e já representavam 15% das matrículas em cursos superiores no país, desconsiderando especializações, capacitações e treinamentos corporativos.

A organização de atividades com foco na aprendizagem ativa, a elaboração de materiais didáticos dialógicos, os processos de avaliação formativa, a seleção de ferramentas e recursos tecnológicos adequados, além da utilização de inovações pedagógicas e metodologias ativas são ações imprescindíveis na organização de um curso para a modalidade EaD. Características particulares do curso EaD a ser desenvolvido influenciam diretamente a concepção pedagógica e a criação de materiais didáticos para apoiar os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais.

Apesar dos avanços nas tecnologias digitais, nota-se que livros impressos ainda têm lugar assegurado entre os estudantes, sendo, por isso, os materiais didáticos impressos (MDI) fundamentais para o aprendizado. Percebe-se que as tecnologias se aprimoram ao longo do tempo, mas não se anulam. Assim, outras ferramentas, como, por exemplo, os *e-books*, vêm ganhando “status” importante nas relações de ensino-aprendizagem na EaD, por facilitar a possibilidade de leitura em meios comunicativos mais modernos.

Este capítulo busca refletir sobre uma abordagem dialógica aplicada em práticas de linguagem direcionadas ao contexto de produção de materiais didáticos para EaD. Para isso, além de breves revisões bibliográficas de traba-

lhos acadêmicos sobre análise textual e produção didática para EaD, serão analisados alguns exemplares de materiais didáticos, a fim de se observar se as práticas de linguagem se aproximam das práticas dialógicas bakhtinianas. Assim, há a finalidade de se observar a estrutura de material didático impresso para a EaD, fortalecendo as peculiaridades do gênero textual e da linguagem usada. A fim de se nortear a produção do MDI, apresentando alguns importantes eixos, os quais serão esclarecidos no decorrer deste estudo. Nesse sentido, revisitaremos a noção dialógica da linguagem a partir dos escritos de Bakhtin (2006; 2011), bem como tendo em vista abordagens teóricas que discutem o enfoque bakhtiniano. (BRAIT, 2002; SILVA, 2004 e FARACO, 2009).

O PAPEL DO MATERIAL DIDÁTICO NA EAD

A Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação do MEC, publicada em 11 de março de 2016, define a Educação a Distância como a modalidade educacional, na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e Tecnologias de Informação e Comunicação, envolvendo estudantes e profissionais da educação, que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. Para a efetivação desta aprendizagem, faz-se o uso de materiais didáticos diversificados que transitam pelos espaços virtuais e reais, subsidiando a construção do conhecimento nas relações de interação estabelecidas entre os sujeitos desse contexto.

Destacamos que, na Educação a Distância, ao referir-se a materiais didáticos, considera-se uma diversidade de meios tecnológicos e não se limita ao material didático impresso. Na EaD, o material didático ganha amplitude e novas conexões didático-pedagógicas, por meio de vários recursos disponibilizados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), tendo em vista a diversidade de materiais audiovisuais, jogos aplicados à educação, simuladores virtuais, ambientes virtuais, entre outros.

Os materiais didáticos assumem destaque nos processos de auto-aprendizagem dos discentes, contribuindo para a construção da autonomia, por meio das mediações pedagógicas entre docentes autores, os quais elaboram conteúdos didático-pedagógicos, e discentes leitores, aprendizes que buscam construir aprendizagens significativas.

Segundo Preti (1998), a autoaprendizagem é uma característica presente na EaD como tarefa coletiva e individual. É um processo de interaprendizagem, onde se aprende com o grupo, com o outro, com os colegas, os docentes. Esse conceito de autoaprendizagem também está inserido na pedagogia dialógica de Paulo Freire na concepção de educação, quando afirma que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. (FREIRE, 1987, p. 79). Isso ratifica a importância do material didático utilizado para promover tais interações de forma motivada, estimulante, dialógica, interativa e interacional, visando à autoaprendizagem.

O material didático é o instrumento que viabiliza esses diálogos e revela o papel estratégico na Educação a Distância. De acordo com os “Referenciais de qualidade para educação superior a distância”, (BRASIL, MEC, 2007), os materiais didáticos dos cursos ofertados na modalidade a distância “[...] devem estar concebidos de acordo com os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico, de modo a facilitar a construção do conhecimento e mediar a interlocução entre estudante e professor [...]”.

A elaboração de materiais didáticos deve estar alinhada ao projeto político pedagógico da instituição, considerando diretrizes e propostas pedagógicas e filosóficas. Devem-se considerar alguns pontos, como: o potencial e as limitações das linguagens de cada mídia, o desenvolvimento da afetividade, ética e da cidadania, a integração com outras mídias, o perfil do público-alvo, entre outros. Isso irá compor reflexões quanto à utilização e combinação de linguagens (linguagens verbais e não verbais, incluindo sons, imagens, vídeos, hipermídia), visando à construção do conhecimento de modo eficaz.

Segundo Oliveira (2006), quando se produz um material didático está sendo criada uma tecnologia que poderá ou não ser objeto facilitador da aprendizagem, tudo isso depende de como se desenvolve essa tecnologia. Os processos de planejamento e construção de materiais didáticos para EaD propiciam desafios aos educadores que precisam construir “novas” competências comunicacionais, visando criar estratégias de diálogos com os educandos, minimizando as distâncias físicas por meio de práticas de linguagem capazes de manter a interação com os discentes.

Salientado por Fernandez (2009), o material didático impresso tem seu espaço garantido na EaD, tendo em vista que apesar de todo desenvolvimento tecnológico, o material impresso ainda é um componente significativo da maioria dos programas EaD. Isso mostra que, em EaD, não se observa a exclusão de um componente e sua simples substituição por outro.

E, apesar dos avanços tecnológicos, Preti (2009, p. 1) reforça a importância e utilização do material didático impresso na EaD, considerando-se as seguintes justificativas:

- a. Trata-se de tecnologia que não é nova, mas que, ainda, tem espaço garantido numa sociedade em que tecnologias novas se tornam cada vez mais populares e sedutoras.
- b. Tem crescido enormemente a indústria de material impresso, indicando que o “fim do livro” está longe de acontecer.
- c. É a tecnologia que faz parte de nossa formação escolar (e dos estudantes), do nosso campo profissional.
- d. Na EaD, ainda, predomina o uso dessa tecnologia por ser mais acessível;
- e. As instituições que atuam na EaD estão em processo crescente de produção de material didático específico para os cursos em oferta (PRETI, 2009, p. 1).

O DIALOGISMO NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PARA EAD

A vida começa apenas quando uma enunciação encontra outra, isto é, na interação verbal, mesmo que não seja direta, ‘interpessoal’, mas mediada pela literatura (BAKHTIN, 2006, p. 183). Segundo Bakhtin (2006), toda enunciação é resultado da interação verbal entre pessoas inseridas em um mesmo ambiente; ela nasce de um indivíduo e se direciona a outro indivíduo. De acordo com o autor, a real substância, a verdade básica da língua faz parte dessa relação verbal. O locutor enuncia, aguardando um modo responsivo do interlocutor. Esse é o fundamento das relações dialógicas da enunciação. O dialogismo é premissa constitutiva da linguagem.

De acordo com Faraco (2009), pesquisador do Círculo de Bakhtin, é polidirecional o processamento das interações dialógicas, as quais se compõem de uma tensão contínua entre enunciados que, de modo natural, se colocam sempre contra ou a favor de algo. Entretanto, segundo Bakhtin (2011), as interações dialógicas não se resumem a debates nos quais opositores expõem opiniões divergentes, pois uma de suas características mais importantes para ser apresentada, está na ocasião em que os pensamentos se convergem, ou seja, a concordância em relação a um tema colocado em pauta.

Segundo Crescitelli e Campos (2006), o diálogo, sendo princípio constitutivo da linguagem, conforme descreve Bakhtin, dá oportunidade a uma interação pessoal e no material didático pode apoiar a aprendizagem do discente, com foco na autonomia. Assim sendo, por meio da linguagem se realiza uma mediação entre discente e docente e entre discente e material didático. Segundo Bakhtin (1927 apud BRAIT, 2002), esses aspectos na obra de arte só se tornam realidade quando há inter-relação entre autor e público-alvo, se assim não fosse, ela seria um simples instrumento físico ou uma mera atividade linguística. Similarmente, levando o ponto da inter-relação a diferentes situações de comunicação, no MDI a linguagem transmite seu sentido mais enraizado na inter-relação entre emissor (docente), interlocutor (leitor/discente) e tópico (conteúdo). O material didático da EaD é, por conseguinte, um instrumento privilegiado do mecanismo de aprendizagem no sentido da autonomia do aprendente.

Para Soares e Reich (2009), o MD torna-se um mecanismo de encontro e de diálogo das ferramentas e recursos, dos docentes, tutores e discentes, aspectos que constituem a EaD. Um material didático condizente com o contexto da Educação a Distância é aquele que enfoca o pensar, desenvolve a autonomia e a construção do aprendizado, viabilizando a interatividade entre estudantes e estudantes, estudantes e tutores, estudantes e professores.

Objetivando dar prioridade ao modo dialógico da linguagem, dentro dos mecanismos de relação verbal, é imprescindível que o autor se comunique diretamente com os estudantes-leitores, aguçando-lhes a curiosidade o tempo todo. Precisa-se iniciar a produção do MD, estimulando um diálogo com os estudantes. O modelo dialógico deve ser valorizado, para que se garanta uma relação eficiente com o público-alvo, criando mais intimidade com o estudante através da linguagem, por meio de expressões como: perguntas retóricas ("O que é isso?"); reflexões ("Pensou?"); estímulos ("Vamos lá!").

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenho metodológico referente ao tema da revisão especializada para a EaD vem sendo, até a atualidade, timidamente desenvolvido no meio acadêmico. Mesmo assim, destacam-se alguns trabalhos, como os de Hermont e Assumpção (2010) e de Barbosa e Sobral (2012). Os autores supracitados utilizaram-se de noções da linguística textual a fim de se nortear as práticas de correção na Educação a Distância. Hermont e Assumpção (2010) relatam, através de exemplos muito seguros, a quão benéfica é a revisão de textos.

A fundamentação da pesquisa é a abordagem qualitativa, priorizando-se a análise de materiais didáticos impressos produzidos para cursos ofertados na modalidade a distância por diferentes instituições de ensino superior.

Os dados foram coletados baseados na análise de materiais didáticos impressos (MDI) dos cursos:

- a. Gestão da Informação e Documentação - Conceitos básicos em Gestão Documental – da Escola Nacional de Administração Pública – ENAP. Material didático 01.
- b. Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade de Pernambuco – UPE, na disciplina de Didática. Material didático 02.

As etapas para o desenvolvimento da pesquisa foram:

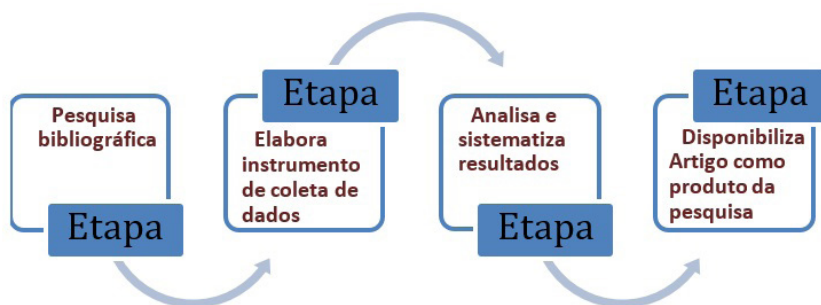
Etapas 01 – Pesquisa bibliográfica com a finalidade de embasamento teórico para análise dos objetos pesquisados em tela.

Etapas 02 – Elaboração de instrumento norteador para coleta de dados e posterior realização da análise.

Etapas 03 – Análise e sistematização do resultado do material em estudo.

Etapas 04 – Divulgação através de disponibilização do estudo como produto da pesquisa.

Figura 1: Esquema das etapas para o desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Neste estudo, são apresentados os resultados da análise comparativa entre materiais didáticos elaborados para Educação a Distância, os quais evidenciam práticas dialógicas e não dialógicas na construção dos processos interativos com os discentes leitores.

ANÁLISE DE MATERIAL DIDÁTICO

Basicamente, podem-se abordar três diferentes possibilidades para conceber a linguagem (GERALDI, 1996; TRAVAGLIA, 2002; MATÊNCIO, 1994): a) linguagem como expressão de pensamento; b) linguagem como instrumento de comunicação; c) linguagem como forma ou processo de interação.

No caso dos materiais didáticos em análise, a linguagem é dada como forma ou processo de interação: nessa concepção, como define Travaglia (2002, p.23), a linguagem é lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Essa teoria se pauta nas ideias de Bakhtin (2006), que introduz uma definição diferenciada de Saussure no que se refere à “língua”. Na abordagem de Bakhtin, a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006)

A “teoria da comunicação e interação” (HOLMBERG, 1995, p. 43) dá ênfase à relevância do material didático na EaD, quando este deve promover o estabelecimento de sentimento de relação pessoal entre docente e discente, permitindo, desta forma, o alcance dos objetivos de aprendizagem. É pensando nisso que o material didático é desenvolvido em forma de diálogo, trazendo pessoalidade no estilo de abordagem, expondo o tema de forma clara e acessível ao estudante, envolvendo-o emocionalmente. Assim, o material didático propicia motivação e facilita a aprendizagem. Segundo Holmberg (1995, p. 43), a motivação do discente perpassa na “relação pessoal entre os que ensinam e aqueles que aprendem promovendo o prazer de estudar pelo uso de materiais bem preparados”.

Nesse contexto, observa-se que a Educação a Distância pode oportunizar uma aprendizagem significativa, ao passo que o aprendente é levado à participação ativa dos processos de ensino e aprendizagem, quando este faz uso de materiais didáticos impressos bem elaborados, com qualidade gráfica, possuindo conteúdo e ilustrações conforme projeto político-pedagógico do curso.

Figura 2: Quadro comparativo entre materiais didáticos da EaD

<i>O Material didático 01 apresenta perspectivas dialógicas interacionais desde a apresentação dos objetivos do módulo.</i>	<i>Já no material didático 02 a apresentação de conteúdo de forma linear, sem ilustrações ou objetos de interação visual.</i>
1 Apresentação  Material didático 01	Objetivo geral Apropriar-se dos fundamentos teórico-metodológicos dos processos de ensino e de aprendizagem, para desenvolver ações pedagógicas no atual contexto educacional. Apresentação da disciplina As informações apresentadas nos quatro capítulos da disciplina DIDÁTICA propõem diversas abordagens, a fim de que possam favorecer a elaboração de conhecimentos pedagógicos relevantes à formação do docente. Por se tratar de uma disciplina, cujos enfoques somente se efetivam com a contextualização dos conteúdos específicos das áreas de ensino (Língua portuguesa, Matemática, Ciência, História, Geografia etc), as abordagens pedagógicas preveem: • leituras e interpretações de textos; • pesquisas bibliográficas em fontes diversas: sites, vídeos, periódicos e livros; • solicitação de atividades para a reflexão, ampliação dos conhecimentos práticos e avaliação da aprendizagem. Material didático 02

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

O material didático impresso pode ser um indicador da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem nos cursos na modalidade a distância, considerando que o MD irá viabilizar a produção, reflexão, releituras e apropriação de conhecimentos propostos. É considerado por Barreto (2007, p. 40) que o material didático é facilitador dos processos de aprendizagem, seja em pequenas ou grandes unidades curriculares/conteúdos, independente de seus níveis de complexidade.

Figura 3: Quadro comparativo entre materiais didáticos da EaD

O texto didático não deve ser apenas um espaço para exposição de conteúdo, mas muitos consideram que está é a função principal, restando ao estudante somente a retenção e reprodução do conteúdo explanado. Sendo assim, será fácil observar (material didático 02) a ausência de diálogo e afetividade desde o início da exposição de conteúdos (quer simples ou mais complexos). Evidencia-se quando lemos os objetivos de aprendizagem propostos nos textos didáticos, onde impera os verbos que conduzem a aluna numa via de mão única: levar o estudante a conhecer, a compreender.

CAPÍTULO III - RECURSOS DIDÁTICOS E TECNOLÓGICOS E A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

CAPÍTULO IV - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar novos paradigmas da educação no mundo contemporâneo;
- Relacionar os conceitos de educação, pedagogia e didática;
- Diferenciar as principais concepções sobre a aquisição do conhecimento pelo sujeito aprendiz;
- Planejar ações educativo-pedagógicas viabilizadoras da formação pedagógica do aluno;
- Reconhecer a importância da utilização dos recursos tecnológicos no processo de mediação do conhecimento;
- Construir um perfil profissional do educador exigido pelo contexto atual da sociedade.

Material didático 01

Material didático 02

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

A organização do material didático também irá inferir na construção do conhecimento uma vez que deve “proporcionar informações básicas imprescindíveis para a compreensão do conteúdo” para que o aluno, de forma autônoma, “faça suas próprias descobertas e organize aquilo que aprendeu” (MOORE, KEARSLEY, 2010, p. 134).

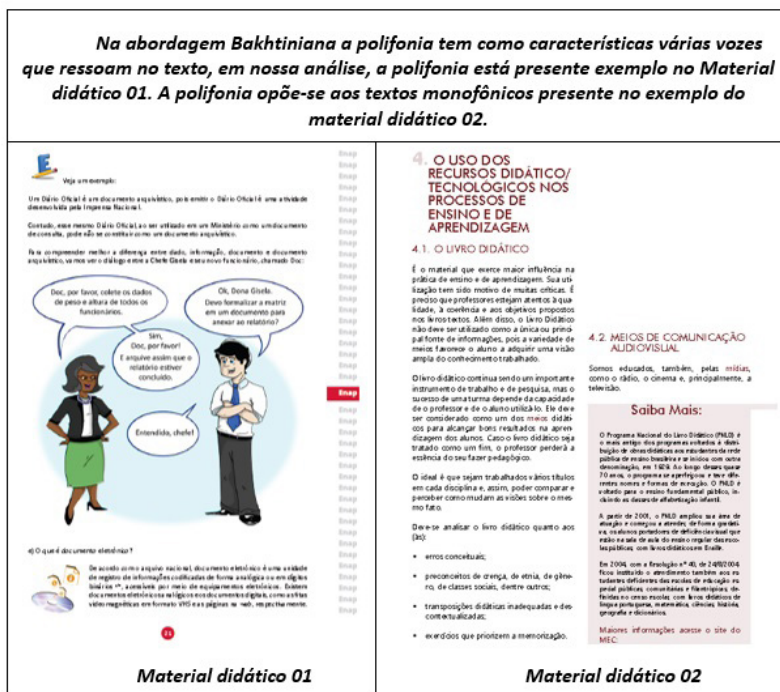
Figura 4: Quadro comparativo entre materiais didáticos da EaD

Observa-se que no material didático 01 encontra-se possibilidade de descobertas e reflexões de outros autores e gêneros textuais como o de Carlos Drummond, perguntas reflexivas que levam o aluno às suas próprias descobertas, o que sentimos a ausência no material didático 02.	
“<i>É toda linguagem registrada em um suporte material, suscetível de consulta, estudo, grave e passível, pois compreende fatos, fenômenos, formas de vida e pensamentos do homem num determinado espaço ou lugar.</i>” Você quer ler mais documentos permite o controle sobre as informações das Organizações. O autor Carlos Drummond de Andrade, em seu poema “Palavra”, demonstra a procura pelas palavras e pela informação. Vejamos abaixo: A PALAVRA JÁ NÃO QUERO RECONHECER CONVITADOS EM VÃO. QUERO SÓ A PALAVRA QUE NUNCA ESTRANHA NÉLES NEM SE FOI INVENTADA. QUE RECORRER O HÁBITO E O SUBSTITUIR. MÁS SÓ O QUE O SÓ, IDENTO EM QUAL UNIFORME TODOS EM CONSELHO, HÁBITO, SABOR-EMBORA.  <i>Carlos Drummond de Andrade</i> Quer conhecer mais as poesias Drummondiana? Acesse o site: http://www.versosbrasileiros.com.br/drummond_poemas Mas o que vem a ser esse material? Conceito de SUORTE: é o material no qual são registradas as informações. O suporte mais conhecido é o papel, mas existem muitos outros (papel, plástico, tecido, vidro, fita magnética, disco magnético, disco óptico, disquete, filme de vídeo).	o conhecimento deve ser visto como uma rede de significados em permanente processo de transformação, a cada nova INTERAÇÃO. 4. UMA NOVA ABORDAGEM DIDÁTICA Uma nova abordagem didática – metodológica deve ser vivenciada, tendo como objetivo a construção da cidadania social, política e econômica. Quando se fala a palavra <i>cidadania</i>, logo surgem ideias, como: participação, direitos e deveres da pessoa na sociedade. A conquista da cidadania passa pela conscientização do ser humano sobre a sua identidade política, isto é, reconhecer-se como um membro participante dos destinos do seu país, de sua comunidade, bem como ter acesso a uma vida de qualidade e poder usufruir do progresso humano. Atualmente, fala-se constantemente em inclusão social, porém, para se sentir incluído, é necessário não só “estar no mundo” mas “com o mundo”, como diz Paulo Freire (1981). Ainda citando o grande educador, “estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1981). Como está situada a escola como uma instituição social em face a esta realidade colocada? Sabe-se que a educação escolar não pode ser dissociada do todo da sociedade, continuamente apresenta contradições e determinantes, que nem sempre permitem sua au- da de descobertas cotidianas/abertura de canais de participação; - ser comunitária (envolve-se nos problemas e nas soluções da comunidade); - ser democrática (abrir os seus espaços para todos em sua heterogeneidade); - ser pluralista (conviver com diversas ideias e conflitos e discutí-los); - ter um projeto coletivo (discussão entre todos os membros com decisões políticas e pedagógicas para as ações). Portanto, para que se possibilite uma escola para todos, e, em especial, uma escola pública democrática, deve-se não só oferecer acesso à permanência, mas “construir a cultura do sucesso escolar, no trato dado ao conhecimento, na superação dos preconceitos e nas práticas” (SANTAGDO, 1998). 5. CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS Podemos registrar alguns aspectos relacionados às consequências didático-pedagógicas do estudo deste capítulo, tais como: - o aluno pode aprender por múltiplos caminhos e usar diversos meios e modos de expressões (SMOLE, 2007); - o processo de ensino e aprendizagem deve possibilitar o desenvolvimento e a valorização de todas as competências intelectuais: <i>analisar, memorizar, nutrir, criar, inventar</i>
Material didático 01	Material didático 02

Fonte: Elaboração dos autores (2018).

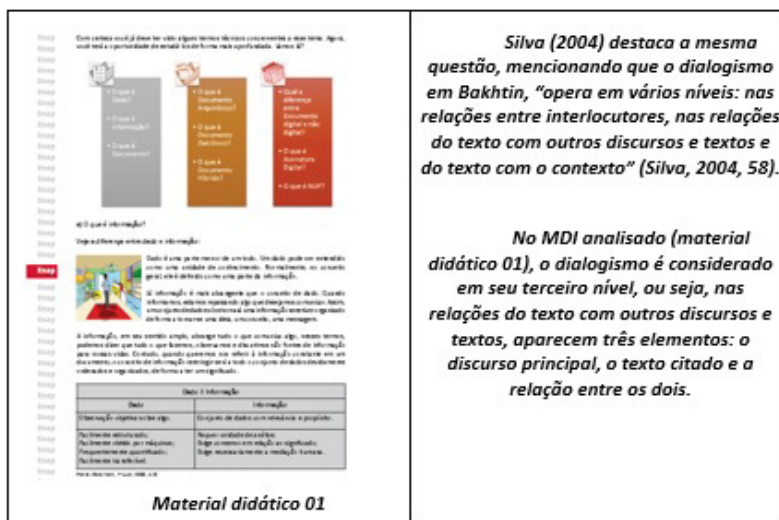
O material didático 01 prioriza uma abordagem dialógica no tratamento à linguagem, tendo em vista as interações entre professor autor e discentes leitores, além de trilhas dialógicas com outros textos, outros discursos, outras vozes. Logo, essa linguagem reflete um processo no qual um texto revela a existência de outras obras em seu interior, as quais lhe causam inspiração ou algum influxo.

Figura 5: Quadro comparativo entre materiais didáticos da EaD



Fonte: Elaboração dos autores (2018).

Figura 6: Quadro comparativo entre materiais didáticos da EaD



apreciações etc.). A palavra, de acordo com Bakhtin (2006), nasce em um indivíduo e se destina a outro, cujo produto da inter-relação entre o locutor e o ouvinte: “a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 115). Então, a palavra não é propriedade única do locutor. Essa informação é importante para a confecção de materiais didáticos para EaD, porque o interlocutor deve pensar: “a situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação” (BAKHTIN, 2006, p. 116). Por essa ótica, a linguagem para de ser apenas um meio de transmissão de dados e se volta para o desenvolvimento do conhecimento e da inter-relação pela linguagem.

A EaD, em sua natureza, obriga a uma remodelagem do mecanismo educacional, o qual é visto nas ações do professor e do estudante e, por conseguinte, na própria prática da linguagem fundamentadora do mecanismo. Não é apenas uma simplória mudança de educação presencial em outra, a distância, porém, de acordo com Lévy (1999, p. 171), é “estabelecer novas formas de aquisição de conhecimentos e de constituição dos saberes”.

De acordo com aspectos supracitados, a linguagem remodelada vai além do limite da simples passagem de conhecimentos; vai na criação de MD de qualidade e interativos, a fim de se constituir em transmissora de conhecimento no sentido do crescimento da aprendizagem. Nesse sentido, para a EaD, a linguagem do MD precisa envolver o receptor, estimulando o refletir, criando ligações entre assuntos já conhecidos, tratando de outros temas relevantes, assim como do próprio material em estudo, gerando soluções para os entraves e a criticidade no questionar, ajudando, assim, para que o procedimento de ensino-aprendizagem esteja focado no estudante, um personagem que busca conhecimento com autonomia, do jeito que a modalidade a distância pede.

REFERÊNCIAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. **Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

ABRAEAD. Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância. **Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor, 2008. Disponível em: <http://www.abraead.com.br/anuario/anuario_2008.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BARBOSA, V. F.; SOBRAL, A. A atividade de revisão linguística em Educação a Distância: uma análise dialógica. *Revista Moara. Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Pará*. n. 38, jul.-dez. 2012.

BARRETO, C. C. **Planejamento e elaboração de material didático impresso para educação a distância**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2007.

BRAIT, B. Interação, gênero e estilo. In: PRETI, D. **Interação na fala e na escrita**. São Paulo: FFLCH/Humanitas, 2002. p. 126-157.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Censo aponta aumento de 4,4% e matrículas superam 7 milhões**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19077:censo-aponta-aumento-de-44-e-matriculas-superam-7-milhoes-&catid=212> Acesso em: 1 de mar. de 2018.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018. p. 13.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 mar. 2016. Seção 1, p. 23-24.

CRESCITELLI, M. F. C.; CAMPOS, K. S. R. A escrita do material didático virtual. In: BASTOS, Neusa Maria de Oliveira Barbosa (Org.). **Língua portuguesa - Reflexões Lusófonas**. São Paulo: EDUC, 2006. p. 317-334.

FARACO, C. A. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDEZ, C. T. Os métodos de preparação de material didático impresso para EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERALDI, J. W. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

HERMONT, A. B.; ASSUMPÇÃO, S. B. Educação a Distância: como revisar materiais didáticos. **Revista Scripta**, Belo Horizonte, n. 26, p. 179-194, 2010.

HOLMBERG, B. The evolution of the character and practice of distance education. **Open Learning**, London, v.10, n. 2, p. 47-53, junho 1995(b).

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MATÊNCIO, M. L. M. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

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

OLIVEIRA, M. M. A geografia escolar: reflexões sobre o processo didático-pedagógico do ensino. **Revista Discente Expressões Geográficas**, Santa Catarina, v. 2, junho/2006, p. 10-24, 2006.

PRETI, O. Material didático impresso na EaD: experiências e lições apre(e)ndidas. In: III ENCONTRO NACIONAL DE COORDENADORES UAB - I ENCONTRO INTERNACIONAL DO SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Anais...** Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/material_didatico_impresso_ead.pdf> Acesso em: 3 de mar. de 2018.

_____. Educação a Distância e globalização: tendências e desafios. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, p. 19-30, jan./abr. 1998.

SILVA, A. **Avaliação de uma disciplina semipresencial de graduação ofertada por meio da internet pela Universidade de Brasília**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

SOARES, S. S. K.; REICH, S. T. O. Planejamento e estruturação de cursos no Moodle: material didático multimídia, atividades e avaliação. In: 15º CONGRESSO INTERNACIONAL ABED DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. **Anais...** Fortaleza: ABED, 2009.

SOUSA, R. M. **Gênero discursivo mediacional da elaboração à recepção**: uma pesquisa na perspectiva etnográfica. 2006. 257 fl. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2002.

BIBLIOTECAS DIGITAIS COMO RECURSOS INFORMACIONAIS PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Elisabeth da Silva Araújo
Rodolfo Araújo de Moraes Filho
Ivanda Maria Martins Silva

Na Sociedade da Informação, o capital intelectual faz o mesmo papel que a matéria-prima fez na Sociedade Industrial. O principal diferencial é que este ativo está nas pessoas e não em produtos. Dessa forma, a informação torna-se um bem precioso, na medida em que é o principal componente na geração do conhecimento.

Com o surgimento da Internet e a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), o acesso à informação torna-se ainda mais rápido. Além disso, temos, também, o grande aumento da quantidade de informações disponíveis e, com isso, emergem algumas questões quando tratamos de pesquisa na Internet, tais como: confiabilidade, legitimidade e segurança dessas informações. No âmbito acadêmico, isso se torna mais latente, pois trabalhamos, essencialmente, com a produção de conhecimentos e, para produzir conhecimento, é necessário estarmos fundamentados em informações confiáveis, legítimas e seguras.

No caso da Educação a Distância (EaD), os estudantes estão distantes fisicamente do ambiente acadêmico e, conseqüentemente, das bibliotecas da instituição. Nesse sentido, a busca por informações requer ainda mais orientação quanto às fontes de informação científica.

As Bibliotecas Digitais (BD) são recursos primordiais nos processos de ensino e aprendizagem, enquanto fontes de informação de qualidade e de fácil acesso. É ainda mais inegável a relevância das BD na Educação a Distância, visto que estas não possuem algumas barreiras comumente enfrentadas pelos estudantes, como tempo e espaço. É possível acessá-las a qualquer momento e em qualquer lugar, bastando, para isso, apenas estar conectado à Internet. No entanto, levando em consideração a diversidade de informações disponíveis hoje na Internet, o uso efetivo dessas ferramentas depende de ações que estimulem os estudantes, tanto no cenário acadêmico das aulas presenciais quanto no contexto da Educação a Distância.

O uso dessas ferramentas no âmbito da Educação a Distância permeia, ainda, uma questão social, que diz respeito ao acesso à informação, que nem sempre pode ser proporcionado de forma integral e satisfatória apenas com o livro físico.

BIBLIOTECAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As bibliotecas sempre fizeram uso das tecnologias existentes em cada época para promover a disseminação da informação. Do papiro ao pergaminho, do papel ao digital, todas essas tecnologias foram utilizadas como suporte para registrar, armazenar e disseminar o conhecimento da humanidade através dos tempos.

Com a modernização das bibliotecas, aliada ao uso dos computadores, a partir da década de 1980, as bibliotecas passaram a informatizar seus acervos e serviços, iniciando a implantação de catálogos eletrônicos, que automatizaram o processo registro e de busca dos documentos (VIANA, 2016). Dessa forma, os antigos e enormes arquivos físicos com fichas de livros por autor, data e assunto foram substituídos por *softwares* que agilizam não só o processo de catalogação, mas também a busca dos documentos por parte dos usuários (CUNHA, 2008).

A partir da década de 1990, com o uso Internet, o foco foi estendido para além do processamento técnico do acervo (CUNHA, 2008). As bibliotecas passaram a dar mais visibilidade aos seus acervos e a conseguir disseminá-los para além do espaço físico da instituição para qual foram criadas. Através do uso da Internet passou a ser possível o acesso *on-line* aos catálogos da biblioteca.

Com a expansão da Internet nos anos 2000, surgem as primeiras bibliotecas digitais, que inicialmente eram formadas por acervos digitalizados e, posteriormente, passaram a ter coleções de livros que já “nasciam” digitais. Os termos “biblioteca digital”, “biblioteca virtual” e “biblioteca eletrônica” são conceitos relativamente novos no contexto da informação científica. Para a maioria dos usuários de bibliotecas, os termos podem ser considerados sinônimos, mas, de fato, existe distinção entre os termos. Rosetto (2008) apresenta conceitos distintos para cada uma delas:

Biblioteca Eletrônica - Sistema em que os processos básicos da biblioteca são de natureza eletrônica, o que implica ampla utilização de computadores e de suas facilidades na construção de índices *on-line*, busca de textos completos e na recuperação e armazenagem de registros.

Biblioteca Digital - A informação que ela contém existe apenas em formato digital, podendo residir em meios diferentes de armazenagem, como as memórias eletrônicas, podendo ser acessadas em locais específicos e remotamente pelas redes de computadores;

Biblioteca Virtual - Biblioteca que, para existir, depende da tecnologia da realidade virtual, como o uso de *software* que reproduz o ambiente de uma biblioteca em duas ou três dimensões, criando um ambiente de total imersão e interação.

Marchiori (1997) corrobora com Rosetto (2008), ao afirmar que a biblioteca eletrônica se refere ao sistema no qual os processos básicos são de natureza eletrônica, ampliando o uso de computadores na armazenagem, recuperação e disponibilidade de informação. A biblioteca virtual depende da tecnologia da realidade virtual. É necessário um *software* próprio, que reproduza o ambiente de uma biblioteca em duas ou três dimensões. Quanto à biblioteca digital, ela difere das demais, pois a informação de seu acervo existe apenas em formato digital, podendo migrar para outros meios de armazenagem.

As Bibliotecas Digitais, portanto, podem ser descritas como “coleção organizada e administrada de informações numa variedade de meios, como texto, imagem fixa, imagem em movimento, som ou suas combinações, porém todos em formato digital”. (ROWLEY, 2002, p. 4).

Para Furtado (2010, p.103), “a Biblioteca Digital representa uma evolução do resultado da utilização do computador e da Internet nos serviços da biblioteca e pode ser conceituada como uma coleção organizada de informação, em formato digital, acessível pela rede mundial de computadores”.

Existem muitas e variadas definições para o termo Biblioteca Digital, definições que levam em consideração desde as questões referentes ao tipo de documento armazenado, até definições que tratam da forma de organização destes documentos e sua disponibilização e divulgação. De acordo com Cruz (2007, p.11), as Bibliotecas Digitais são ferramentas “capazes de vencer as limitações naturais, espaço - temporais, impostas a objetos físicos (livros, estantes, salas, prédios), permitindo novas sistemáticas de trabalho e oportunidades, como trabalhos escolares remotos e colaborativos”.

A *Digital Library Federation* (2018) define Bibliotecas Digitais como “organizações, que disponibilizam recursos (humanos inclusive), para a seleção, estruturação, interpretação, distribuição e disponibilização de objetos digitais, e que devem zelar por sua integridade/autenticidade, de forma que sejam acessíveis a baixo custo para a comunidade”.

Algumas definições abordam o contexto educacional e apontam a finalidade acadêmica destas bibliotecas. Com relação à função das Bibliotecas Digitais no âmbito da Educação a Distância, Sayão (2009, p. 8) afirma que:

Bibliotecas digitais constituem um novo recurso de aprendizado, apoiados por conteúdos multimídia, interatividade e integração de informações heterogêneas de que o ensino e, particularmente, o ensino a distância não podem prescindir. As bibliotecas digitais abrem possibilidades extraordinárias para a educação e o ensino, mudando paradigmas e estabelecendo novas metodologias pedagógicas.

Podemos considerar, portanto, as Bibliotecas Digitais como recursos de suma importância para a pesquisa acadêmica, principalmente para os estudantes da modalidade a distância, pois, assim como as demais ferramentas tecnológicas relacionadas à EaD (ambientes virtuais de aprendizagem, repositórios de objetos de aprendizagem, etc ...), as Bibliotecas Digitais também fazem uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) para facilitar o processo de disseminação de informação, além de garantir acesso à informação acadêmica confiável e de qualidade.

Apesar de não serem a solução definitiva para os problemas informacionais existentes no âmbito da Educação a Distância, é preciso reconhecer que as Bibliotecas Digitais vêm preencher algumas lacunas que as Bibliotecas Físicas não têm como suprir, e que são recursos que podem agregar valor aos processos de ensino e aprendizagem, se implantadas de forma planejada, alinhada com os objetivos da instituição, considerando o perfil dos estudantes e articulada com os Planos de Ensino.

Neste sentido, as Bibliotecas Digitais se adaptam perfeitamente à duas das principais questões que norteiam a relação do discente EaD com sua instituição de ensino: espaço e tempo, pois viabiliza a proximidade dos estudantes aos gêneros acadêmicos e agiliza suas pesquisas.

O uso efetivo das BD na Educação a Distância é uma mudança de paradigmas, não apenas para os estudantes, mas também para os professores e tutores, que, muitas vezes, desconhecem essas fontes de informação e que poderiam ser os principais incentivadores do seu uso por parte dos estudantes. Estabelecer uma relação próxima com as Bibliotecas Digitais, enquanto recursos informacionais, na produção de materiais didáticos ou na atuação de uma tutoria, expandem não apenas o tamanho do universo de informações disponíveis, mas permite que os estudantes tomem consciência de que a tecnologia não é apenas um meio para o ensino em EaD, mas também um meio para apoiar um processo de aprendizagem autônoma.

Considerando a frequência dos estudantes EaD do ambiente físico da universidade, inclusive de seus polos de apoio, e que as Bibliotecas Digitais podem ser acessadas remotamente, estas se apresentam como meios tecnológicos capazes de contemplar as necessidades informacionais destes alunos, permitindo acesso rápido à informação acadêmica de qualidade.

Apresentar as BD como possibilidades para as pesquisas acadêmicas dos estudantes da EaD é um passo importante para o desenvolvimento de suas competências informacionais, contribuindo, de forma efetiva, para a formação de estudantes autônomos e, no intuito de diminuir a distância entre esses estudantes e a informação acadêmica, que há alguns anos já não se restringe mais aos espaços físicos acadêmicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A automação das bibliotecas foi um marco que propiciou grandes mudanças na gestão das bibliotecas, permitindo uma maior agilidade e efetividade em processos como compra de materiais, controle patrimonial, empréstimo dos materiais e divulgação de produtos e serviços. Com a associação da automação à internet, aumentaram as possibilidades e, também, a comodidade dos serviços prestados aos usuários, por meio do acesso remoto aos seus catálogos e a serviços *on-line* de consulta e renovação de materiais, por exemplo.

Com o surgimento dos livros digitais e, conseqüentemente, das bibliotecas que os abrigam, as mudanças se expandiram para além dos espaços das bibliotecas. O desafio passou a ser planejar com mais efetividade esses produtos e serviços e olhar para fora dos muros das bibliotecas e para essa diversidade de consumidores informacionais de modo a se questionar quem são esses usuários e o que eles pensam das informações que temos para oferecê-los, pois estes, muitas vezes, não frequentam a biblioteca física e, no caso da EaD, estão fisicamente distantes de toda a estrutura acadêmica a maior parte do tempo.

Se, na Biblioteca física, o usuário pode contar com o auxílio de um serviço de referência formado por uma equipe especializada no serviço, na EaD, este usuário necessita de um serviço direcionado que o apresente e estimule o uso de tais serviços.

Além disso, a internet e os *e-books* têm influenciado diretamente as Políticas de Desenvolvimento de Coleções das bibliotecas, pois permitem diversificar os investimentos em materiais informacionais, contemplando os livros digitais de forma mais efetiva. A aquisição de plataformas digitais com número irrestrito de acesso aos exemplares, por exemplo, permite atender um número muito

maior de usuários simultaneamente, diminuindo e, em muitos casos, eliminando as constantes filas de reservas de títulos, já que os mesmos também podem ser encontrados em formato digital.

O uso de acervos digitais permite direcionar os recursos para a aquisição de uma quantidade maior de livros que ainda não possuem formato digital e diminuir ou, dependendo do caso, eliminar a compra do livro físico de títulos disponíveis em formato digital. Todas essas questões devem estar aliadas à política e ao perfil da instituição de ensino e dos cursos ofertados por elas, o que requer discussão e planejamento na implantação de acervos digitais.

O uso das BD ainda tem sido pouco discutido no âmbito da EaD, assim como o impacto dessas coleções nesses usuários. Estamos ainda dentro das nossas paredes físicas discutindo entre nossos pares questões administrativas de viabilidade de compra, de economia de espaço físico, de formas de uso e disponibilização desses materiais informacionais. Isso é completamente compreensível se levarmos em conta o quão recente são essas bibliotecas e as rápidas transformações pelas quais elas já passaram em tão pouco tempo, assim como também é recente a EaD nos moldes atuais. Porém, talvez tenha chegado o momento de olhar para fora, de enxergar o outro extremo desse caminho e transformar esse processo linear em um processo cíclico, em um sistema que se retroalimenta, que escuta esses usuários e que traz de volta essas informações, de modo que estas influenciem um novo planejamento, uma nova biblioteca, não apenas com a modernidade que o nome digital carrega, mas com a customização e dinamicidade que elas permitem e que essa sociedade da informação e do conhecimento exige.

É possível que, ao ouvirmos diretamente os nossos usuários da EaD, estes nos surpreendam com propostas simples e eficazes para problemas que parecem grandes e difíceis sob o nosso olhar técnico e administrativo. Temos embarcado na correria de adaptação aos novos recursos e serviços, submersos na escassez financeira e de mão de obra e, muitas vezes, tendo que relegar um dos pilares da nossa prática profissional, o estudo dos usuários, que é responsável por nos dizer a quem realmente estamos servindo, para quem realmente estamos trabalhando e a quem os recursos e serviços das bibliotecas têm realmente que atender plenamente, seja ela física ou digital.

Nesse sentido, outro ponto importante a se considerar é que as estatísticas geradas por parte das BD, mais especificamente as oriundas da iniciativa pública, não nos fornecem informações detalhadas sobre os acessos, o que justifica a necessidade de pesquisas que identifiquem esse público, permitindo constatar as lacunas de acesso e desenvolver estratégias de divulgação das bases junto à

instituição. É preciso lembrar sempre que, nesses casos, como bases de dados mantidas com recursos públicos, é necessário um uso consistente que justifique sua manutenção. É, portanto, papel das instituições que delas fazem uso manter a divulgação dos seus acervos e promover seu uso efetivo por parte da comunidade acadêmica, sob o risco de extinção de acervos tão importantes para o desenvolvimento da pesquisa científica no país.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

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

BELLUZZO, R. C. B. **A competência em informação no Brasil: cenários e espectros**. São Paulo: ABECIN, 2018.

CRUZ, V. A. **Competências informacionais dos alunos dos cursos a distância da UNOPAR no uso da Biblioteca Digital**. Dissertação (Universidade Norte do Paraná) 98f. Londrina, 2007. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/2975>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

CUNHA, M. B. da. Das bibliotecas convencionais às digitais: diferenças e convergências. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 13, n.1, p. 2-17, jan./abr 2008.

FERREIRA, J. R. A biblioteca Digital. **Revista USP**. São Paulo, set.-nov, p.46-53, 1997. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26866>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila on-line. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/lapnex/arquivos/files/Apostila_-METODOLOGIA_DA_PESQUISA%281%29.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

FURTADO, C. Educação e Bibliotecas Digitais. **Revista digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**. V.8, n. 2, p. 103-116, jul/dez 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1950/2071>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANABE, V. M. M. L. et al. Comportamento informacional de Ingressantes e concluintes de um curso superior. **Encontros Bibli**, v.19, n.40, p. 41-58, mai/ago. 2014.

MARCHIORI, P. Z. "Ciberteca" ou biblioteca virtual: uma perspectiva de gerenciamento de recursos de informação. **Ci. Inf.** v. 26 n. 2 Brasília, May/Aug. 1997. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/ci/v26n2/v26n2-1.pdf> >. Acesso em: 28 fev. 2018

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. **Histórico**. Disponível em: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez19.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=100>. Acesso em: 01 out. 2018.

ROSETTO, M. Bibliotecas Digitais: cenários e perspectivas. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**. São Paulo, v.4, n.1, p. 101 – 130, jan./jun. 2008.

ROWLEY, J. **A biblioteca eletrônica**. Brasília: Briquet de Lemos, 2002.

SAYÃO, L. F. Bibliotecas Digitais e suas utopias. **Ponto de Acesso**, v. 2, n. 2, p. 2-36, ago./set. 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/article/view/2661>>. Acesso em: 18fev. 2018.

UAEADTEC. **Quem somos**. 2018. Disponível em: <http://www.ead.ufrpe.br/quem_somos?page=1>. Acesso em: 01 nov. 2018.

VIANA, M. M. M. Uma breve história da automação de bibliotecas universitárias no Brasil e algumas perspectivas futuras. **Revista Ibero-americana de Ciência da Informação**. Brasília, v. 9, n. 1, p. 43-86, jan./jun.2016. Disponível em: < <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/download/45599>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMA: UMA EXPERIÊNCIA NO TREINAMENTO DE SERVIDORES PÚBLICOS

Antonio Aritan de Oliveira Ventura
Juliana Regueira Basto Diniz
José de Lima Albuquerque

A formação continuada no setor público é uma questão primordial para a administração pública e o bom funcionamento das instituições públicas, ainda mais quando essa formação continuada trata de assuntos pertinentes ao cuidado com o patrimônio público.

Nessa perspectiva, visando melhorar a qualidade dos serviços ofertados à comunidade acadêmica, faz-se necessário priorizar, por meio de programas de formação continuada, as competências dos servidores para a melhoria da eficiência, eficácia e efetividade do serviço público.

Sendo assim, para que a sociedade possa se beneficiar dos serviços públicos disponibilizados deve-se investir em políticas de Formação Continuada para que os servidores possam se apropriar de conhecimentos pertinentes às suas responsabilidades e aos mecanismos de controle utilizados para o bom andamento do serviço público.

Tais mecanismos dizem respeito à obrigação que os servidores devem ter quanto ao zelo e aos cuidados com o patrimônio, situação essa imperativa para o bom funcionamento da máquina pública, desta forma, deve-se instruir os servidores dotando-os de conhecimentos suficientes às suas responsabilidades e deveres em gerir o patrimônio das instituições.

Diante desse contexto, sabe-se que a formação continuada é de fundamental importância para a sobrevivência de qualquer instituição, devendo servir de política institucional para as corporações públicas, já que:

(...) a capacitação é uma das principais ferramentas para obtenção dos resultados almejados pela administração pública. Nessa linha de pensamento, surgem adequações das políticas voltadas para o desenvolvimento do servidor público, com o intuito de regulamentar e sistematizar ações visando à melhoria da prestação dos serviços prestados à população. (VIANNA, 2015, p.22).

Neste cenário, apresenta-se a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), ou do inglês *“Problem Based Learning”* (PBL), como sendo uma metodologia para apoio ao processo de ensino-aprendizagem que ganhou enorme relevância nos últimos anos nos mais diversos contextos educacionais.

A ABP é uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante, no caso específico desse trabalho no servidor público e baseada na resolução de problemas. Sendo assim, a ABP é fundamentada em casos (problemas) reais ou fictícios projetados para um ambiente de ensino controlado. Vale salientar que esse método tem sua aplicação mais significativa ao mundo acadêmico, tanto é que se originou como proposta metodológica em 1969 na *McMaster University*, Canadá, para o estudo da medicina. NETO, (2017). Nesta metodologia, o aprendizado acontece a partir da apresentação de problemas a um grupo de pessoas, os quais para solucionar estes problemas recorrem aos conhecimentos prévios adquiridos, discutindo com outros servidores, por meio de uma metodologia ativa (MA) de aprendizagem.

Para tal, surge, nesse estudo, a metodologia da ABP aplicada como princípio, meio e porque não dizer, continuidade sistematicamente elaborada de um processo de aprendizagem (treinamento) baseada em problemas do cotidiano desses servidores públicos. O pesquisador procurou partir do princípio em que o servidor aprende mediante experiências laborais, ou seja, dos problemas e atribuições inerentes às atividades do cargo público.

Pretende-se, em adição ao que foi exposto, investigar o nível de conhecimento dos servidores acerca da IN nº 04/2009 da CGU, para isso, alguns pontos devem ser levados em consideração dentre os quais, a pouca disponibilidade de literatura voltada à ABP como fonte de formação continuada de servidores públicos.

Diante da carência de tema específico sobre ABP sobre Formação Continuada de servidores públicos, passou-se a estudar uma proposta inovadora e desafiadora a ser implantada na instituição locus da pesquisa. É importante frisar que a literatura não apresenta diretamente experiências sobre uso da ABP no contexto da Formação Continuada dentro do serviço público brasileiro.

Sendo assim a ABP, voltada à formação continuada e treinamento de servidores técnico-administrativos, consiste em uma inovação metodológica focada em provocar no servidor uma imersão aos temas relacionados à sua área de trabalho, usando, para isso, os atos administrativos como problema de aprendizagem e, também, como uma fonte de construção desse conhecimento.

Indo de encontro com os modelos tradicionais de Formação Continuada e treinamento, a ABP faz com que o servidor seja o principal agente de sua própria Formação. O problema é utilizado em um ambiente construtivista, para provocar no servidor que está sendo “treinado, capacitado” a reflexão crítica de suas ações enquanto agente público. A metodologia da ABP, por meio da Educação a Distância, será a pre-

missão principal da construção do conhecimento e, conseqüentemente, a ferramenta motivadora da aprendizagem e, nisso, consiste a inovação para o serviço público da Universidade Federal de Pernambuco, local onde a pesquisa foi desenvolvida. Vale salientar que apesar de ser um método inicialmente criado para o meio acadêmico nada obsta sua aplicação na administração pública como metodologia inovadora de Formação Continuada e treinamento.

Além de promover a construção dos conhecimentos, a ABP objetiva o desenvolvimento de habilidades e atitudes tidas como importantes para uma prática profissional efetiva (RIBEIRO e MIZUKAMI, 2004). Essa metodologia será aplicada ao treinamento e desenvolvimento desses servidores e dois fatores tornam-se imperativos de análise: os treinamentos técnicos e os treinamentos comportamentais, importantíssimos para o desenvolvimento de habilidades profissionais.

Deve-se entender por treinamento técnico o método complementar à formação profissional, com conhecimentos, atividades e práticas voltadas a essa atividade que devido às mudanças conjunturais necessitam de atualizações constantes.

Para Milkovich (2000), o treinamento técnico busca a Formação Continuada do indivíduo para o desempenho das tarefas específicas a serem realizadas já o treinamento comportamental, por sua vez, é compreendido como uma atividade voltada ao desenvolvimento profissional para o relacionamento interpessoal no ambiente de trabalho desses agentes. No que diz respeito ao treinamento comportamental, Milkovich (2000) afirma que tem como intuito solucionar problemas das inter-relações no contexto do trabalho.

Neste trabalho, o estudo está voltado para o universo de servidores técnico-administrativos dos departamentos acadêmicos da instituição e do setor de segurança institucional, cujas atividades laborais são mais aderentes ao tema proposto. Quando se refere à maior peculiaridade com o tema proposto, consideram-se os casos de extravio e danos ao patrimônio público, tratados na IN nº 04/2009 da CGU.

Nos dias de hoje, o desenvolvimento de ferramentas tecnológicas educacionais tem avançado de forma exponencial em relação ao desenvolvimento de ferramentas de treinamento profissional, principalmente no serviço público. Para suprir ou minimizar essa discrepância entre desenvolvimento de ferramentas tecnológicas educacionais e ferramentas de desenvolvimento profissional devem-se criar mecanismos que possam diminuir ao máximo esse abismo, essa fronteira do conhecimento.

A partir destas considerações, apresentou-se como objetivo central da pesquisa, investigar a aplicação da ABP na apropriação da IN nº 04/2009 da CGU pelos servidores técnico-administrativos dos departamentos acadêmicos e do setor de segurança institucional, na instituição pesquisada, usando para isso a modalidade de Educação a Distância.

A IN nº 04/2009 da CGU consiste em um Ato Administrativo da CGU, expedida pelo Ministro de Estado do Controle e da Transparência, direcionada a todo Poder Executivo Federal, com o intuito de atender aos princípios da eficiência e economicidade ao serviço público. Essa IN visa proceder a uma apuração simplificada nos casos de extravio e danos de pequeno valor causados a bens públicos, exclusivamente nos casos em que o servidor tenha agido com culpa ou nos casos de uso regular desses bens.

A motivação da pesquisa consiste no autor após ter participado como membro integrante de uma comissão responsável por realizar estudos preliminares sobre a implantação da IN nº 4/2009-CGU no âmbito da instituição, ter constatado o completo desconhecimento por parte dos técnico-administrativos da existência de tal instrumento de correição direcionado aos órgãos do Poder Executivo Federal.

Outro motivo consiste no fato de o pesquisador desempenhar suas funções na Divisão de Segurança Universitária (DSU) onde é responsável legal por promover a apuração e investigações de casos que envolvam o extravio ou danos ao patrimônio público de acordo com o exposto no Anexo ao Ofício Circular Nº 15/2005/CGGP/SAA/SE/MEC e o Decreto nº 5.824, de 29 de junho de 2006, Instrumentos legais que tratam das atribuições do cargo.

O pesquisador identificou que dos boletins de ocorrência (BO) que realizou para se apurar as responsabilidades sobre danos e extravios ao patrimônio público da UFRPE, em sua totalidade de ocorrências se aplicaria o TCA.

Durante as diligências realizadas era questionado aos servidores envolvidos sobre qual o grau de conhecimento da IN nº 4/2009 da CGU e se os mesmos tinham conhecimento que o referido instrumento se configuraria como peça de caráter não punitivo e que a mesma não poderia gerar obrigação por parte do servidor de reparar o dano causado ao erário. Como resposta, em 100% das situações, verificou-se a total falta de conhecimento por parte dos servidores da referida IN.

Atualmente, são inúmeras as possibilidades de cursos na modalidade da Educação a Distância por sua capacidade de atingir grandes públicos com relativa economia de investimentos, atrelado a uma grande soma de ferramentas midiáticas disponíveis para elaboração, com eficácia, do processo de ensino/aprendizagem.

Conciso a isso os cursos na modalidade EaD, quando direcionados a servidores públicos, apresentam-se como alternativas eficientes no tocante à economicidade de tempo e material para promoção da capacitação dos envolvidos no processo. Por meio da modalidade EaD, os servidores podem administrar o tempo de trabalho e de estudo sem terem que se deslocar para locais específicos, podendo fazer o curso em seu próprio ambiente laboral ou em sua casa.

Sendo assim, a pesquisa justificou-se pela criação de um ambiente virtual de aprendizagem para oferecer um curso na metodologia ABP, utilizando a modalidade da Educação a Distância, onde pode ser ofertada uma capacitação sobre a IN nº 04/2009 da CGU.

METODOLOGIA

Pode-se constatar que a ABP se caracteriza como uma metodologia ativa (MA) definida como: “uma estratégia de ensino centrada no estudante que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem.” (OLIVEIRA; PONTES, 2011, p. 8171).

Apesar de ser uma metodologia muito utilizada no meio acadêmico, principalmente nas áreas de Medicina e Engenharia, constata-se que a ABP ainda se apresenta com pouca ou nenhuma inserção no ambiente corporativo público. Verificou-se essa realidade através de levantamentos realizados em bases de dados, como o Google Acadêmico, nas quais foi encontrado exíguo material relativo ao tema ABP voltado ao treinamento e desenvolvimento de servidores públicos. Utilizaram-se como orientadores de busca os seguintes descritores: “*corporate PBL*”, “ABP e construtivismo”, “*Problem-Based Learning*”, “*Problem-Based Education*”, “*Problem-Based in Learning*”, “*Problem-Based Teaching*”, “*Problem-Based Teaching and Learning*”, “*Problem-Posing Education*”, “Aprendizagem Baseada em Problema”, “Aprendizagem Baseada em Problemas”, “Aprendizagem Baseada em Problemas Ensino e Pesquisa”.

Sendo assim, percebe-se uma carência de materiais científicos, especificamente na área do serviço público, despertando, então, o interesse de desenvolver um trabalho que pudesse, na medida do possível, suprir essa lacuna na literatura. Com isso, o pesquisador pretendeu disponibilizar uma base científica e metodológica de como introduzir e tornar viável o uso da ABP como mais um instrumento de treinamento e desenvolvimento da formação continuada de servidores públicos.

O PROCESSO DOS 7 PASSOS DA ABP

Como toda metodologia de ensino, existe um passo a passo a ser seguido para nortear o processo de ensino/aprendizagem, com vários autores e instituições referindo-se à metodologia da ABP por meio do estudo dos 7 passos. No que diz respeito ao estudo dos 7 passos para aplicação na metodologia ABP, pode-se aferir que tal processo diz respeito à maneira de como deve ser conduzida esta metodologia. O pesquisador salienta que, nesse processo dos 7 passos, o aluno estará sempre no centro do processo de ensino/aprendizagem.

A figura do professor/tutor se fará presente apenas para conduzir todo processo.

É importante ressaltar que, nessa metodologia, não cabe ao professor expor todo o conteúdo para que, então, a turma comece a trabalhar. São os próprios alunos que vão buscar os conhecimentos necessários para atingir seus objetivos, contando com a orientação do educador – portanto, um mesmo projeto realizado por grupos distintos pode chegar a resultados completamente diferentes e, inclusive, acrescentar aprendizados diferentes. (LORENZONI, 2006).

Para uma melhor compreensão, analisaremos os quadros a seguir, que foram modificados para se adequarem ao tema proposto neste trabalho. Neste estudo, como demonstrado no Quadro 01, apresentam-se variadas formas de aplicação dos 7 passos para se atingir a metodologia da ABP, procurando adequar esses 7 passos da melhor maneira possível à Formação Continuada de servidores públicos.

Quadro 01 - Os 7 passos da ABP/Unifesp

1. Estabelecer os termos difíceis.	Identifique palavras, expressões, termos técnicos, enfim, qualquer coisa que não entenda no problema. Pergunte ao grupo se alguém conhece o significado do termo difícil encontrado. Se todos concordarem que o significado foi esclarecido, tudo bem, <u>passem</u> para o próximo, senão incluam o termo entre os objetivos de aprendizado ou <u>learning goals</u> .
2. Listar os problemas.	Primeiramente, identificam-se os problemas. Qual ou quais são os problemas? Não <u>te</u> nte, por enquanto explicar o porquê dos problemas, nem ter certeza dos diagnósticos.
3. Discussão dos problemas (<u>Brainstorm</u>).	A primeira sessão tutorial visa trazer para discussão os conhecimentos prévios do grupo. Todo mundo tem conhecimentos prévios, e alguns se lembram de coisas que os outros esqueceram... Trabalhar em grupo é muito importante, principalmente saber respeitar a opinião dos outros, e fazer da discussão mais uma oportunidade de aprender.
4. Resumir.	Resumir a discussão, relembrando os problemas listados, as hipóteses diagnosticadas e levantadas, e as contribuições dos conhecimentos prévios, prós e contras.
5. Formulação dos objetivos de aprendizado.	Diante dos problemas identificados, e após a primeira discussão, com base nos conhecimentos prévios, identificam-se pontos obscuros, isto é: assuntos ou temas que precisam ser estudados, para resolver o(s) problema(s).
6. Busca de informações.	O estudo ou busca de informações são essencialmente individuais. Recomendam-se livros textos <u>clássicos</u> , <u>opiniões de especialistas</u> , <u>buscas em bases de dados</u> , como MEDLINE, LILACS e outras.
7. Retorno, integração das informações e resolução do problema.	O objetivo da segunda reunião tutorial é integrar as informações trazidas, para resolver o caso. Porém, não há a pretensão de esgotar os temas discutidos.

Fonte: UNIFESP (2019).

A abordagem teve como referência a medicina por falta de uma abordagem para área de gestão pública mais adequados ao tema. Para colaborar com o tema, apresentam-se no Quadro 02, os 7 passos da Universidade de São Paulo-USP.

Quadro 02 - Os 7 passos e disciplinas/USP

1º PASSO	Professor apresenta a <u>ideia</u> do projeto como problema.
2º PASSO	Discutir com alunos os questionamentos-chave.
3º PASSO	Relevante é o debate (prós e contras). Debate acrescido de análise do problema. Esboçar possibilidades de solução (cenários).
4º PASSO	Coleta e sistematização das principais sugestões obtidas nos estudos/pesquisas iniciais realizadas individualmente pelos alunos (sala de aula).
5º PASSO	Verificar lacunas de conhecimento. Tópicos essenciais para entender o problema são questionados entre os alunos. Ex. é preciso redefinir o problema? (Rever os objetivos/ metas de aprendizado). Os estudos individuais devem levar a novos conhecimentos/ questionamentos.
6º PASSO	Fora de sala de aula (atividade da semana). Colher mais informações. Tema ganha análise individual. Leituras, visitas de campo, pesquisa com ferramenta (questionários, <u>entrevistas</u> com roteiro estruturada ou semi estruturada). Alunos preparam relatórios para nova discussão em grupo.
7º PASSO	Próximo encontro em sala de aula. Grupo se reúne para debater e compartilhar o que foi aprendido nos estudos individuais. Diálogo e discussão <u>mediado</u> pelo coordenador e tutor farão surgir novas <u>ideias</u> a partir dos estudos dos alunos.

Fonte: USP (2019).

O pesquisador complementa o entendimento para os 7 passos, com os seguintes aspectos essenciais, como se pode analisar no Quadro 03.

Quadro 03 - Aspectos essenciais para os 7 passos

CONTEÚDO SIGNIFICATIVO	O conteúdo trabalhado ao longo do projeto deve ser relevante para a evolução profissional dos alunos.
PERGUNTA INSTIGANTE	O projeto parte de dúvidas complexas e, portanto, um resultado esperado. Porém o caminho não precisa ser definido de antemão.
PROTAGONISMO DO ALUNO/SERVIDOR	Os alunos têm voz e poder de decisão para tocar seus projetos, direcionando a aprendizagem. Assim, eles desenvolvem autonomia.
HABILIDADES DO SÉCULO 21	Eles exercitam também a colaboração, o raciocínio lógico, a comunicação e o manuseio de tecnologias digitais, a criatividade e o controle do tempo.
PESQUISA E INOVAÇÃO	Os alunos devem buscar informações em diversas fontes: livros, vídeos, sites e fóruns, entrevistas. Eles também devem encontrar soluções criativas.
FEEDBACK E REVISÃO	É importante que a turma receba orientações, sejam guiadas pelo professor ao longo do projeto, e tenha feedbacks para enriquecer o aprendizado.
PRODUTO APRESENTAÇÃO	E Apresentar os resultados para o grupo não só os <u>incentiva a criar</u> produtos e serviços melhores, mas trabalha a liderança, a comunicação interpessoal e os prepara para o mercado de trabalho.

Fonte. Adaptada de (LORENZONI, 2006)

Embora tenham sido apresentados métodos e etapas diferentes para o processo de execução dos 7 passos da ABP nos quadros anteriores, percebe-se que, em algumas oportunidades, são apresentadas propostas com elementos semelhantes. Sendo assim, pode-se aferir que as metodologias de aplicação da ABP poderão ser adaptadas de acordo com as características de cada problema proposto, podendo ser satisfatoriamente remodelado conforme as suas características.

A ABP COMO METODOLOGIA ATIVA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

A metodologia ativa (MA) é “uma estratégia de ensino centrada no estudante que deixa o papel de receptor passivo e assume o de agente e principal responsável pela sua aprendizagem.” (OLIVEIRA e PONTES, p.8171). Entende-se, com isso, que as transformações ocorridas, nos processos de ensino/aprendizagem em diversas áreas do saber, fazem com que as metodologias ativas tragam uma importante ruptura de paradigma para esses processos.

Sendo assim, observa-se que, na perspectiva pedagógica da metodologia ativa, existe uma aproximação do aluno com maior interação e autonomia na busca e construção do conhecimento. Dessa forma, observa-se uma mudança de paradigma, tornando o elo fundamental para se compreender as metodologias ativas de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma analogia do aluno universitário com o aluno, no que diz respeito ao processo de aprendizagem ativa, podemos aferir o que citam Pinheiro, Sarrico e Santiago (2011, apud SILVA, 2018). Os métodos de ensino ativos estimulam o desenvolvimento de competências sociais de crescimento intelectual e pessoal e acabam por tornar tais competências mais eficazes.

Nesse sentido, os alunos são responsáveis por buscar respostas para seus próprios questionamentos, selecionar e responder suas dúvidas, justificando as conclusões encontradas. Essa afirmação muito se assemelha aos objetivos da metodologia da ABP uma vez que coloca no aluno a responsabilidade de encontrar soluções diante os problemas propostos, fazendo com que esses alunos desenvolvam suas competências e sejam o centro de todo processo de ensino/aprendizagem.

DEFINIÇÃO DO TIPO DE PESQUISA QUANTO À ABORDAGEM, NATUREZA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS

Considerando-se os principais critérios de classificação de pesquisa, a presente pesquisa se enquadrou da seguinte forma: quanto à sua natureza, se classificou como uma pesquisa aplicada, pois segundo Castilho *et al.* (2011, p. 17), visa aplicações práticas, com o objetivo de solucionar problemas que surgem no dia a dia, que resultam na descoberta de princípios científicos que promovem o avanço do conhecimento nas diferentes áreas.

A pesquisa apresentou uma abordagem predominantemente qualitativa, a qual é definida por Castilho e colegas (2011, p. 19) como a qualidade na prioridade de ideias, coisas e pessoas que permite que sejam diferenciadas entre si de acordo com as suas naturezas. Justifica-se o fato de o tratamento qualitativo de um problema, que até pode ser uma opção do pesquisador, apresentar-se de uma forma adequada para poder entender a relação de causa e efeito de um fenômeno e conseqüentemente chegar a sua verdade e razão.

Quanto aos objetivos, a pesquisa foi descritiva, pois promoveu estudo, análise, registro e interpretação dos fatos do mundo físico. Geralmente os dados são coletados pela aplicação de entrevistas, questionários e observação (CASTILHO *et al.* 2011, p. 18). Segundo Gil (1999, p. 28), as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno.

Quanto à estratégia metodológica, tivemos um estudo de caso, que é caracterizado por ser uma pesquisa que tem como objetivo de investigação uma entidade bem definida, como, por exemplo, uma pessoa ou um grupo de pessoas, uma comunidade, uma organização, uma implantação de um processo, etc., tomados como uma unidade de análise (CASTILHO *et al.* 2011 p. 20). Para Gil (2002, p. 54), o estudo de caso é uma modalidade de pesquisa amplamente utilizada nas ciências biomédicas e sociais.

Quanto às fontes de dados esta pesquisa também é uma pesquisa documental, que, segundo Gil (2002, p. 45), se assemelha muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. No escopo do presente estudo, foram utilizados documentos oficiais da Divisão de Segurança Universitária (DSU/omitido para avaliação do artigo) que registram as ocorrências de extravio e danos de bens públicos.

DEFINIÇÃO DO UNIVERSO E DA AMOSTRA

A referida pesquisa foi aplicada a 8(oito) servidores técnico-administrativos, sendo 6 (seis) dos departamentos acadêmicos da Unidade Sede da UFRPE e 2 (dois) do setor de segurança institucional do campus.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Gil (2002) destaca os seguintes instrumentos formais para a coleta de dados: entrevista, questionário, observação e formulário. Para essa pesquisa foram selecionados os questionários. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários estruturados, direcionados aos servidores alvos desta pesquisa.

O objetivo desse questionário foi traçar o grau de conhecimentos sobre a IN nº 04/2009 da CGU e sobre a ABP juntos aos servidores pesquisados, mas buscava também mapear as competências e habilidades percebidas pelos mesmos.

ESTUDO DE CASO, INTEGRANTES DA ABP E SUAS FUNÇÕES

Como toda e qualquer metodologia de ensino/aprendizagem, devem existir personagens que serão os responsáveis por conduzir todo o processo para que se promova uma aprendizagem efetiva e eficaz, assim a ABP teve como personagem principal o servidor da instituição pesquisada mediado por um professor/tutor na modalidade EaD, caracterizando-se, assim, como uma metodologia ativa de aprendizagem.

A estrutura do projeto foi composta por 1 (um) professor/tutor que, para o caso em estudo, será o próprio autor da pesquisa. A turma foi composta por 8 alunos/servidores que se revezaram entre as funções de coordenador e secretário, sendo o Coordenador e o secretário escolhidos entre os alunos/servidores.

Dentre as funções e responsabilidades de cada membro do grupo de aprendizagem baseada nos problemas que foram propostos, teve o Coordenador com as seguintes atribuições: liderar o grupo (nesta função, trabalhar-se o espírito de liderança do servidor), estimular as discussões, otimizar as discussões (evitando, assim, a repetição de ideias, para não se perder o foco), manutenção da dinâmica das discussões, administrar o tempo, assegurar o cumprimento das tarefas, dentre outras funções e responsabilidades que se observaram necessárias.

Um relator/secrário, atribuições: elaborar o relatório com as ideias apresentadas e discutidas e observar se há ideias repetidas e perda de foco. Os demais participantes discutiram o tema/problema proposto, elaboraram os objetivos específicos e propuseram soluções. Houve um rodízio de atribuições e responsabilidades onde todos passaram em determinado momento a exercê-las, tornando o aprendizado muito mais efetivo e eficiente, por isso a ABP é considerada uma metodologia ativa de aprendizagem.

A ABP NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS SERVIDORES PÚBLICOS

A capacitação de capital intelectual de qualquer órgão público se faz importante nos dias de hoje, ainda mais quando colocamos os avanços tecnológicos como meio facilitador desse processo. Segundo Ferreira Junior (2014, p. 2).

Capacitação continuada dos colaboradores de uma organização deve estar inserida em sua política de gestão de pessoas, entendida como um conjunto de diretrizes que tenham por objetivo o desenvolvimento integral de seus recursos humanos, de modo a fomentar a gestão de suas competências e habilidades profissionais, o seu desempenho, a sua motivação e o seu comprometimento com a organização da qual fazem parte, a fim de que esta cumpra fielmente sua missão institucional.

Como no Brasil a aplicação do método ABP para formação continuada de servidores é assunto ainda incipiente, passa-se a fazer analogias com os métodos utilizados na área médica, uma vez que se observou a possibilidade de aplicação desse método por diversas formas e saberes à capacitação de servidores da instituição.

Pretendeu-se, com a utilização do método da ABP, voltado à formação continuada de servidores técnico-administrativos, valorizar todo o conteúdo a ser oferecido como formação e servir como instrumento inovador no processo de resolução de problemas da instituição. É importante frisar que a ABP não tem unicamente o intuito de qualificar o servidor por meio das resoluções de problemas, reais ou fictícios. Esta metodologia, segundo Wood (2003), “não se preocupa com a resolução de problemas, mas usa problemas apropriados para aumentar o conhecimento e a compreensão.”

Dessa forma, podemos aferir que, ao contrário do que muitos podem pensar sobre a metodologia ABP, devemos tê-la como meio de aprimoramento dos conhecimentos dos servidores e compreensão dos problemas inerentes à instituição. Sendo assim, a ABP torna-se uma ferramenta de extrema necessidade para o desenvolvimento das habilidades laborais e intelectuais dos servidores. Mesmo sabendo que a metodologia da ABP aqui em estudo foi criada, inicialmente, para as áreas médicas, pode-se fazer uma analogia desse método e trazer o mesmo para o campo da formação continuada e treinamento de servidores públicos, como demonstrado no Quadro 09.

Quadro 09 - Analogia das sequências das etapas da ABP

Universidade de McMaster, sequência de etapas da ABP	Aplicação por analogia das etapas ao servidor técnico-administrativo/UFRPE
1- Apresentação do Problema	Exposição da demanda/problema que deve ser tratado pelos servidores em capacitação.
2- Identificar o que precisa aprender	Discussão da demanda/problema pelos servidores em capacitação
3- Aprender	Estudo de caso pelos servidores em capacitação
4- Aplicar	Aplicação, pelos servidores em capacitação, do que se aprendeu, resolução da demanda/problema. (FINAL DA CAPACITAÇÃO)

Fonte: Universidade de McMaster (adaptado pelos autores).

Em seguida, no Quadro 10, são apresentados os comparativos entre a ABP em um curso de Medicina e a que foi aplicada como metodologia na pesquisa desenvolvida no presente artigo.

Quadro 10 - Comparativos entre ABP dos cursos de medicina e ABP aplicada ao TCA/UFRPE.

Questões	Curso de Medicina	TCA/UFRPE
Problema do Estudo	Casos clínicos e fichas Médicas dos pacientes	Ocorrências de plantão geradas no âmbito da segurança institucional ou departamentos UFRPE.
Ponto de partida da pesquisa/aprendizagem	Histórico dos pacientes(prontuários) e seus sintomas.	Consequências para a administração pública gerada pela extravio e danos a bens públicos.
Agentes ativos	Alunos do curso de medicina	Servidores técnico-administrativos UFRPE.
Cenários reais	Hospitais universitários	Departamentos administrativos e Acadêmicos.
Professores/tutores	Facilitadores ajudando os alunos a tomarem decisões	Facilitadores ajudando os alunos/servidores a tomarem decisões
Possíveis causas do problema?	Utilização da técnica Brainstorming (tempestade de ideias) lapidação conceitual.	Utilização da técnica Brainstorming (tempestade de ideias) lapidação conceitual.

Fonte: Os Autores (2019).

RESULTADOS

A finalidade desse trabalho foi a utilização da ABP e da EaD como suporte à aprendizagem de conteúdos técnicos para servidores públicos federais, tomando como estudo de caso a IN nº 4/2009-CGU. Foi realizado um curso semipresencial com carga horária de 20h/a denominado: *“Introdução à Instrução Normativa nº 04/2009 da Controladoria Geral da União”*.

A metodologia da ABP teve como base a interação dos próprios servidores/ cursistas, onde todos tiveram papel de ator principal do processo de ensino/aprendizagem, cabendo ao professor/tutor a condução dos trabalhos. As ferramentas utilizadas foram a plataforma de criação de *sites* (wix.com) e as ferramentas do Google (Hangouts, Google sala de aula, Youtube e Gmail). Esses aplicativos por serem gratuitos, permitiram a comunicação pela Internet através de conexões de voz e vídeo, tendo sido fundamentais para realização dessa pesquisa. Além dos aplicativos citados foi utilizado, também, o (WhatsApp), como ferramenta auxiliar para os processos de apoio pedagógico e uso técnico do protótipo.

Para as aulas na modalidade EaD, foram utilizados os próprios dispositivos móveis (aparelhos celulares) dos servidores, além dos computadores em seus locais de trabalho, a plataforma utilizada foi o Google sala de aula. É pertinente esclarecer que, para se ter acesso ao protótipo, todos os usuários necessariamente tinham que ter uma conta do Gmail, pois todas as ferramentas de aprendizagem desse projeto fazem parte do pacote de serviços da Google.

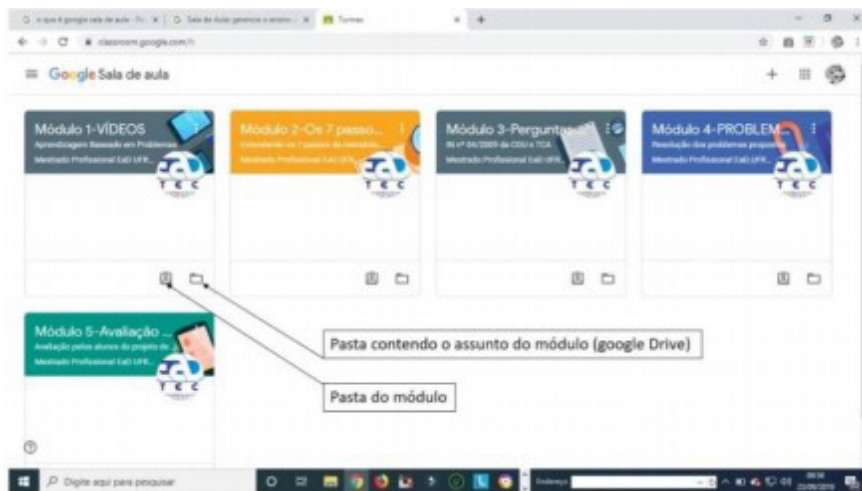
Um dos vários motivos para não utilizar a plataforma *Moodle* foi devido à dificuldade de oferecer esta plataforma na forma de *link* na área de trabalho de *Smartphones* e *tablets*, tornando o acesso mais facilitado. Outro motivo pela não escolha do *Moodle* foi a grande facilidade de acesso à plataforma do Google sala de aula, onde o aluno com a mesma senha de acesso ao seu Gmail acessava também o Google sala de aula.

Para melhor exemplificar, foram oferecidos *links* diretos de acesso ao Google sala de aula por vários meios, tais como: WhatsApp, Gmail, Youtube, etc, sem a necessidade de várias senhas de acesso.

APRESENTAÇÃO DO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Ao aceitar o convite, o usuário tinha acesso à plataforma do curso, a página inicial do curso foi disponibilizada para o mesmo conforme a Figura 01.

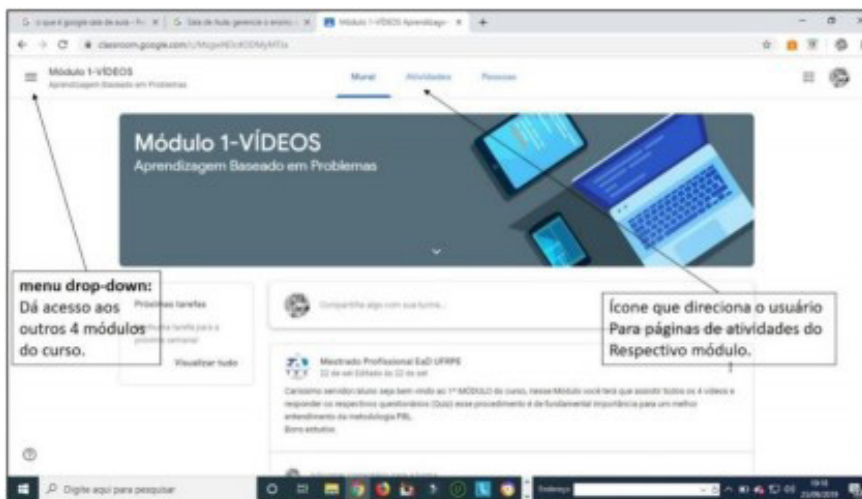
Figura 01 - Visão do ambiente de aprendizagem para Desktop



Fonte: Os autores (2019).

A Figura 01 apresenta a primeira página do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), assim que o usuário entrava com sua senha do Gmail no “Google Sala de Aula”. Percebe-se que aparecem 5 caixas (ícones), indicando cada módulo do curso, ao clicar na caixa (ícone), o usuário é direcionado ao respectivo módulo. Na Figura 02, apresenta-se a página principal do Módulo 1 (Vídeos) e é nessa página inicial, conhecida como (mural) que o usuário teve que responder o questionário sobre ABP.

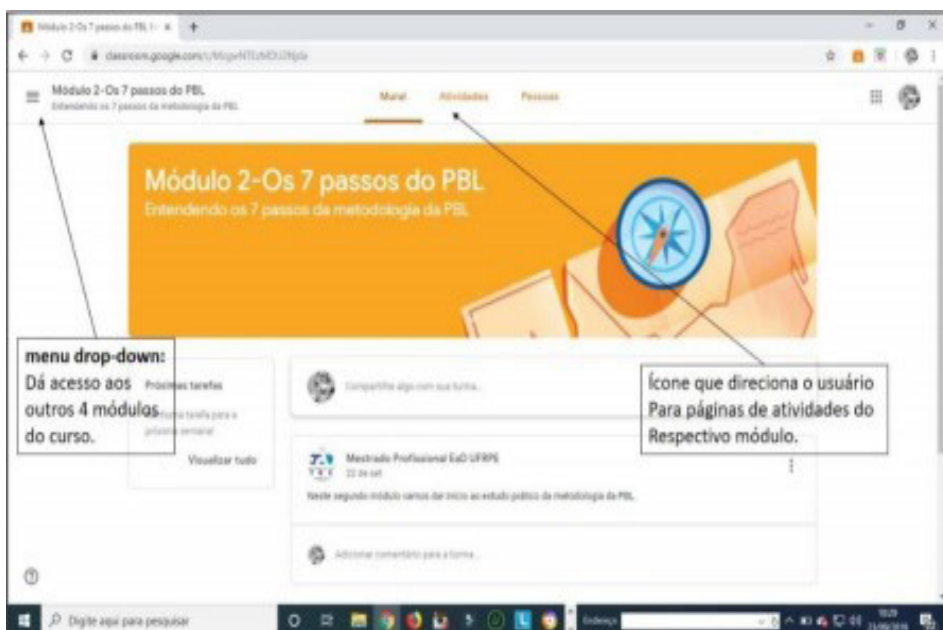
Figura 02 - Mural (Módulo 1-Vídeos)



Fonte: Os autores (2019).

O usuário teve acesso, neste módulo, à parte prática do curso. Nesta parte prática do “Módulo 1” foram disponibilizados quatro vídeos de curta duração com conteúdos relacionados a metodologia da ABP. Arelado a cada um dos vídeos foi disposto um questionário sobre o tema estudado onde o usuário foi convidado a responder com o objetivo de contemplar seu entendimento do assunto. Esses vídeos foram importantes, pois ofereceram ao usuário, de maneira didática, um entendimento da metodologia da ABP. Na Figura 03, apresenta-se a página principal do (Módulo 2-Os 7 passos da ABP).

Figura 03 - Página: Mural (Módulo 2)

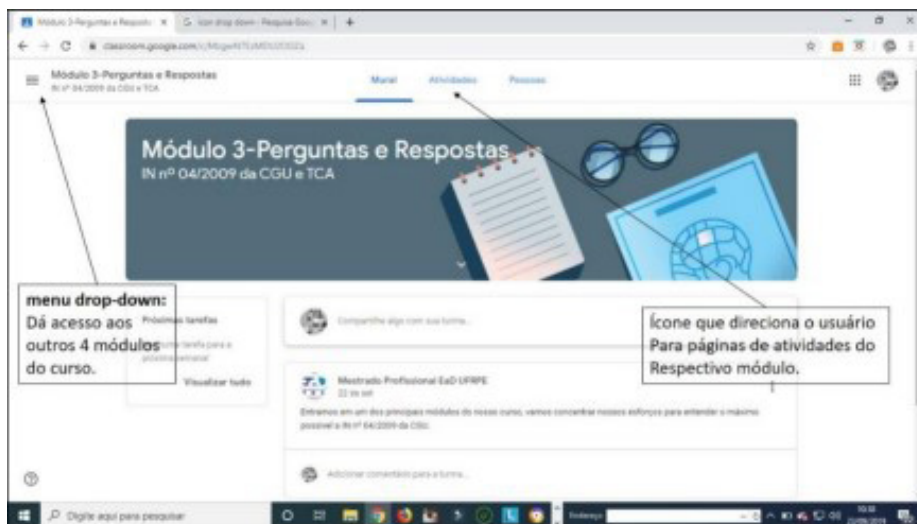


Fonte: Os autores (2019).

Foi, no Módulo 2, que o usuário teve um contato mais específico com a metodologia dos 7 passos da ABP, esse módulo foi muito importante para aprofundar os conhecimentos de uma aprendizagem baseada em problemas.

No Módulo 3, figura 04, o usuário começou a colocar em prática a metodologia da ABP voltada a IN nº 04/2009 da CGU.

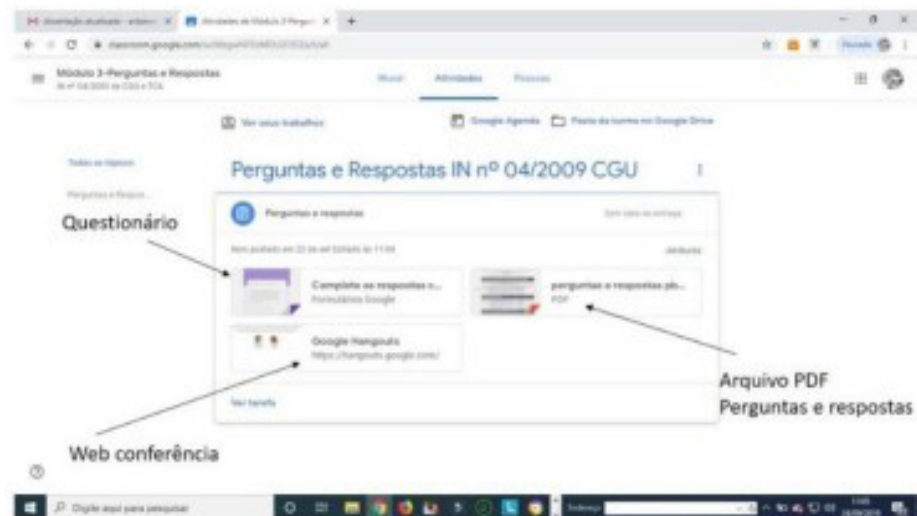
Figura 04 - Página: Mural (Módulo 3)



Fonte: Os autores (2019).

Na página de atividades do Módulo 3, Figura 05, o usuário encontrou um artigo em PDF, contendo perguntas e respostas sobre a IN nº 04/2009 da CGU. Após o estudo desse artigo o usuário teve que responder a um questionário com perguntas abertas.

Figura 05 - Página Atividades (Módulo 3)

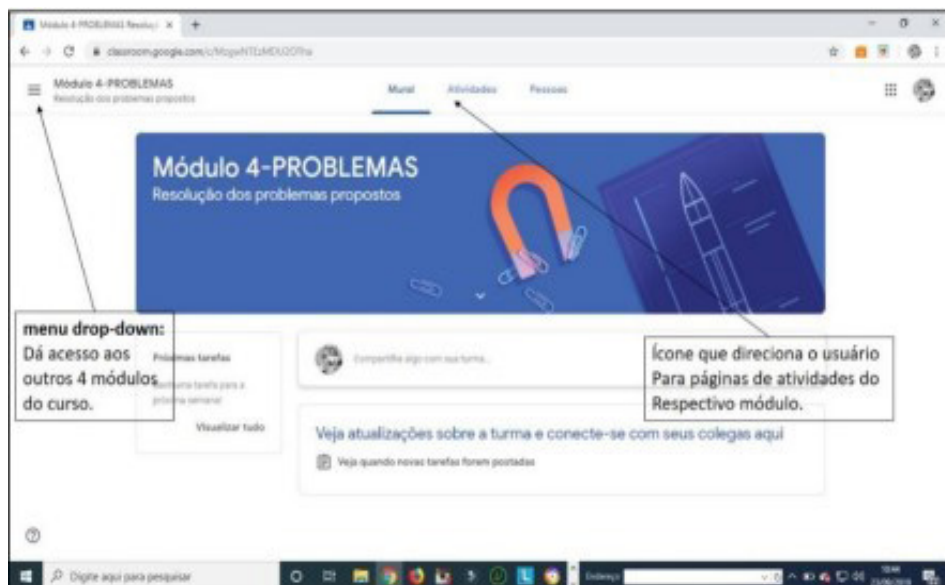


Fonte: Os autores (2019).

No (Módulo 4-Problemas), Figura 06, apresenta-se o conteúdo principal da metodologia ABP na qual os usuários APRENDERAM a APRENDER todo conteúdo da IN nº 04/2009 da CGU. Foi nesse módulo que os usuários tiveram que realizar atividades em formato de resolução de problemas. Dessa forma, pretendeu-se atender aos fins propostos pela metodologia da aprendizagem baseada na resolução de problemas.

As atividades deste módulo 4, figura 06, foram desenvolvidas na forma de vídeos, fotos e relatos de ocorrências reais, estes últimos extraídos de boletins de ocorrências (BO) da Divisão de Segurança Universitária (DSU) e de processos administrativos (AD) que aconteceram na instituição. Dessa forma, pretendeu-se atender, na medida do possível, o “estado da arte”, no que diz respeito à metodologia ABP na modalidade a distância.

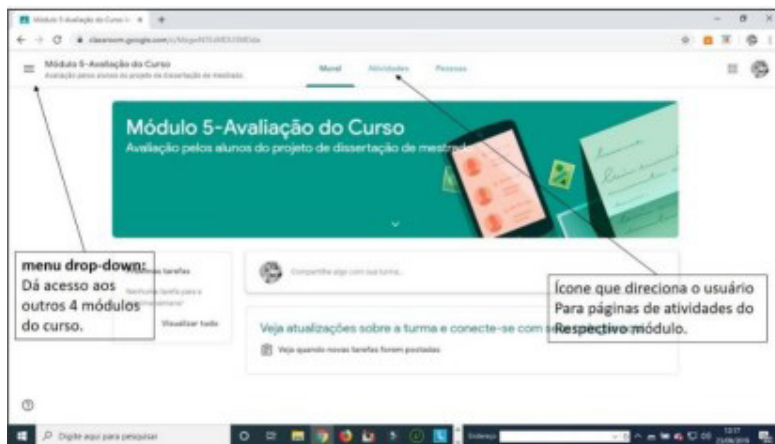
Figura 06 - Página: Mural (Módulo 4-Problemas)



Fonte: Os autores (2019).

No Módulo 5, Figura 07, objetivou-se analisar, mediante *feedback* dos usuários do ambiente virtual de aprendizagem, a metodologia da ABP empregada e o estágio de conhecimento sobre a IN 04/2009 da CGU, ou seja, foi uma avaliação final do curso.

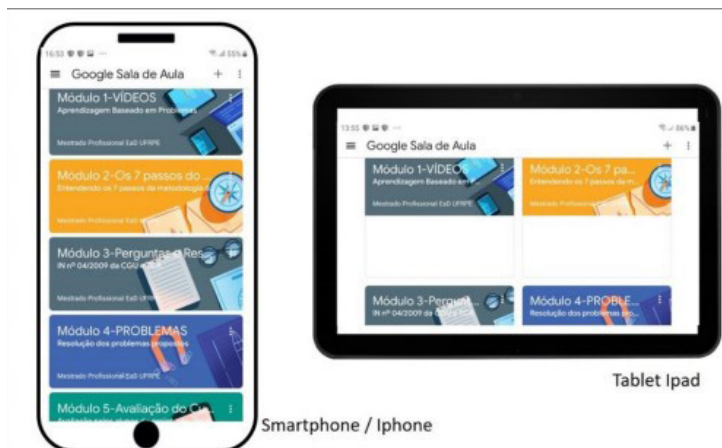
Figura 07 - Página: Mural (Módulo 5-Avaliação do curso)



Fonte: Os autores (2019).

Na Figura 03, apresenta-se apenas, as imagens do AVA nos layouts das telas de *Smartphones, tablets, Ipad e Iphone*.

Figura 03 - Visão do ambiente de aprendizagem Smartphone/tablet



Fonte: Os autores (2019).

Observou-se como ponto negativo da metodologia da ABP, em relação à metodologia tradicional, o fato de a mesma não ser viável à sua aplicabilidade a um grande número de alunos/servidores, devido à dinâmica do método exigir uma discussão ativa dos problemas propostos por todo o grupo tutorial.

Dessa forma, quando essa discussão é feita em um grupo grande, a tendência é que se perca o foco da aprendizagem e que diminua o comprometimento do aluno, ficando, dessa forma, prejudicada a comunicação, a colaboração e o pensamento crítico dos participantes. É importantíssimo frisar que esse ponto negativo diz respeito apenas a fatores quantitativos de participantes, mas são assegurados os fatores qualitativos do método.

CONCLUSÃO

Nos últimos anos vêm ocorrendo mudanças significativas no perfil funcional dos servidores públicos, passando a exigir desses novos servidores não apenas competências laborais próprias do cargo público, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades múltiplas.

Sendo assim, ações que visem melhorias no processo de formação continuada (cursos de capacitação) devem ser revisadas, melhoradas e adequadas à medida que vão surgindo novas demandas para qualificar o serviço público. Dessa forma, os cursos oferecidos pela UFRPE para melhor preparar seus servidores no quesito eficiência e economicidade com a máquina pública devem passar pela quebra de paradigmas tradicionais no que diz respeito a conceitos de capacitação e treinamento.

Complementado esse raciocínio constata-se que os servidores públicos de hoje, inseridos em um mundo digital e, conseqüentemente, mais dependentes da indústria 4.0¹ devem se apropriar mais efetivamente dessas tecnologias disponíveis e das metodologias ativas de aprendizagem, pois essas metodologias ativas estão cada vez mais inseridas no contexto de ensino e aprendizagem.

Destarte, os atuais e os futuros servidores públicos deverão se apropriar e se familiarizar com essas novas tecnologias para oferecerem um melhor serviço à sociedade. Corroborando com o que foi explicitado, percebe-se que o cenário atual caminha para exigir servidores públicos com maior qualificação técnica e que possam analisar e compreender dados, lidar com o mundo digital e que tenham flexibilidade para atender demandas do serviço ao mesmo tempo em que possam realizar cursos de formação continuada em horários diversos e onde estiverem. Nesse entendimento, surge a metodologia da ABP como instrumento de ruptura e inovação nos processos de formação continuada de servidores públicos.

¹ Indústria 4.0 ou quarta revolução industrial se caracteriza por um conjunto de tecnologias que permitem a fusão do mundo físico, digital e biológico. Disponível em <<http://www.industria40.gov.br>> acessado em 09/01/2020.

De acordo com o referencial teórico dessa pesquisa, pode-se concluir que esse estudo de caso, utilizando a metodologia da ABP e a EAD, contribuiu para promover o raciocínio lógico do servidor, o pensamento crítico, as habilidades para o trabalho em grupo, o auto aprendizado e o amadurecimento de competências para a resolução de problemas.

Ainda referente à metodologia da ABP utilizada nessa pesquisa, confirma-se sua efetividade na contribuição para materializar a questão norteadora da pesquisa, uma vez que essa questão era compreender como a ABP mediada pela Educação a Distância pôde contribuir para ações de desenvolvimento dos servidores técnico-administrativos da instituição pesquisada relacionadas à apropriação da IN nº 04/2009 da CGU. Sendo assim, pode-se confirmar por meio das análises e discussões que a ABP satisfaz a esse requisito.

No que diz respeito aos sujeitos da pesquisa, por sua vez, se mostraram receptivos ao trabalho em equipe e uma grande disposição em resolverem problemas. No desenrolar do estudo de caso, verificaram-se nos sujeitos habilidades proativas por meio da metodologia da ABP.

Os resultados demonstram ainda que a metodologia da ABP mediada pela EaD apresenta-se como inovação para a instituição pesquisada no quesito de formação continuada de servidores, desde que seja levado em consideração o universo da amostra. Pelo fato de a metodologia aqui estudada ser baseada na resolução de problemas, vislumbraram-se inúmeras possibilidades de utilização da mesma para ser replicada em outros setores e atividades da instituição, tais como: manutenção geral, parques e jardins, mecânica de automóveis e gestão de contratos, entre outros. Não se deve entender esse fator limitador como ponto negativo da metodologia e sim como uma ponderação para que os futuros professores/tutores não a utilizem de forma inadequada, perdendo, assim, a essência metodológica.

Portanto, essa pesquisa pode ser referencial para aplicações futuras em outros órgãos do serviço público, visto que a metodologia da ABP é embrionária em matéria de promoção da formação continuada de servidores públicos. Sendo assim, conclui-se esse trabalho na concepção de que a metodologia da ABP voltada à formação continuada de servidores é muito incipiente apesar de ter atendido satisfatoriamente aos objetivos aqui propostos.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Como limitação desse estudo de caso utilizando a metodologia da ABP e a EaD, cita-se a dificuldade de se oferecer, pelas próprias características do método, um curso dessa natureza a grupos de alunos/servidores maiores que 10 pessoas. Isso se dá devido à metodologia da ABP exigir do aluno/servidor que o mesmo deixe de ser um elemento passivo, exposto apenas a receber informações como nos cursos tradicionais e passe a buscar o conhecimento em busca da resolução de um problema proposto.

Essa busca de conhecimentos passa por um conjunto de fatores construtivistas que coloca no aluno/servidor o papel ativo do processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que este não perca o interesse, mantendo sempre o foco e a curiosidade no assunto proposto. Sendo assim, essa limitação não compromete a qualidade do método, uma vez que tornou o estudo de caso mais interessante e dinâmico.

SUGESTÕES FUTURAS

Face ao exposto, considera-se pertinente a criação, no âmbito institucional, de um programa institucionalizado de formação continuada direcionado aos servidores que tenha como metodologia a aprendizagem baseada em problemas.

REFERÊNCIAS

CASTILHO, A. P.; BORGES, N. R. M.; PEREIRA, V. T. **Manual de metodologia científica**. Goiás: Ulbra, p. 10-11, 2011.

DE CAMARGO RIBEIRO, L. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Uma Implementação da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) na Pós-Graduação em Engenharia sob a Ótica dos Alunos. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 25, n. 1, p. 89-102. 2004

FERREIRA JUNIOR, A. M. O papel das escolas de governo e da metodologia problematizadora na concretização do direito fundamental à boa administração pública. In: CONPEDI. (Org.). **Direito e administração pública**. 1ªed. Florianópolis: CONPEDI, v. 1, p. 357-375. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas**. São Paulo: Atlas, 2002.

____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

BPL 7 passos. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2690590/mod_resource/content/1/ABP%20-%207%20PASSOS%20ok.pdf> acessado em 15/05/2019

OS 7 passos L. Disponível em <http://www2.unifesp.br/centros/cedess/pbl/setep.pdf> acessado em 15/05/2019.

LORENZONI, M. **Aprendizagem baseada em projetos (ABP) em 7 passos**. Infográfico. Infogekiee. Disponível em <<https://www.geekiee.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-projetos/> 2006> acessado em 10/05/2019.

MILKOVICH, G. T. **Administração de Recursos Humanos: treinamento**. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

NETO, J. O. R. et al. Aprendizagem baseada em problemas: o mito e a realidade. **Cadernos UniFOA**, v. 6, n. 16, p. 79-84, 2017.

OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. In: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-EDUCERE, **Anais...** Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba. 2011.

SILVA, C. M. **Análise da efetividade da aprendizagem baseada em projetos no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes no ensino superior de contabilidade**. Dissertação de Mestrado. Brasil. 2018.

VIANNA, V. A. **Elaboração de planos de capacitação**. Brasília: ENAP, 2015.

WOOD DF. **Problem based learning**. BMJ. 2003.

REPOSITÓRIOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES DA UAB/UFRPE

Jaciara Maria Felix
Ivanda Maria Martins Silva

As inovações tecnológicas surgem e começam a influenciar os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). No contexto da Educação a Distância (EaD), os recursos tecnológicos estão requerendo dos docentes competências específicas no campo do letramento digital (SOARES, 2002), no sentido de o educador apropriar-se criticamente das tecnologias com finalidade didático-pedagógica.

No Brasil, a EaD começou a contribuir para processos de formação docente, tendo em vista o Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto nº 5.800 de 2006. A UAB busca expandir a educação superior e democratizar o ensino no país (BRASIL, 2006). Recentemente, a CAPES financiou um projeto da Universidade do Rio Grande que disponibilizou o AVAPolos para possibilitar os cursos na modalidade EaD em locais com dificuldades ou limitação de conectividade com a internet.

Nesse contexto, os repositórios digitais (RD) estão redimensionando os processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias. Podemos compreender os RD como "banco de dados com um conjunto de serviços para capturar, armazenar, indexar, preservar e redistribuir a pesquisa acadêmica de uma universidade em formatos digitais". (BARTON; WATERS, 2004, p. 10). Como exemplo de RD no cenário da UAB, temos o Portal EduCAPES disponibilizado pela Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES) e disponível no endereço <<https://educapes.capes.gov.br/>>.

O EduCAPES funciona como repositório digital que reúne várias produções de instituições públicas de ensino, criando uma grande rede de conteúdos à disposição de docentes, discentes e coordenadores da UAB. O repositório vem transformando-se em um grande acervo digital enriquecedor com produções didáticas e científicas. Com isso, aumenta-se a visibilidade por meio do acesso aberto e da eficácia da preservação de produção intelectual. (FARIAS, 2016, p. 68).

Tendo em vista tais pressupostos, buscamos desenvolver este estudo, cujo objetivo principal é analisar as percepções dos docentes da UAB/UFRPE a respeito de repositórios digitais como ferramentas de apoio aos processos de ensino e aprendizagem no contexto da EaD.

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL (UAB): BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Já com uma história consolidada na oferta de cursos na modalidade EaD no país, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) tem papel importante na expansão da educação superior e está presente em todas as regiões do Brasil, trazendo oportunidades de formação superior para pessoas residentes em locais de difícil acesso ou para aquelas que desejam dar continuidade aos estudos e não podem participar de aulas presenciais diariamente.

O Sistema UAB foi instituído pelo Decreto nº 5.800 de 2006, buscando expandir o ensino superior e democratizar o ensino nas áreas mais carentes e isoladas do país, tornando-se um instrumento eficaz para a educação (BRASIL, 2006). Com isso, a UAB contribui para o fortalecimento e expansão da EaD, tendo em vista a interiorização de cursos superiores. Atualmente, a UAB está sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. De acordo com Mota (2009, p. 305), o sistema UAB, agregado a várias ações e projetos do MEC, visa a propiciar o uso dos meios de comunicação e de tecnologias na educação.

Considerando os principais objetivos da UAB, são oferecidos cursos de licenciatura, formação inicial e continuada para professores de educação básica, assim como cursos superiores em diferentes áreas do conhecimento. A UAB busca disseminar a modalidade da EaD e pesquisas apoiadas em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), de acordo com o Decreto nº 5.800 de 2006. (BRASIL, 2006). O Sistema UAB promove diversas possibilidades de repensar a prática pedagógica nas universidades públicas, de democratizar o conhecimento dos grandes centros brasileiros de produção científica, de mudar a cultura do ensinar e aprender. (MILL, 2012, p. 286). Os cursos são ofertados na modalidade a distância em parcerias com as instituições públicas de ensino nos três níveis governamentais (municipal, estadual e federal), fortalecendo as políticas públicas na área da educação.

PRÁTICA DOCENTE NA UAB

Os profissionais que lecionam nas universidades públicas, as quais participam do Programa da UAB, têm ao seu dispor ferramentas com conteúdos diversificados em várias áreas do conhecimento e os conteúdos dos cursos podem ser transmitidos em diferentes tipos de mídias. Desta forma, a prática docente na

UAB é desenvolvida no ambiente *on-line*, promovendo a aprendizagem de maneira interativa e colaborativa, exigindo dos educadores construção de “novas” competências e domínio de variadas ferramentas tecnológicas. Conforme Carvalho (2011), quando o educador conhece as ferramentas e recursos de ciberespaço, ele poderá promover novas maneiras de aprendizagem interativas.

Durante suas práticas educacionais na educação *on-line*, os professores precisam desenvolver vários papéis, tornam-se multiprofissionais que propiciam a construção do conhecimento por meio de mediações pedagógicas ancoradas nas inovações. Conforme Oliveira (2011, p. 29), “o professor passa a gerir os processos de ensino e aprendizagem, assumindo o papel de mediador/orientador/facilitador desses processos”. No caso de docentes que atuam com novas práticas pedagógicas e que utilizam ferramentas tecnológicas para o andamento de suas aulas *on-line*, torna-se necessário que tais educadores coloquem em prática novas maneiras e posturas ao desempenhar as atividades.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A sociedade contemporânea conta com novos apoios tecnológicos em todas as áreas sociais. Na educação não poderia ser diferente, principalmente no cenário da EaD. Para Comparin (2013, p. 14), a EaD constitui-se como uma possibilidade de mudança de concepção de educação em relação ao ensino convencional, uma vez que a viabilização implica o uso de diferentes recursos tecnológicos de forma integrada.

O docente tem ao seu dispor novas ferramentas que a tecnologia disponibiliza como suporte para a prática e andamento das aulas *on-line*. Essas novas tecnologias abrem um leque de estratégias e possibilidades para que os docentes possam criar pedagogicamente conteúdos em diversos formatos e mídias. Para Santana, Pinto e Costa (2017), com relação às práticas pedagógicas na educação superior, seria relevante que o professor articule três competências essenciais à profissão: pedagógica, metodológica e tecnológica, aliando-as na busca, na aplicação e no desenvolvimento de estratégias de aprendizagem.

Nesse sentido, é importante que os professores estejam “abertos” para o uso de ferramentas e inovações tecnológicas em sua didática nas aulas, assim, poderão fortalecer o potencial de sua prática docente na construção de diferentes saberes, utilizando múltiplos recursos para o desenvolvimento de novas aprendizagens. Um exemplo dessas novas tecnologias que tem crescido muito nas instituições de ensino é o repositório digital como ferramenta de estudos, de acesso aberto, disponível em qualquer local do mundo para pessoas que têm acesso à internet. Para Santarém Segundo (2010, p. 152), repositórios digitais “são sistemas de informação que facilitam a publicação e o armazenamento de documentos...”.

Os profissionais podem disponibilizar materiais por meio de repositórios digitais, de maneira gratuita, para outras pessoas em qualquer parte do mundo e com metodologias inovadoras, utilizando aplicativos e programas que tornam as aulas *on-line* mais interativas e atrativas. De acordo com Barbosa (2012, p. 86), a mediação na EaD, estimulada por suportes tecnológicos, favorece o exercício cognitivo do discente para construir novos conhecimentos com a orientação ou colaboração de outros — professores ou pares — que tenham mais domínio sobre os conteúdos.

Recentemente, os docentes que lecionam na EaD, especificamente na UAB, podem contar com a disponibilidade de uma ferramenta, a qual funciona como um repositório digital de conteúdos científicos ofertado pela CAPES, ou seja, o EduCAPES, como veremos na próxima seção.

EduCAPES: POTENCIALIDADES DO REPOSITÓRIO DIGITAL PARA A UAB

O EduCAPES é um repositório de produções científicas e materiais didáticos, o qual utiliza a tecnologia do *software DSpace* para armazenar qualquer tipo de material em formato digital. Este repositório está disponível em <<https://educapes.capes.gov.br/>>. O EduCAPES pode apoiar as atividades acadêmicas em cursos ofertados na modalidade EaD, considerando: criação e divulgação de conteúdos digitais, ampliação da oferta de materiais como fontes de pesquisa e estudo, colaboração com a política pública de acesso aberto e democratização da informação científica. O público-alvo do EduCAPES é formado por discentes e docentes da educação básica, superior e pós-graduação no âmbito da UAB.

O EduCAPES funciona como um repositório em parceria com outras instituições que estão interligadas com o Sistema UAB e que disponibilizam seus repositórios. “Quando o professor ou professora acessar os materiais, pode fazê-lo sincronicamente, ou seja, reportando-se a outros repositórios que formam parceria com o EduCAPES ou mesmo através de algum instrumento de busca”. (PEREIRA *et al.*, 2017, p. 5).

Em sua página principal, o EduCAPES apresenta diferentes tipos de mídias como suporte para comportar as produções científicas e didático-pedagógicas desenvolvidas no ambiente da UAB, ao todo são 12 tipos de formatos digitais, como: textos, vídeos, imagens, áudio, dissertações, teses, livros didáticos, recursos educacionais, livros didáticos, *e-books*, e outros. Desse modo, o repositório vem se transformando em um grande acervo digital enriquecedor com produções científicas e didático-pedagógicas.

DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Em termos metodológicos, esta pesquisa prioriza a abordagem qualitativa. Concordamos com Richardson (2017, p. 80), quando entende a abordagem qualitativa da seguinte forma: “os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais”.

Nesse sentido, a presente investigação é desenvolvida a partir de pesquisa qualitativa, descritiva e interpretativa, por meio de técnicas procedimentais, tais como: estudo bibliográfico, aplicação de questionários com docentes e tutores que atuam nos cursos de licenciatura, ofertados na modalidade a distância pela Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec/UFRPE). A pesquisa é um ato criativo, devemos utilizar instrumentos adequados ao foco do estudo com técnicas que captem a realidade. (OLIVEIRA, 2008, p. 78).

A pesquisa foi realizada com 136 profissionais dos diferentes cursos de licenciaturas da UAEADTec/UFRPE, ofertados pelo sistema UAB. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CTA da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE, mediante a solicitação do processo nº 23082.006930/2018-47, por meio de Decisão CTA nº 013/2018 da 3ª Reunião Ordinária, realizada no dia 10 de abril de 2018.

Foi aplicado um questionário *on-line* com docentes, tutores e coordenadores de cursos da UAEADTec/UFRPE que atuam no sistema UAB, a fim de identificar o conhecimento dos sujeitos sobre EduCAPES e se adotam na prática pedagógica materiais disponibilizados no repositório. De acordo com Gil (2012, p. 121), “um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas”. Para tanto, foram aplicadas 15 perguntas, no sentido de investigar e conhecer os sujeitos da pesquisa, identificando se esses profissionais realmente adotam, em sua prática pedagógica, os materiais disponibilizados no repositório digital da CAPES. Após o envio das respostas, optamos por selecionar as perguntas mais específicas dentro do tema, para fazermos a análise dos dados enviados.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A UFRPE atua com Educação a Distância desde 2006 e desenvolve ações no âmbito da EaD na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). Atualmente a UFRPE/UAEADTec oferta os seguintes cursos de licenciatura pelo Programa UAB: Artes Visuais, com ênfase em Digitais, Computação, Física, História, Letras, Pedagogia. Os cursos são ofertados no ambiente virtual Moodle da UFRPE, disponível em <<http://ava.ufrpe.br/>>.

Analizamos respostas dos profissionais que atuam nas licenciaturas da UAB/UFRPE e obtivemos respostas relevantes para a pesquisa, como podem ser vistas a seguir:

Em relação à atuação dos docentes na EaD, Mill (2009, p. 44) afirma que é preciso destacar que a formação de educadores em Educação a Distância aparece como fator de extrema importância no que tange à qualidade do ensino. Neste sentido, observamos que 42,9% dos profissionais atuantes nas licenciaturas da UAEADTec/UFRPE já trabalham com a modalidade EaD de quatro a sete anos, o que nos leva a supor que a maioria desses profissionais não é formada por iniciantes em sua formação em EaD.

Já 31,7% atuam de um a três anos, 17,5% atuam de oito a dez anos e 7,9% lecionam na EaD há mais de dez anos. Esses dados demonstram que os docentes que estão na UAEADTec/UFRPE trazem consigo uma bagagem relevante na qualificação profissional nesta modalidade. (Tabela 1).

Tabela 1 - Tempo de atuação na EaD

De 1 a 3 anos	31,7 %
De 4 a 7 anos	42,9 %
De 8 a 10 anos	17,5 %
Mais de 10 anos	7,9 %

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Além do tempo de atuação na EaD, o grau de formação acadêmica foi outro item destacado no questionário *on-line*. Nesta pergunta, tivemos a participação de apenas 56 sujeitos, talvez os outros 7 que não responderam tenham apenas a especialização em alguma área ou ainda esteja em andamento com o mestrado. Esses dados também demonstram a qualificação dos docentes dos cursos de licenciaturas da UAEADTec/UFRPE.

Para Oliveira (2018, p. 38), habilitar professores para o exercício do magistério tem sido tarefa desafiadora, já que se trata da formação de profissionais que irão preparar outros sujeitos para atuação nas mais diversas áreas. Neste sentido, em relação ao grau de formação dos docentes da UAEADTec/UFRPE, foi possível identificar que 67,9% têm o título de mestre, 21,4% possuem o título de doutor e apenas 10,7% dos profissionais possuem o título de pós-doutorado. (Tabela 2).

Tabela 2 - Grau de formação acadêmica

Mestrado	67,9 %
Doutorado	21,4 %
Pós-Doutorado	10,7 %

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Considerando os perfis dos sujeitos participantes da pesquisa, notamos que 52,4% dos participantes são professores formadores que atuam no ambiente virtual, configuram as salas virtuais, disponibilizando recursos, materiais, ferramentas e atividades para apoiar os processos de ensino e aprendizagem *on-line*. Conforme Guedes, Mehlecke e Costa (2008, p. 2), o acesso aos recursos tecnológicos não garante avanços de qualidade na aprendizagem, a menos que haja uma transformação dos professores, sua capacidade de experimentação com novos modos de conhecer, aprender e ensinar.

Os professores formadores elaboram os planejamentos didáticos e as avaliações dos componentes curriculares, orientando os tutores para construção de *feedbacks* positivos para os discentes. 44,4% são professores/tutores que atuam no acompanhamento dos discentes nas atividades virtuais no ambiente virtual de aprendizagem. Apenas 1,6% atuam como coordenador de curso UAB/UFRPE, atuando também na docência. (Tabela 3).

Tabela 3 - Atuação na UAB/UFRPE - UAEADTec

De 1 a 3 anos	31,7 %
De 4 a 7 anos	42,9 %
De 8 a 10 anos	17,5 %
Mais de 10 anos	7,9 %

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Outro ponto abordado na pesquisa foi sobre o conhecimento e o uso de repositórios digitais, considerando que tais ferramentas estão em expansão nas universidades brasileiras, até porque os TCC devem estar disponibilizados nos repositórios institucionais, conforme o novo instrumento de avaliação de cursos do MEC. (BRASIL, 2017).

Mais da metade dos participantes, no total de 57,1% conhecem e também já pesquisaram em um repositório digital, o que nos demonstra um ponto positivo para a instituição e talvez para o intuito da pesquisa. No entanto, 15,9% conhecem, mas nunca pesquisaram; 17,5% conhecem e já depositaram em um repositório, mas também uma porcentagem de 9,5% não têm conhecimento sobre o tema em questão. (Tabela 4).

Tabela 4 – Conhecimento sobre repositório

Conheço, mas nunca pesquisei em um Repositório digital	15,9 %
Conheço e já pesquisei em um Repositório digital	57,1 %
Conheço e já realizei depósito em um Repositório digital	17,5 %
Não tenho conhecimento sobre Repositório digital	9,5 %

Fonte: Elaboração das autoras (2018)

O uso de repositórios digitais nas atividades docentes também foi um aspecto abordado na pesquisa. Em relação aos dados disponibilizados na Tabela 5, notamos que a maior parcela dos participantes, com um total de 41,3%, nunca utilizou repositórios digitais nas atividades docentes. Com base nesta informação, verificamos que os repositórios digitais não estão sendo amplamente utilizados pela comunidade acadêmica. Certamente, acreditamos que os usos ainda incipientes dos repositórios digitais precisam ser reavaliados, no sentido de se criarem espaços para que os docentes consigam ampliar suas práticas de letramentos digitais direcionadas para o contexto da EaD.

Temos que levar em consideração que o salto de qualidade utilizando novas tecnologias pode ocorrer ao trabalhar o currículo, dependendo da ação do professor, que além de incentivar a utilização de novas tecnologias de ensino, estimulam pesquisas interdisciplinares para a realidade brasileira. (MONTEIRO; RIBEIRO, 2018). Os usos dos RD poderão se transformar em estratégias pedagógicas importantes para dinamizar processos de ensino e aprendizagem mediados pelas tecnologias, conquistando ainda mais a adesão de docentes e discentes que estão transformando seus papéis na cultura digital.

Ainda com base nos dados, percebemos que 38,1% dos acadêmicos afirmaram que às vezes utilizam os repositórios em sua prática. 17,5% dos participantes responderam que sempre fazem uso dos repositórios na prática docente e uma pequena porcentagem de 3,1% destacaram que ainda não utilizaram.

Porém, somando-se os 41,3%, que nunca utilizaram, com os 3,1% que ainda não utilizaram, observamos que quase a metade dos participantes não faz uso dos repositórios nas atividades. (Tabela 5).

Tabela 5 – Uso dos repositórios digitais nas atividades docentes

Às vezes	38,1 %
Sempre	17,5 %
Nunca	41,3 %
Ainda não	3,1%

Fonte: Elaboração das Autoras (2018)

Em relação à frequência de uso e acessos ao EduCAPES, identificamos que 52,4% dos sujeitos pesquisados nunca acessaram o repositório que foi disponibilizado para profissionais que atuam no sistema UAB. Já 39,7% acessam pouco, 6,3% sempre acessam e 1,6% não tinham conhecimento da existência do RD. Monteiro e Ribeiro (2018, p. 14) dizem que a formação de professores em novas tecnologias permite que o professor perceba, a partir de sua própria realidade, seus interesses e expectativas, na medida em que as tecnologias possam ser úteis para o educador.

Talvez, muitos que indicaram nunca acessar o portal não tinham conhecimento do EduCAPES, por isso a porcentagem ter sido tão alta. Restaria saber o porquê de não haver esse acesso pelos docentes, se é uma ferramenta disponibilizada justamente os educadores que participam do sistema UAB. (Tabela 6).

Tabela 6 – Frequência de acesso ao EduCAPES

Nunca acessei	52,4 %
Acesso pouco	39,7 %
Sempre acesso	6,3 %
Não tinha conhecimento sobre o EduCAPES	1,6 %

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Além das questões fechadas, o questionário também coletou respostas abertas com as percepções dos sujeitos sobre a disponibilidade de um repositório na UAB/UFRPE e sobre o EduCAPES. Sendo assim, iremos apresentar algumas colocações dadas pelos participantes da pesquisa sobre a importância, o desconhecimento e a utilização de um repositório para sintetizar mais as informações. Feito isto, iremos comentar algumas opiniões. Salientamos, também, que, por questões éticas, os sujeitos estão nomeados como docentes seguidos de letras para identificação.

Apesar de não conhecer a ferramenta, acho que seria interessante aprender sobre ela e usar em meu cotidiano acadêmico. (Docente A).

O não conhecimento do repositório pelo *docente A* reforça a necessidade de uma política de divulgação sobre o EduCAPES na comunidade acadêmica (docentes, tutores, coordenadores e discentes). Na visão de Massaro (2014, p. 29), os aparatos tecnológicos no ambiente educacional são importantes tanto para alunos quanto para professores, pois são meios importantes para apoiar estudos e pesquisas.

Acredito que essa ferramenta é muito útil na medida em que compartilha e difunde os conhecidos acadêmicos, só precisa ser mais divulgada, pois eu mesma não conhecia o repositório da CAPES citado nesta pesquisa. (Docente B).

O *docente B* reforça a importância da ferramenta dentro da comunidade acadêmica com o compartilhamento das produções científicas para as atividades. Mas, assim como os outros participantes, este profissional não conhecia a ferramenta, colocando, também, a necessidade da divulgação em pauta. Neste sentido, Parleiro (2018, p. 73) afirma que a tecnologia é meio e não fim na Educação a Distância, consequentemente, exige novos saberes dos que nela atuam.

Uma ferramenta bastante útil que precisa ser amplamente conhecida e os docentes devem ser preparados para fazer uso dela. (Docente C).

O *docente C*, em seu depoimento, comenta que está aberto ao uso desta ferramenta, considerando-a útil e parece não ter conhecimento da mesma, salientando a necessidade de divulgação e formação docente apropriada para o uso do repositório. A troca de informações permitida pelo RI faz com que seus usuários se insiram no ambiente informacional das instituições. (FARIAS, 2016, p. 31).

Pelas informações colocadas acima, podemos deduzir que, na visão dos docentes, os repositórios contribuem para os processos de ensino e aprendizagem na prática docente na EaD. Conforme Farias e Santos (2017, p. 14), os Repositórios Institucionais dispõem de mecanismos que possibilitam o aumento da visibilidade e da eficácia da preservação das produções científicas dos pesquisadores e das instituições acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os resultados obtidos, observamos que não basta haver apenas a disponibilidade das ferramentas tecnológicas, mas é necessário que os docentes tenham o interesse de consultá-las e utilizá-las em sua prática, ou indicar aos discentes estas ferramentas como fontes de pesquisa e informação de cunho científico, como apoio para o ensino e a aprendizagem na EaD. Os recursos tecnológicos são importantes no processo do desenvolvimento dos cursos *on-line*, são complementos no andamento das atividades. Por isso deveriam ser mais utilizados. (MAIA; MATTAR, 2008, p. 69).

Ficou evidente que boa parte dos participantes da pesquisa não faz muito uso do Portal EduCAPES em sua prática docente, mesmo havendo um conhecimento significativo sobre os repositórios digitais. Fica claro que, em suas vivências, em se tratando desta ferramenta tecnológica, não há aplicação dela para a inovação na prática da Educação a Distância, para que se busque uma melhor dinâmica nos processos de ensino e aprendizagem para a formação dos discentes. Lembrando que uma das perspectivas da UAB é a prática de metodologias em ambientes virtuais com o uso de materiais didáticos disponibilizados nesses ambientes.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, C. M. A aprendizagem mediada por TIC: interação e cognição em perspectiva. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 11, p. 83-100, 2012. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/242>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

BARTON, M. R.; WATERS, M. M. **Creating an institutional repository**: leadirs workbook. Cambridge: MIT Libraries, 2004. Disponível em: <<https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/26698#files-area>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2006/decreto-5800-8-junho-2006-543167-publicacaooriginal-53181-pe.html>>. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015de-2018/2017/decreto/D9057.htm>. Acesso em: 16 jul. 2019.

CARVALHO, J. **Redes e comunidades**: ensino-aprendizagem pela internet. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011. 95 p.

COMPARIN, E. A. **Concepções e tendências do trabalho docente na Educação a Distância**: um estudo de caso. Curitiba, 2013. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/34196>>. Acesso em: 26 maio 2019.

FARIAS, R. **Análise de comportamento do uso de repositórios institucionais das Universidades Federais Brasileiras**. Recife: Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17611>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

FARIAS, R. ; SANTOS, R. Análise do uso de repositórios digitais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Rev. Inf. na Soc. Contemp.** Natal, n. especial 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/informacao/article/view/12285>>. Acesso em 27 fev. 2019.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUEDES, A. T.; MEHLECKE, Q.; COSTA, J. S. As percepções dos professores sobre o ensino a distância: uma reflexão sobre as teorias pedagógicas e a EAD. **Revista Renote – Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, dez. 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/index>>. Acesso em: 16 jun. 2019.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje**. São Paulo: Pearson, 2008. Cap. 4.

MASSARO, G. **Graduação a distância e práticas pedagógicas apoiadas por tecnologias digitais: um estudo no curso de pedagogia**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://meriva.pucrs.br/dspace/handle/10923/7082>>. Acesso em: 26 fev. 2019.

MILL, D. Educação virtual e virtualidade digital: trabalho pedagógico na Educação a Distância na idade média. In: SOTO, U., MAYRINK, M.; GREGOLIN, I. (Orgs.). **Linguagem, educação e virtualidade: experiências e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 249 p. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/109111>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2012. v.2, cap. 33, p.280-291.

MONTEIRO, S. ; RIBEIRO, P. A formação de professores em tempos virtuais: a linguagem e novas tecnologias. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 3, p. 430-444, abr/jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1398>>. Acesso em: 03 jun. 2019.

MOTA, R. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009. v.1, cap. 41, p.297-303.

OLIVEIRA, M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 182 p.

OLIVEIRA, V. **Avaliação da aprendizagem na EaD on-line: um estudo sobre as concepções docentes**. Recife: 2011. 144 f. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3734>. Acesso em: 26 maio 2019.

OLIVEIRA, A. **A formação continuada de professores para uso pedagógico de tecnologias digitais de informação, comunicação e expressão por meio de uma comunidade de prática**: um estudo de caso em torno do grupo de educadores Google. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/32392>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PAVANELO, E.; KRASILCHIK, M.; GERMANO, J. Contribuições para a preparação do professor na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-26, 2018. Disponível em: <<http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/issue/view/19/showToc>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

PEREIRA, A. et al. (Orgs.). **Manual de orientações para o envio de materiais abertos para o Portal EduCAPES**. Bagé, RS: Universidade Federal do Pampa, 2017. 28 p.

RICHARDSON, R. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2017. 404 p.

SANTANA, C.; PINTO, A.; COSTA, C. O potencial das tecnologias de informação e comunicação na educação. In: PINTO, A.; COSTA, C. (Orgs.). **Tecnologias digitais da informação e comunicação na educação**. Maceió: Edufal, 2017. p. 17-40.

SANTAREM SEGUNDO, J. E. **Representação iterativa**: um modelo para repositórios digitais. Marília, SP: 2010. 225 p. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos.../santaremsegundo_je_do_mar.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2019.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, TREINAMENTO E APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL: A HEUTAGOGIA NO AMBIENTE CORPORATIVO

Edgar Campelo de Moura
Suzana Ferreira Paulino Domingos
Daniel Américo Domingos

O mundo vivencia o novo fenômeno da cibercultura (LÉVY, 2009), em que um artefato digital conectado em rede, “[...] pela primeira vez, qualquer indivíduo pode, *a priori*, emitir e receber informação em tempo real, sob diversos formatos e modulações (escrita, imagética e sonora) para qualquer lugar do planeta” (LEMONS, 2003, p.3). Este espaço informacional virtual tem permeado a comunicação dos indivíduos para negociar, trocar informações, aprender em colaboração, conversar, compartilhar vivências e experiências, criar projetos e desenvolver pesquisas (KENSKI, 2012).

A sociedade vivencia diferentes possibilidades de práticas sociais e informação, cultura e entretenimento, por meio de textos, vídeos, músicas, sons, livros, etc, ocorrendo uma democratização do conhecimento pela infraestrutura digital e o crescimento do ciberespaço (LÉVY, 2009). Nos ambientes educativos formais, tem-se a diversidade de artefatos digitais conectados em rede, como celulares, computadores, *notebooks*, entre outros, como meios de interação nos processos de ensino e aprendizagem científica.

Os artefatos digitais em rede “[...] oferecem grandes possibilidades e desafios para a atividade cognitiva, afetiva e social dos alunos e dos professores de todos os níveis de ensino, do jardim de infância à universidade” (KENSKI, 2012, p. 66). Esse espaço elimina hierarquias de poder quanto ao acesso às informações que eram restritas às mídias e à escola, enquanto espaço detentor do conhecimento, impactando o treinamento e aquisição de conhecimentos (SANTOS, 2012).

Há interação, construção e colaboração nos processos educativos formais atuais (KENSKI, 2012). As transformações sociais pelas quais passa a nossa sociedade trazem consigo mudanças nos paradigmas educacionais e, conseqüentemente, na gestão da Educação a Distância, na estrutura e nas metodologias utilizadas no desenvolvimento pedagógico, incluindo novas tecnologias educacionais. São diversas as Instituições que ofertam cursos na modalidade EaD, desde a educação básica até o ensino superior.

Portanto, compreender a história e as transformações da EaD ao longo do tempo se faz necessário para conhecer a história da educação profissional no Brasil. De acordo com a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2006), a Educação a Distância (EaD) é a modalidade de educação em que as atividades de ensino e aprendizagem são desenvolvidas em sua maioria “sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora” (ABED, 2006, p.1). No Brasil, a Educação a Distância somente começou a ser pesquisada acadêmico-cientificamente, nas últimas décadas.

Observa-se que o processo de ensino e aprendizagem do adulto exige a aplicação de uma metodologia diferenciada, variando de acordo com o ambiente que este esteja inserido e o objetivo final. De acordo com Sanches (2009, p. 445), os levantamentos oficiais sobre EaD, portanto, fazem recortes que permitem avaliações limitadas de questões importantes como aproveitamento, evasão escolar, metodologias, entre outras.

No processo de ensino-aprendizagem voltado para o adulto, estão várias ferramentas que podem nortear o educador para se alcançar essa expectativa. Freire (1987, p. 39) cita que: “ninguém educa ninguém, nem ninguém aprende sozinho, nós seres humanos aprendemos através do mundo”. Na aprendizagem adulta, o autodirecionamento é a principal característica, segundo Knowles (1998), devido à sua maturidade psicológica. Ou seja, o indivíduo adulto atingiu um estágio de maturação física que lhe confere a capacidade de reprodução, bem como um estágio de maturação psicológica, que lhe possibilita assumir responsabilidades pela própria vida, no âmbito social, profissional e familiar.

O adulto acumula mais experiências que compõem um importante banco de recursos para o desenvolvimento da sua aprendizagem. Por isso, a educação de adultos demanda conceitos e métodos específicos que valorizam a autonomia do aprendiz. Sendo aplicadas em diversos contextos e perspectivas metodológicas de instituições diversas, oportunizando que sua abrangência ultrapasse o obstáculo da teoria e seja cultivada no significado e diálogo para a constituição de aprendentes profissionais ativos, críticos e emancipados.

Sendo assim, as organizações que investem na qualificação de seus funcionários, entendendo que têm em seu quadro pessoas adultas e que necessitam de uma condução do processo de aprendizagem específica, utilizam a Andragogia para obter uma equipe mais capacitada e com mais força competitiva, estratégica e, além disto, com uma visão sistêmica mais apurada alcançando o objetivo comum, pessoal e por consequência organizacional. A utilização da Andragogia para orientação e acompanhamento pode agregar valor aos indicadores qualitativos e quantitativos, bem como gerar um diferencial competitivo para a empresa no mercado.

A presente pesquisa exploratória, bibliográfica e qualitativa, teve como pressupostos teóricos Almeida e Valente (2011), Kenski (2012), Santos (2011), Peixoto e Carvalho (2014), Bellan (2015), entre outros. Os objetivos foram discutir o papel da Andragogia na formação continuada, treinamento e aperfeiçoamento profissional na Gestão de Pessoas das empresas.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TREINAMENTO PROFISSIONAL

Em uma política voltada para o desenvolvimento de carreiras, o treinamento e o desenvolvimento aumentam as opções do empregador para a escolha dos seus colaboradores, oportunizando a criação de critérios de seleção que leve em conta o aspecto motivacional que mais se aproxima da estrutura e mecanismo de incentivo da empresa. Os termos Treinamento e Desenvolvimento humano (T&D) são recorrentes nos departamentos de Recursos Humanos das empresas, sendo parte do processo de apresentação e conhecimento da missão e visão da empresa pelos colaboradores. O treinamento é uma expressão técnica, de curto prazo, atuação na tarefa de forma imediata, já o desenvolvimento relaciona-se a um processo macro de aprendizagem aplicado em médio e longo prazos (MARRAS, 2000).

De acordo com Bohlander (2003), o treinamento descreve os esforços da empresa para estimular o aprendizado de seus empregados, possibilitando as orientações sobre as atividades que serão desempenhadas, e um programa de desenvolvimento oferece uma macrovisão da instituição. Por sua vez, Chiavenato (1999, p. 294) afirma que o treinamento apresenta significados diferentes. Atualmente, o treinamento é um meio para alavancar o desempenho no cargo. Já Bohlander (2003) versa que o treinamento compreende: a) empresa (ambiente, estratégias e recursos para determinar onde enfatizar o treinamento); b) tarefa (atividades a serem executadas a fim de determinar os conhecimentos, habilidades e aptidões exigidas); c) pessoa (desempenho, conhecimentos e habilidades, a fim de se determinar quem precisa de treinamento).

Segundo Chiavenato (1999), o treinamento é um processo educacional, aplicado sistemática e organizadamente, no qual as pessoas aprendem conhecimentos, atitudes e habilidades para atingir objetivos. De acordo com Chiavenato (1999, p.294), “o treinamento é uma maneira eficaz de delegar valor as pessoas, à organização e aos clientes. Ele enriquece o patrimônio humano das organizações”. A falta de treinamento promove mais acidentes, desperdício excessivo, ineficiência, erros, elevada taxa de absenteísmo, queixas e descontentamento dos indivíduos. Com treinamento as pessoas adquirem conhecimentos e habilidades para que os treinados adquiram habilidades, conhecimentos ou atitudes para solução de trabalho.

O treinamento deve incentivar ao funcionário a se autodesenvolver, a buscar o seu próprio meio de reciclagem (BEACH *apud* LOUREIRO, 1997). Ainda, estabelece diferenças básicas entre treinamento e desenvolvimento: a) o treinamento lida com necessidades decorrentes, enquanto que o desenvolvimento lida com necessidades previsíveis; b) treinamento é orientado para o cargo, enquanto que o desenvolvimento é orientado para o indivíduo; c) treinamento lida usualmente com requisitos de tarefas específicas, enquanto que o desenvolvimento lida com necessidades organizacionais ou com tarefas complexas (LOUREIRO, 1997).

Segundo Pontual (*apud* BASTOS, 1991), o treinamento volta-se para a situação do trabalho. Para Joder (*apud* LOUREIRO, 1997), é um meio para desenvolver a força de trabalho dos cargos existentes, ou seja, é o desenvolvimento do capital humano, na expectativa de retorno futuro à empresa (CRAWFORD, 1994). O treinamento tem a responsabilidade de atingir níveis de desempenho estabelecidos pelas organizações, por meio da continuidade de seu desenvolvimento. A política de treinamento é compreendida como atividade de melhoria e desenvolvimento das competências organizacionais e deve ser usada como um recurso para esta finalidade. Trata-se de um investimento que deve dar retorno à empresa e que produza impacto positivo nos resultados de trabalho. Sendo o treinamento todas as atividades programadas de curto e médio prazos, que têm como objetivo o ensinamento de técnicas e operações de trabalho que criam ou desenvolvem competências pela aquisição de conhecimentos e habilidades, a fim de que os indivíduos treinados sejam capazes de atuar com novas performances profissionais.

Para Marras (2000), o treinamento provoca mudanças no nível de conhecimentos, habilidades e atitudes de cada colaborador. Através de programas de treinamento e desenvolvimento, a empresa deverá buscar criar as competências necessárias para o desenvolvimento do trabalho e, assim, gerar o resultado esperado através das competências a serem desenvolvidas, como aponta Marras (2000). Dentre elas estão: a atualização técnica e comportamental com atualização nos processos que desenvolvem nos seus cargos e no comportamento profissional com seus colegas de trabalho ou possíveis clientes; a liderança, fazendo a equipe gerar resultados, desenvolver habilidades motivacionais e influenciadoras dos liderados, ética e positivamente para alcançar os objetivos da organização; c) comportamento ético e estímulo ao bom relacionamento entre as pessoas, respeito, honestidade, tolerância e flexibilidade; d) solução de problemas e corrigir erros; e) comunicação, qualidade da comunicação pessoal, clareza nas informações, na qualidade e aperfeiçoamento da comunicação; f) serviço ao cliente; e g) planejar e coordenar suas atividades de trabalho, para que possam aprender a utilizar melhor o tempo e assim atender as expectativas da empresa.

Nesse processo, as “novas” tecnologias possuem um importante papel, contribuindo para facilitar a acessibilidade ao conhecimento e a formação continuada dos trabalhadores, trazendo crescimentos pessoais e profissionais. De acordo com Alves (2009), até 1970, o Brasil estava na vanguarda da Educação a Distância através de cartas, rádio e televisão. O avanço da tecnologia permitiu a utilização de outros recursos de EaD, tais como *e-mails*, *chats*, fóruns, videoconferências, etc. Esses meios digitais são interativos e permitem uma educação em tempo real e a qualquer época.

Segundo a Universidade Virtual Brasileira (UVB) (2002, p.14), há três gerações de EaD: a primeira modalidade foi marcada pela educação via correspondência e que foi predominante no Brasil até a primeira metade do século XX; a segunda, pela utilização de canais de rádio e televisão para transmissão de aulas que podiam ser gravadas e assistidas a qualquer época, predominante nos anos 1970 a 1990 e a terceira, relacionada ao uso de meios digitais de comunicação através de *e-mails*, *chats* e webconferências, com bastante interatividade garantida pela internet.

Kenski (2007) afirma que, atualmente, a educação e a tecnologia são indissociáveis, não há como pensar em uma separada da outra, isto é, pensar na educação sem que haja em seu processo a tecnologia. A Educação a Distância é um novo paradigma, também de educação para o trabalho que vêm ganhando ênfase no contexto da educação profissional. Esta afirmação se assenta, principalmente, no fato do rompimento com as barreiras de espaço e tempo, possibilitando processos de ensino e aprendizagem em amplitude e escalas diferentes da educação tradicional.

A possibilidade de crescimento da EaD se dá na interface e à medida que os recursos tecnológicos também avançam. É um modelo de educação que prevê a utilização de tecnologias em sua execução, usando ferramentas inovadoras e de fáceis acessos para proporcionar educação a uma parcela maior de pessoas. A educação profissional a distância tem sido cada vez mais presente em nosso século. O acesso à internet e a melhoria de ferramentas tecnológicas têm proporcionado a qualificação de muitos profissionais ao mundo do trabalho, entretanto nem sempre fora dessa forma. Para que se amplie este cenário, é necessário que haja o rompimento tecnocrático e socialização no uso de ferramentas tecnológicas na educação profissional. Acredita-se que os usos de Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) na educação profissional a distância podem funcionar como instrumentos de diálogo entre os mais diversos atores envolvidos no contexto educacional.

A heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos indivíduos, aliada à diversidade das aproximações teórico-metodológicas — todas decorrentes do processo de uma construção coletiva, fazem destas reflexões verdadeiras contribuições da relação entre o pensamento pedagógico contemporâneo e as práticas educativas desenvolvidas no interior das salas de aula e, também, dos ambientes corporativos. Por meio desses pensamentos surgem novas problematizações, rupturas paradigmáticas e abordagens que influenciam e provocam inquietações com suas novas práticas, interfaces e pesquisas educacionais.

Desse modo, ao se refletir acerca das metodologias pedagógicas inovadoras, oportunizam-se novos caminhos educativos e diferentes possibilidades e estratégias educacionais, em que o ato de explorar outros significados para a prática pedagógica auxilia na construção coletiva de olhares diferenciados e múltiplos para os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Regis (2010), os artefatos digitais potencializam novas práticas socioculturais que estimulam as competências cognitivas como a) participação do usuário, podendo ele ser autônomo para buscar a informação desejada em diversos ambientes e, além disso, criar/produzir conteúdo, compartilhando ideias, opiniões e criações; b) aprendizagem de linguagens, interfaces e *softwares*, conhecendo novos *gadgets*, códigos, codificação e decodificação de textos, entre outras habilidades; c) estímulo às interações sociais, trocando mensagens e produtos por meio de *chats*, comunidades virtuais e redes sociais, como *Facebook*, *Whatsapp* e *Blogs*.

Incorporar os artefatos digitais no desenvolvimento das atividades curriculares compõe uma alternativa viável ao ensino dos conceitos científicos. A estratégia facilitadora deve relacionar o que aluno adulto está aprendendo em seu dia a dia, fazendo uma ponte entre o conhecimento científico e o mundo em que ele vive (AU-SUBEL, 2003). Esta relação implica em repensar metodologias tradicionais que não se ajustam a um mundo conectado nos espaços educacionais, relações professor-aluno e que se apropriam do saber mais substancial e efetivamente.

Da mesma forma, no contexto corporativo, esses artefatos podem contribuir para a formação de massa crítica, socioeconômica e política da sociedade, por meio de formações, treinamento e aperfeiçoamentos, com vistas a melhorar a qualidade de vida e bem-estar no trabalho e, conseqüentemente, na sociedade, fugindo dos métodos tradicionais de abordagem na formação profissional. Assim, acredita-se que a interação e uma nova racionalidade comunicativa presente em tecnologias de Educação a Distância possam ser instrumento capaz de dar voz, oportunizando novas relações entre o homem e a tecnologia. Trata-se do uso de tecnologias democráticas, como, por exemplo, a utilização de Recursos Educacionais Abertos (REA) na EaD.

No entanto, as ideias sobre uma educação especificamente voltada aos adultos só alcançaram ampla disseminação na década de 1970. Para Knowles (1998), o aprendiz adulto se caracteriza fundamentalmente pelo autodirecionamento decorrente de uma maturidade orgânica e psicológica. Ou seja, para ser adulto, o indivíduo atingiu um estágio de maturação física (prontidão), que lhe confere a capacidade de reprodução, bem como um estágio de maturação psicológica, que lhe possibilita assumir responsabilidades pela própria vida, nos âmbitos social, profissional e familiar.

Krajn (1993) recomenda um período andragógico estruturado em cinco fases: 1. Identificação das necessidades educativas; 2. Planificação do programa; 3. Planificação dos métodos; 4. Aplicação do programa; 5. Avaliação dos resultados e rediagnóstico da aprendizagem. Os métodos atuais de avaliação são insuficientes para avaliar mudanças quer na personalidade, nas atitudes e até mesmo nos valores produzidos pela educação dos indivíduos (KRAJN, 1993 apud OSORIO, 2003).

A educação de adultos demanda uma filosofia, conceitos e métodos específicos que valorizam a autonomia do aprendiz. Essa autonomia está cada vez mais estabelecida, especialmente, com a inclusão de novas tecnologias no ensino de adultos, através da Heutagogia que significa no grego “autoguiar” no ensino superior é o conceito de aprendizagem que mais cresce atualmente e que gera uma responsabilidade educacional onde o discente é o maior e pode-se dizer em muitos casos o único gestor do seu processo educacional. A grande quantidade de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD) proporciona ao discente um modelo de ensino não presencial, com carga horária flexível, e conteúdo disponível por meio de plataformas criadas com ajuda da tecnologia da informação, que permite ao discente planejar como, onde e qual melhor horário para estudar.

Com as constantes e novas exigências do mercado profissional, bem como da necessidade de uma formação continuada e permanente, a Educação a Distância (EaD) vem tornando-se uma opção oportuna, ganhando seu devido espaço no campo educacional. Essa conquista foi possível por conta da vasta propagação da Internet e dos avanços tecnológicos dos últimos anos. Tais inovações possibilitaram as pessoas, já inseridas no mercado de trabalho, o retorno aos seus estudos, ampliando seu leque de conhecimentos e possibilidades de crescimento pessoal e profissional. A EaD encontra-se em franco crescimento, sendo alvo de intensa discussão. Sua difusão vem ocorrendo em todos os campos, com modelos dos mais diversos possíveis, atendendo a uma necessidade cada vez mais crescente e variada.

A esfera com que se estuda este público do ensino superior é chamada de Andragogia e nela encontramos as definições e características próprias desse sujeito, que está, intrinsecamente, presente nas práticas docentes, pedagógicas e tutoriais da EaD. Entendida também, como um conjunto de princípios de aprendizagem de adultos que se aplicam a todas as situações que envolvem este discente, a Andragogia estabelece uma nova abordagem ao ensino-aprendizagem de adultos, aproveitando sua história de vida, suas crenças, seus valores e suas competências. No que concerne ao oferecimento de conhecimentos específicos, suficientes e indispensáveis frente à EaD, para o exercício da profissão, torna a Andragogia uma necessidade.

A utilização da Andragogia e da Heutagogia tem se tornado um importante diferencial no processo de desenvolvimento das pessoas pelo qual é necessário investimento na qualidade do aprendizado do adulto, principalmente no ambiente corporativo, espaço que este enfrenta o seu maior número de horários da sua vida como profissional. A Andragogia é uma metodologia utilizada para o aprendizado voltado ao universo do adulto. Um ambiente utilizado no ensino para adulto, são os ambientes de sala de aula e treinamentos, mas deve ser considerado que este mesmo adulto enfrenta no cotidiano das organizações o grande desafio de se adequar às necessidades da empresa, que vive em constante mudança para se adequar à cobrança do mercado exigindo do seu perfil conhecimentos, aprendizados, saberes, habilidades e competências.

A utilização da Andragogia para orientação e acompanhamento pode agregar valor aos indicadores qualitativos e quantitativos, bem como gerar um diferencial competitivo para a empresa no mercado. Com isso, este trabalho traz indicadores que buscam despertar no meio empresarial que o ensino, a valorização e o aprendizado do seu quadro funcional é preciso investimento, pois o reflexo será observado nos seus resultados. Um profissional que tem seu trabalho valorizado poder refletir nos seus fatores motivacionais, que impacta diretamente na sua vida social. Nesta pesquisa, busca-se apresentar como as organizações podem utilizar a Andragogia como ferramenta para contribuir de formas direta e indireta em fatores sociais, econômicos e culturais.

Para Bellan (2015, p. 21), “a Andragogia questiona o modelo da pedagogia aplicado à educação de adultos, porque entende que o adulto é sujeito da educação e não o objeto desta”. A partir das ideias do EaD e do mundo do trabalho, a Andragogia deveria ser conhecida como Heutagogia. Blaschke (2012) afirma que a Heutagogia é de grande interesse para a EaD, pois compartilha alguns atributos chaves, como a autonomia e o autodirecionamento do discente, além de ter raízes pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem de adultos. A característica da EaD é a aprendizagem autodeterminada. Assim, tanto o EaD quanto a

Heutagogia têm o mesmo público em comum, os discentes adultos maduros. Para Blaschke (2012, p. 59), a Heutagogia tem potencial de se tornar uma teoria do EaD, porque amplia a abordagem andragógica, ao abandonar o caminho da aprendizagem, tornando-se um processo para o discente, que negocia a aprendizagem e determina o que e como vai ser aprendido. Procura ilustrar que a Heutagogia é uma continuação à Andragogia.

A Heutagogia é o progresso dos métodos educacionais anteriores, conhecida como a aprendizagem autodeterminada, na qual o discente aprende em seu tempo e não no do professor. É um processo ativo e proativo, sendo o discente o agente de sua própria aprendizagem (BLASCHKE, 2012; HASE, KENYON, 2000). A abordagem Heutagógica verifica a necessidade de a aprendizagem ser flexível em que o professor oferece os recursos (a isca), mas são os discentes que desenvolvem o currículo.

Segundo Hase e Kenyon (2000), a Heutagogia defende o ideal de um currículo aberto e negociado com base nos conceitos de aprendizagem. A compreensão do discente é uma festa móvel e imprevisível, complexo e emergente e que existe a necessidade de alguns dados essenciais em termos de conteúdo, contexto e processo.

Blaschke (2012, p. 61) aponta características específicas da EaD que são alinhadas com a Heutagogia como: *Tecnologia; Perfil do discente; Autonomia do Discente*. Com base nestes modelos, podem-se considerar os seguintes métodos utilizados na EaD: *chat*, correio eletrônico, fórum, jogos educativos ou de simulações de negócios, sites para consultas, material impresso, áudio ou videoaulas, teleconferência/webcast, conteúdo de autoaprendizagem, prova de avaliação presencial, trabalho individuais ou grupo e monografia (MAIA E MEIRELLES, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação corporativa exerce grande importância para o desenvolvimento do profissional, como também, para o crescimento da própria organização. Entende-se que há grande relevância na educação no ambiente corporativo, pois este necessita ser conduzido assertivamente, pois seu reflexo não apenas incidirá na empresa, como diretamente na vida de seus colaboradores. Observando que o ambiente corporativo é composto por profissionais adultos, se faz necessário permear no entendimento da metodologia voltada a este público.

Dessa forma, haverá necessidade de adequação das empresas quanto aos modos de ensinos, treinamentos, desenvolvimentos e capacitações para seu colaborador profissional, para seu público interno, o adulto. Tratá-lo e conduzir a sua evolução nos conhecimentos, não apenas para torná-los mais eficazes, como também buscar a garantia de um melhor resultado para sua empresa.

Buscou-se uma melhor compreensão sobre a aprendizagem dos adultos, levando em conta quais os métodos e didáticas mais adequados, a fim de, condicionar um processo de melhoria na aprendizagem desse sujeito, tornando-os interessados, motivados e partícipes em seus cursos, explicitando a importância da aprendizagem para uma efetiva definição de suas metas, bem como, para tornar maiores suas possibilidades de melhoria de qualidade de vida através de realizações profissionais futuras.

REFERÊNCIAS

ABED **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/faq.asp?Faq_ID=8> Acesso em: 26 dez. 2017.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

BASTOS, D. **A nova ciência das organizações**. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BELLAN, Z. S. **Andragogia em ação**: como ensinar adultos sem se tornar maçante. São Paulo. ed. SOCEP, 2015.

BLASCHKE, L. M. Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and selfdetermined learning. **The international review of research in open and distance learning**, v. 13, n.1, p. 61, 2012.

BOHLANDER, Chester. **A sociedade pós-industrial**. São Paulo: Futura, 2003.

CETIC. **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros**: TIC domicílios 2016. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <<http://cetic.br/tics/domicilios/2016/domicilios/A4/>>. Acesso em: 15 de jan. 2018.

CRAWFORD, Richard. **Na era do capital humano**: o talento, a inteligência e o conhecimento como forças econômicas, seu impacto nas empresas e nas decisões de investimento. São Paulo: Atlas, 1994.

LÉVY, P. A nova relação com o saber. In: _____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro. Editora 34, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Termo, 1987.

HASE, Tewart and KENYON, Chris. **From andragogy to heutagogy faculty of education language and community services**, RMIT University. 2000.

KENSKI, V. M. O que são tecnologias e por que elas são essenciais. In: ____ **Educação e Tecnologias: O novo ritmo da informação.** Campinas, SP; Papirus, 2012.

KNOWLES, Malcolm S. **Andragogo versus pedagogo.** Association Press, USA, 1990.

KRAJNC, A. Andragogy. In Husen, T. & Postlethwaite, T. N. (1985) **The International Encyclopedia of Education: research and studies.** Oxford: PergamonPress, vol. 1, pp. 266-269, 1985.

LEITE, M. T. M. **O ambiente virtual de aprendizagem Moodle na prática docente:** conteúdos pedagógicos. UNIFESP, 2006.

LEMOS, A. Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época. In: LEMOS, A. CUNHA, P. (Orgs). **Olhares sobre a Cibercultura.** Sulina, Porto Alegre, 2003. p. 11 - 23. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/cibercultura.pdf>>. Acesso em: 14 de jan. de 2018.

LOUREIRO, R. **Imagens da organização.** São Paulo: Atlas, 1997.

MAIA, C. (Org.). **Educação a distância na era da Internet.** São Paulo: Anhembi Morumbi, 2000.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos.** São Paulo: Futura, 2000.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MATTAR, J. **Web 2.0 e redes sociais na educação.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2013.

OSORIO, Agustín Requejo. **Educação Permanente e Educação de Adultos.** Lisboa: Instituto Piaget. Horizontes Pedagógicos. 2003.

PEIXOTO, J. e CARVALHO, R. M. A. de. Formação para o uso de tecnologias: denúncias, demandas e esquecimentos nos depoimentos de professores da rede pública. **Educativa**, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 577-603, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/3961>>. Acesso em: 15 de jan. de 2018.

C, N. Escolas Muradas. **Anuário TIC Educação**. 2014. São Paulo, SP: CETIC, 2015. Disponível em: <http://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf> Acesso em: 15 de jan. de 2018.

SANTOS, C. C. **Andragogia: Aprendendo a ensinar adultos**. 2006. Disponível em: <www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/402_ArtigoAndragogia.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SANTOS, E. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. *In*: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões**. Anped, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.ufrj.br/anpedinha2011/ebook1.pdf#page=75>>. Acesso em 15. de jan. de 2018.

POLÍTICAS PÚBLICAS NO COMBATE À EVASÃO E AO ABANDONO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Giselly de Oliveira Silva
José de Lima Albuquerque
Marco Aurélio Benevides de Pinho
Rodolfo Araújo de Moraes Filho

É perceptível que a educação brasileira na sua atual conjuntura enfrenta grandes problemas, entre eles, a evasão e o abandono escolar que atinge todos os âmbitos educacionais e modalidades de ensino, com destaque para a evasão na educação básica, que se configura como tema desse estudo.

Diante da importância de que todas as crianças e jovens tenham acesso e possam permanecer na escola, e do alto índice de evasão e abandono escolar vivenciado em todo o país, se faz necessário investigar os principais motivos que levam a ocorrência desse fenômeno, além de averiguar a existência de políticas públicas direcionadas ao combate desse problema.

Na visão de Oliveira (2010), se “políticas públicas” envolvem tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais contemplam tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. O autor ainda ressalva que “educação” é um conceito muito amplo para se tratar e que as políticas educacionais se aplicam às questões escolares.

Conforme Silva Filho e Araújo (2017), “abandono” significa a situação em que o aluno se desliga da escola, mas retorna no ano seguinte, enquanto na “evasão” o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema escolar. Dessa forma, o estudo apresenta a questão norteadora que segue: Qual a efetividade das políticas públicas no combate à evasão e ao abandono escolar na educação básica brasileira?

Assim, o estudo tem como objetivo estudar as políticas públicas educacionais voltadas ao tratamento da evasão e abandono escolar na educação básica brasileira. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica na base de dados Periódicos Capes.

O DIREITO À EDUCAÇÃO

Conforme a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 6º, a educação é apontada como um dos direitos sociais em conjunto com a alimentação, moradia e outros. Em seu Art. 205, a Constituição aponta que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu Art. 53, a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (BRASIL, 1990).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996), no Art. 4º, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade está organizada da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental, ensino médio.

No dizer do Ministério da Educação (2014), a política pública deve fortalecer sistemas educacionais inclusivos em todas as etapas, viabilizando acesso pleno à educação básica obrigatória e gratuita. Assim foram estabelecidas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), as 20 metas para a educação nacional, ressalva-se as metas 2, 3, 5 e 9 que demonstram o cuidado e atenção com a Educação Básica,

Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2015, p. 37, 53, 85, 159).

Para Pinto, Steinmetz e Feitosa (2015), o grande desafio das metas é a articulação com os entes federativos, além do empenho dos profissionais da educação para que as metas traçadas sejam alcançadas.

MOTIVOS QUE LEVAM À EVASÃO E AO ABANDONO ESCOLAR

Segundo Cabral (2017), o desconhecimento ou “miopia” dos gestores de políticas públicas na área da educação, o pouco interesse dos pais em participar da vida escolar de seus filhos, o baixo investimento em uma educação de qualidade, além da condição socioeconômica desfavorecida de grande parte dos alunos que frequentam escolas da rede pública de ensino podem contribuir para que crianças e adolescentes não usufruam o retorno oferecido pela educação em longo prazo.

Corroborando com Cabral (2017), Soares *et al.* (2015) apontam um perfil geral dos jovens mais vulneráveis ao abandono do ensino médio: os de menores condições econômicas, os do sexo masculino, os que apresentam histórico prévio de reprovação, abandono e baixo desempenho acadêmico, os que apresentam desinteresse e falta de motivação e participação nas atividades escolares, e os que apresentam situações especiais, como a gravidez precoce.

Diniz (2015) afirma que as causas da evasão são variadas e difíceis de serem identificadas, no entanto, a evasão pode ocorrer, basicamente, motivada por dois fatores: os extraescolares, de natureza socioeconômica, cultural e política, e os intraescolares, de origem pedagógica.

Campos e Santana (2013), indo de encontro com Diniz (2015), ressaltam que dentre os fatores que podem provocar a evasão escolar, estão os internos e externos. Os fatores internos que impulsionam esse fenômeno são: a estrutura das instituições de ensino, as práticas pedagógicas, a metodologia do professor, dificuldade para assimilar o que é ensinado etc.

Cabral (2017) aponta que o convívio familiar conflituoso, a má qualidade do ensino, entre outros fatores, são todos considerados partes integrantes e comuns da evasão escolar. É válido dizer que a evasão está relacionada não apenas à escola, mas também à família, às políticas de governo e ao próprio aluno que, pela situação econômica que vive não tem vontade ou não vê a necessidade da continuidade de aperfeiçoamento para futuramente ter uma profissão.

A EVASÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme Diniz (2015), dentre os desafios da educação brasileira, está a evasão escolar que, apesar de acontecer em todas as etapas da educação básica, é no Ensino Médio que atinge os índices mais elevados, acompanhados de grande desmotivação, desinteresse e até certo menosprezo dos alunos, priorizando, principalmente, outros cursos e o trabalho. Assim, identificar as causas da evasão escolar é extremamente difícil, pois este fenômeno é influenciado por vários fatores como os fatores extraescolares e os intraescolares.

Barros (2017) destaca que a população brasileira, na faixa etária dos 15 aos 17 anos, apresenta pouco mais de 10 milhões de jovens. Destes, 15% não se matriculam na escola no início do ano letivo, ou seja, 1,5 milhão desses jovens já iniciam o ano fora da escola. Nem todos os 8,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos que se matriculam no início do ano permanecem na escola até o final do ano. Cerca de 8% dos alunos matriculados na escola, ou seja, 6,8% do total de jovens de 15 a 17 anos, abandonam a escola antes do final do ano, o que representa um contingente adicional de 0,7 milhão. Assim, ao final do ano letivo, mais de 20% dos jovens de 15 a 17 anos já se encontram fora da escola e com isso, apenas 8 milhões de jovens brasileiros de 15 a 17 anos completam o ano letivo frequentando a escola.

Percebe-se a necessidade de estimular os jovens a continuar os estudos após a conclusão do Ensino Médio, na tentativa de motivá-los a buscar um futuro melhor. Segundo Barros (2017), há evidências de que alunos interessados na educação superior engajam-se com maior intensidade nas atividades escolares durante a educação básica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é de abordagem qualitativa e descritivo em relação aos objetivos. Quanto aos procedimentos o estudo baseia-se em uma pesquisa bibliométrica e documental, visto que foram investigados e analisados documentos que tratam das políticas públicas no combate à evasão escolar na educação básica brasileira. Foi realizada uma revisão de literatura na base de dados Periódicos Capes. Os estudos foram pesquisados pelos descritores “evasão escolar”; “abandono escolar”; “educação básica” e “políticas públicas”.

Os critérios estabelecidos para a primeira fase da filtragem centraram-se nos seguintes campos, tendo como palavras pesquisadas: “Evasão escolar” e “Educação Básica”; tipo de documento: somente artigos provenientes de periódicos revisados por pares; idioma: português; intervalo de busca: 2014 a 2019. Chegou-se assim a um total de 50 artigos. Os mesmos critérios foram estabelecidos para as palavras pesquisadas: “Evasão escolar” e “Políticas Públicas”. Chegando a um total de 68 artigos.

Na segunda fase da filtragem (análise reflexiva), os artigos que não tratavam o assunto no sentido desejado foram descartados. O quantitativo de trabalhos que formou o corpus final totalizou 9 artigos. Foram selecionados os estudos que discutem a existência e a contribuição de qualquer política pública que atue no combate ao alto índice de evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil. Visando facilitar as disposições dos dados neste trabalho, os 9 artigos analisados estão representados por letras do alfabeto e os resultados estão apresentados em quadros-sínteses apontando os principais achados do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Artigos pesquisados em relação ao tema do estudo

Após a aplicação dos filtros restaram nove artigos de interesse para este estudo, os títulos de cada um podem ser observados no Quadro 1.

Quadro 1 - Título dos artigos do corpus final considerados no estudo bibliométrico

Artigo	Título
A	Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências
B	Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática
C	As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA
D	Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina
E	Até que ponto o <i>bullying</i> influencia o aumento da demanda por Educação de Jovens e Adultos?
F	Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões
G	Educação de jovens e adultos e a evasão escolar: análise e proposição
H	Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA
I	Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto Amazônico

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A partir da análise dos títulos observa-se que dos estudos investigados apenas um traz o termo “abandono”, enquanto 6 apresentam o termo “evasão”. Os objetivos dos estudos analisados podem ser contemplados no Quadro 2.

Quadro 2 - Objetivos dos artigos do corpus final considerados no estudo bibliométrico

Artigo	Objetivo
A	Trazar para o debate algumas considerações sobre evasão e abandono escolar na educação brasileira
B	Realizar uma revisão sistemática para avaliar os desfechos (efeitos e impactos) do Programa Bolsa Família em indicadores educacionais entre os beneficiários
C	Identificar quais os principais motivos que levaram os alunos de quatro turmas da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Acará, no estado do Pará, a não concluírem o ano letivo de 2015
D	Investigar ações políticas e pedagógicas relacionadas à evasão escolar na 1ª série do Ensino Médio, em Joaçaba, SC, envolvendo coleta de dados na GERED
E	Escrever o processo de <i>bullying</i> que ocorre nas escolas como possível causa da evasão escolar e do aumento da demanda por Educação de Jovens e Adultos (EJA) observada no contexto educacional brasileiro atual, de modo a buscar uma resposta ao questionamento aventado
F	Analisar as causas de evasão no primeiro período de um curso técnico do CEFET/RJ, unidade Petrópolis
G	Abordar as causas da evasão escolar na modalidade de educação de jovens e adultos, EJA
H	Analisar as causas da desistência e os motivos da permanência de estudantes do referido programa no âmbito da trajetória de estudos
I	Compreender e evidenciar os motivos que levam os discentes a abandonarem os estudos, promovendo uma análise com base nos documentos legais e pesquisa de campo, apresentando possibilidades com vistas a contribuir para a diminuição da evasão escolar na Educação EaD, de maneira a garantir o direito à Educação, conforme previsto na Constituição Federal brasileira de 1988

Fonte: Elaborado pelos autores (2020).

A partir da análise dos títulos, observa-se que os estudos estão mais preocupados com os motivos e causas que levam à evasão do que os programas e ações que combatem tal problema. As pesquisas analisadas retratam a evasão e o abandono escolar na educação básica, de modo geral. A partir da revisão de literatura, observou-se que dos 9 artigos analisados: 3 tratam da Educação Básica, 3 da Educação de Jovens e Adultos, 2 da Educação Profissional e 1 do Ensino Médio. Em relação à análise dos artigos, foram levantados dados inerentes à classificação do extrato Qualis da CAPES da revista em que foi publicado, o ano de publicação, a revista em que foi publicado, os descritores, os autores, a instituição do primeiro autor e a região geográfica da instituição. Os achados estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Informações dos artigos mais relevantes para este estudo bibliométrico

Artigo	Extrato Qualis	Ano	Publicado Em	Descritores	Autores	Instituição	Região
A	B2 Educação	2017	Revista Educação Por Escrito	Evasão; Abandono; Definições; Fatores; Fracasso escolar	Raimundo Barbosa Silva Filho; Ronaldo Marcos de Lima Araújo	UFPA	Norte
B	A2 Educação	2019	Ciência & Saúde Coletiva	Pobreza; Efetividade; Inequidade social; Revisão sistemática	Mariana C. S. Santos; Lucas R. Delatorre; Maria das Graças B. Ceccato; Palmira de Fátima Bonolo	UFMG	Sudeste
C	B5 Filosofia	2016	Interespaço	Educação Brasileira; Educação de Jovens e Adultos; Abandono Escolar.	Marcos Jonatas Damasceno da Silva	UFPA	Norte
D	B2 Interdisciplinar	2018	EccoS Revista Científica	Ensino Médio; Evasão Escolar; Juventude.	Douglas B. de Camargo; Mônica Piccione G. Rios	UNOESC	Sudeste
E	B1 Linguística	2014	ETD: Educação Temática Digital	<i>Bullying</i> . Evasão escolar. Educação de jovens e adultos. Demanda.	Márcio Jacometti; Luciano Blasius; Márcio José Polido; Murilo M. de Andrade	UFPR	Sul
F	B1 Administração	2017	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	Educação profissional; Curso técnico; Evasão.	Natália Gomes da Silva Figueiredo; Denise Medeiros Ribeiro Salles	UFF	Sudeste
G	B4 Educação	2018	Educação: teoria e prática	Evasão Escolar; Situação Social; Educador; EJA.	Crizieli Silveira Ostrovski; Zélia Delgado Correia	UTFPR	Sul
H	B5 Educação	2015	Holos	PROEJA; Evasão escolar; Permanência	Débora S. A. Faria; Dante Henrique Moura	IFRN	Nordeste
I	B5 Educação	2017	Holos	EAD; Evasão escolar; Intervenção pedagógica; Direito; TIC	Adonias S. da Silva Júnior; Wilmo E. Francisco Junior; Jeferson C. da Silva; Jucélia M. da Silva	IFRO	Norte

Fonte: Elaborado pelos autores (2020)

A partir da análise dos dados dos artigos apresentados no Quadro 3, é possível identificar dos trabalhos analisados: 3 artigos possuem Qualis B5, o ano em mais houve publicação foi 2017 com 3 artigos publicados, a revista que mais se destacou foi o periódico *Holos* com 2 publicações, dentre os autores principais, 5 são homens e 4 são mulheres, as instituições dos primeiros autores são Universidades e Institutos Federais, e as regiões Norte e Sudeste se destacaram cada uma com 3 artigos publicados dentre os analisados nesse estudo.

A partir da análise dos artigos apresentados no Quadro 3 e da revisão de literatura foi possível observar que, de acordo com Silva Filho e Araújo (2017), o tema “evasão e abandono escolar” é uma das fraquezas do sistema educacional brasileiro e uma questão longe de estar resolvida, pois afeta diversos níveis de ensino em instituições públicas e privadas. Tem sido alvo de políticas educacionais confusas que não se sustentam por muito tempo, e isso se faz sentir na falta de identidade do ensino, que necessita ser posto em discussão para que se busquem meios reais de enfrentamento.

Em sua revisão sistemática, Santos *et al.* (2019) identificaram a efetividade do Programa Bolsa Família no combate à evasão e ao abandono escolar, para os autores independentemente da unidade de análise, se aluno ou escola, o Programa Bolsa Família mostrou-se capaz de produzir resultados positivos para a frequência escolar e as taxas de abandono, principalmente. É possível que, para alunos que não frequentavam a escola, ao passar a receber o benefício este compense o aluno a não abandonar mais os estudos.

Ostrovski e Correia (2018), em sua pesquisa, observaram que pelos índices apresentados, contata-se que existem diversas causas que conduzem à evasão, como a situação socioeconômica, cultural, geográfica, familiar, à dificuldade de adaptação do aluno à sistemática do ensino e às questões referentes à metodologia tradicional, tão enraizada no sistema educativo, que dificulta a compreensão do aluno sobre determinados conteúdos e a consequente apropriação do saber.

A partir de seu estudo, Camargo e Rios (2018) observaram que o Ensino Médio, assim como toda a Educação Básica, carece de atenção das políticas públicas e de uma prática pedagógica atrativa, de qualidade social referenciada, para que não haja desestímulo em razão da necessidade dos estudantes de exercerem atividades laborais enquanto estudam, para que a escola não acabe por colaborar para a desistência de parte significativa desses adolescentes/jovens. Postula-se uma política educacional voltada ao acesso universal à educação, que possibilite permanência e qualidade social referenciada do ensino, pois assim haverá aprendizagem e democratização da escola pública.

Ao analisar os principais motivos de abandono escolar de uma escola pública no município de Acará - PA, Silva (2016) identificou que a maioria dos alunos, isto é, 34% dos entrevistados, alegaram como principal motivo a necessidade de trabalhar para sustentar suas famílias ou ajudar seus pais no sustento familiar, outros 26%, afirmaram que os professores foram o motivo para eles abandonarem a escola e outros 26% afirmaram que o motivo foi a própria falta de interesse.

Para Jacometti *et al.* (2014), a temática do *bullying* poderia ser incluída como um dos motivos para a evasão escolar, pois poderia ser enquadrada nas dificuldades dos alunos, nos determinantes psicológicos ou ainda em outros motivos a serem explorados, no entanto nas pesquisas realizadas sobre as causas da evasão escolar, não há uma identificação dos processos de *bullying* para que os respondentes pudessem identificá-los.

Para Figueiredo e Salles (2017), dentre as causas de evasão escolar há também a negligência da instituição escolar e do próprio governo no resgate de alunos evadidos. O desinteresse institucional e/ou governamental é representado pela ausência de ações e/ou políticas de apoio à permanência.

Faria e Moura (2015) ressaltam que a própria escola é extremamente excludente, assim, não consegue fazer com que seus sujeitos, aprendam conforme está previsto nas diversas etapas da educação básica ou, ainda pior, não consegue fazer que esses sujeitos nela permaneçam. Assim, o metabolismo do capital faz com que a história tenda a se repetir.

Para Silva Junior *et al.* (2017), o problema da evasão escolar deve ser tratado de forma integrada e participativa, com vistas a sua superação. Dessa forma, compete a todos integrantes, professores, alunos, coordenadores, tutores, escola, sociedade e Poder Público desenvolver suas ações, visando à mudança da realidade educacional, proporcionando a formação intelectual do cidadão e sua inserção na sociedade.

POLÍTICAS DE COMBATE À EVASÃO ESCOLAR

Programa Caminhos da Escola

O programa Caminho da Escola é destinado a estudantes da rede pública de educação básica e objetiva renovar, padronizar e ampliar a frota de veículos escolares das redes municipal, do DF e estadual de educação básica pública. Voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões, sempre visando à segurança e à qualidade do transporte (BRASIL, 2019a).

Programa Saúde na Escola (PSE)

O Programa Saúde na Escola (PSE) visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, proporcionando melhoria da qualidade de vida da população brasileira. O público beneficiário do PSE são os estudantes da Educação Básica, gestores e profissionais de educação e saúde, comunidade escolar e, de forma mais amplificada, estudantes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Na esfera da saúde, as práticas das equipes de Saúde da Família, incluem prevenção, promoção, recuperação e manutenção da saúde dos indivíduos e coletivos humanos (BRASIL, 2019b).

Autores como Brasil *et al.* (2017) e Lima *et al.* (2018) destacam a importância da articulação de diferentes atores no processo de implementação e execução do PSE, para os autores é necessária a articulação entre saúde e educação, a parceria entre setores públicos, a participação dos usuários e familiares, os professores e demais profissionais da instituição, todos devem estar adequadamente informados de seu papel na busca da efetivação do direito à saúde.

Saúde e Prevenção nas Escolas

O Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE) é uma das ações do Programa Saúde na Escola (PSE), que tem a finalidade de contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde. A proposta do projeto é realizar ações de promoção da saúde sexual e da saúde reprodutiva de adolescentes e jovens, articulando os setores de saúde e de educação. Com isso, espera-se contribuir para a redução da infecção pelo HIV/DST e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência (ou juvenil), na população de 10 a 24 anos (BRASIL, 2019c).

Programa Bolsa Família

O Bolsa Família é um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003. O Programa Bolsa Família (PBF) tem um papel fundamental em reforçar o acesso das famílias à educação e à saúde, por meio de alguns compromissos, chamados condicionalidades. Mas não são apenas os beneficiários que têm a responsabilidade de cumprir esses compromissos. Os responsáveis devem matricular as crianças e os adolescentes de 6 a 17 anos na escola; A frequência escolar deve ser de, pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, todo mês.

Para as situações em que as crianças ou os adolescentes tenham que faltar às aulas, é importante que a família informe o motivo na escola, que o marcará no sistema onde se registra o acompanhamento da frequência escolar, o Sistema Presença/MEC. Para isso, são disponibilizados 88 motivos no Sistema (BRASIL, 2019d).

Para Freitas (2016), o principal desafio do PBF é o enfrentamento e a superação da pobreza por meio da transferência de renda condicionada e a garantia do direito à saúde, educação e a assistência social. A condicionalidade da educação é um tema que ocupa os debates acadêmicos de forma opostas, de um lado, considera-se que a educação é um direito e, portanto, não deve ser submetida a qualquer condicionalidade. Do outro lado, defende-se que a condicionalidade assegura apenas a frequência escolar, mas, não garante, na mesma proporção o rendimento escolar dos alunos, emergindo assim o desafio da efetivação do princípio constitucional do padrão de qualidade de ensino para todos.

Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)

O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) oferece alimentação escolar e ações de educação alimentar e nutricional a estudantes de todas as etapas da educação básica pública. O governo federal repassa, a estados, municípios e escolas federais, valores financeiros de caráter suplementar efetuados em 10 parcelas mensais (de fevereiro a novembro) para a cobertura de 200 dias letivos, conforme o número de matriculados em cada rede de ensino (BRASIL, 2019e).

Conforme Oliveira e Silva (2018), o PNAE contribui com a permanência do educando na escola, aumenta o índice de desenvolvimento dos alunos em sala de aula e exerce um papel social e motivacional para a agricultura familiar, gerando emprego, renda e reduzindo a migração do homem do campo para as zonas urbanas.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

É destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (BRASIL, 2019f).

Escola que Protege

O projeto Escola que Protege (EQP) é voltado para a promoção e a defesa dos direitos de crianças e adolescentes, além do enfrentamento e prevenção das violências no contexto escolar. A principal estratégia da ação é o financiamento de projetos de formação continuada de profissionais da educação da rede pública de educação básica, além da produção de materiais didáticos e paradidáticos nos temas do projeto (BRASIL, 2019g).

Programa Brasil Alfabetizado

O MEC realiza, desde 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. O Programa tem como objetivo promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil (BRASIL, 2019h).

Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)

O Programa Ensino Médio Inovador é uma ação do Ministério da Educação para a elaboração do redesenho curricular nas escolas de Ensino Médio e contribui para disseminar a cultura para o desenvolvimento de um currículo mais dinâmico e flexível, que contemple os conhecimentos das diferentes áreas numa perspectiva interdisciplinar e articulada à realidade dos estudantes, suas necessidades, expectativas e projetos de vida. A ampliação da jornada escolar, para cinco ou sete horas diárias, possibilita um tempo maior para aprofundar a diversidade de conhecimentos e fortalece o processo de aprendizagem dos estudantes na perspectiva da formação humana integral (BRASIL, 2017, p. 3).

Após a implantação do PROEMI em uma escola no município de Umuarama-PR, que apresentava crescente índice de abandono escolar no turno da noite, Alves (2018) identificou algumas melhorias após a adesão ao programa, para a autora os professores se mobilizaram e em aulas e projetos que vem de encontro com as expectativas dos estudantes, despertando interesse e diminuindo o abandono, o que refletiu positivamente na participação e nos resultados de avaliações internas e externas como por exemplo o SAEP. Os alunos passaram a se interessar por aulas extras oferecidas pelos professores em turno contrário, e a participar em grande número das provas do ENEM, aumentou a procura pelo SISU, e há até mesmo alunos cursando graduação pelo PROUNI.

O Programa Mais Educação

O Programa Mais Educação constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2020).

Além das políticas públicas tratadas, acima, há também alguns projetos de iniciativa do setor privado como os programas:

- *Programa Estudar Vale a Pena*, cujo objetivo estimular os estudantes de escolas públicas a refletirem sobre seu projeto de vida, ligado à permanência na escola e à conclusão do Ensino Médio, contribuindo para que construam novas visões e aspirações de futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2019).
- *Projeto Jovem de Futuro*: oferece diferentes instrumentos que dão suporte ao trabalho de gestão das escolas e das redes de ensino, como assessoria técnica, formações, análises de dados e o apoio de sistemas tecnológicos especialmente desenvolvidos para ele (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 25).
- *Entre Jovens*: oferece a alunos do primeiro ano do Ensino Médio um programa de tutoria em Língua Portuguesa e em Matemática especialmente formatado para minimizar defasagens de aprendizado oriundas do Ensino Fundamental. O objetivo é evitar que a falta de uma base de conhecimentos adequada à nova etapa escolar crie um círculo vicioso de dificuldade e desestímulo e se torne um fator de evasão (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 35).
- *Programa Acelera Brasil*: trata-se de um programa de correção de fluxo escolar, a aceleração da aprendizagem é apenas uma estratégia para atingir o objetivo maior; trata-se de uma intervenção nas políticas educacionais, que tem como objetivo eliminar a cultura da repetência nas escolas, não de mera intervenção pedagógica (LALLI, 2000, p. 145).
- *Programa Se Liga*: a proposta destina-se a estudantes não alfabetizados e em estado de defasagem idade-série matriculados do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Por meio do apoio à formação integral dos educadores, o Se Liga promove a alfabetização plena desses alunos, de maneira integrada ao seu desenvolvimento socioemocional, permitindo que recuperem o atraso e sigam em frente (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

- *Programa Busca Ativa* é uma plataforma gratuita para ajudar os municípios a combater a exclusão escolar, a intenção é apoiar os governos na identificação, registro, controle e acompanhamento de crianças e adolescentes que estão fora da escola ou em risco de evasão. Por meio da Busca Ativa Escolar, municípios e estados terão dados concretos que possibilitarão planejar, desenvolver e implementar políticas públicas que contribuam para a inclusão escolar. (FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA, 2019).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização do estudo foi possível averiguar os diferentes motivos que levam os estudantes a evadir ou abandonar a escola, dentre eles destacam-se os motivos intraescolares que tem a ver com as dificuldades pedagógicas, como a reprovação, o baixo desempenho, a falta de motivação, o desinteresse; e os motivos extraescolares relacionados com os aspectos socioeconômicos, como a condição financeira, a gravidez precoce, a necessidade de trabalhar, o crime e a violência, os perigos do caminho da escola.

Vale ressaltar que são poucos os estudos na literatura que tratam da evasão e abandono em toda a Educação Básica, a maioria tem como objetivo o estudo de grupos específicos como estudantes da EJA e da Educação Profissional.

A partir da realização da pesquisa evidenciou-se programas e ações voltados para: a alimentação, transporte, saúde, combate as drogas e a violência no ambiente escolar, redução das dificuldades de aprendizagens, distribuição de renda, fornecimento de material didático, reforço escolar, incentivo para terminar o Ensino Médio, diminuição da distorção idade-série, combate as faltas, resolução de conflitos, promoção de educação integral e programas de aconselhamentos.

As políticas públicas voltadas para o combate à evasão escolar abordadas nesse estudo, são promovidas por atores governamentais, enquanto os programas são promovidos por atores não-governamentais, algumas têm abrangência nacional enquanto outras atuam apenas em seu estado. A partir da realização desse estudo foi possível identificar diversas políticas públicas que atuam na redução e amenização dos principais motivos de evasão e abandono escolar, cada programa e ação são voltados para atender um problema específico que atinge os estudantes brasileiros.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. R. W. Melhorias após adesão ao PROEMI. In: Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Org.) **Ações significativas de Gestão Escolar**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2018. p.158-163.

BARROS, R. P. Políticas Públicas para a Redução do Abandono e da Evasão Escolar de Jovens. **Fundação Brava**, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. 292 p.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: INEP, 2015.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1996.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 jul. 1990.

_____. Ministério da Educação. **Programa Caminhos da Escola**. Brasília, Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019a. Disponível em: < <https://www.fnede.gov.br/programas/caminho-da-escola>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Saúde nas Escolas**. Brasília, Ministério da Educação. 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas (SPE)**. Brasília, Ministério da Educação. 2019c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/projeto-saude-e-prevencao-nas-escola0s-spe>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Cidadania. **Programa Bolsa Família**. Brasília, Ministério da Cidadania, Secretaria Especial do Desenvolvimento Social. 2019d. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assuntos/bolsa-familia/o-que-e>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: Ministério da Educação, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. 2019e. Disponível em:< <https://www.fnnde.gov.br/programas/pnae> >. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: Ministério da Educação. 2019f. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld> >. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação**. Brasília: Ministério da Educação. 2020. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretaria112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>>. Acesso em: 11 mar. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Projeto Escola que Protege**. Brasília: Ministério da Educação. 2019g. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/projeto-escola-que-protege>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado**. Brasília: Ministério da Educação, 2019h. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/programa-brasil-alfabetizado>>. Acesso em: 07 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Elaboração de Propostas de Redesenho Curricular. Ministério da Educação, Secretaria De Educação Básica, 2017. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/58611-doc-orientador-elaboracao-de-propostas-de-redesenho-curricular-prc-pdf/file>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL, E. G. M. *et al.* Promoção da saúde de adolescentes e Programa Saúde na Escola: complexidade na articulação saúde e educação. **Rev Esc Enferm USP**, v. 51, 2017.

CABRAL, C. G. L. **Evasão escolar: o que a escola tem a ver com isso?** 2017. 27 f. Monografia (Especialização Educação e Direitos Humanos: escola, violências e defesa de direitos) - Universidade do Sul de Santa Catarina, 2017.

CAMARGO, D. B.; RIOS, M. P. G. Evasão escolar na 1ª série do ensino médio: o caso de Joaçaba, Santa Catarina. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 46, p. 33-51, 2018.

CAMPOS, R. K. N.; SANTANA, G. C. Fatores e motivos da evasão escolar no Curso Técnico Subsequente De Manutenção E Suporte Em Informática do IFS – Campus Itabaiana. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 3260-3270.

DINIZ, C. S. **Evasão escolar no ensino médio: causas intraescolares na visão dos alunos**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, Belo Horizontes, 2015.

FARIA, D. S. A.; MOURA, D. H. Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do PROEJA. **Holos**, v. 31, n. 4, p. 151-165, 2015.

FIGUEIREDO, N. G. S.; SALLES, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FREITAS, S. R. Programa Bolsa Família e condicionalidade educação: primeiras aproximações. In: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 11., 2016, **Anais...** Curitiba: ANPED SUL, 2016, p. 1-14.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Busca Ativa Escolar**. 2019. Disponível em: <<https://buscaativaescolar.org.br/index.html#about>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Se liga**. 2019. Disponível em:< <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/se-liga.html>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2009**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em:< https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

_____. **Estudar Vale a Pena**. 2019. Disponível em:< <https://www.institutounibanco.org.br/estudar-vale-a-pena/>>. Acesso em: 09 mar. 2019.

JACOMETTI, M. *et al.* **Bullying** nas escolas: implicações na educação de jovens e adultos. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 307-326, 2014.

LALLI, V. S. O Programa Acelera Brasil. **Em aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 145-148, 2000.

LIMA, T. F. *et al.* A importância do Programa Saúde na Escola na prevenção de agravos e melhoras na aprendizagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2018, p. 1-10, v.1.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.

OLIVEIRA, A. F. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F.; ALEX PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Org.). **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, p. 93-99.

OLIVEIRA, T. J. S. L.; SILVA, N. M. J. M. O Programa Nacional de Alimentação Escolar um estudo do seu histórico e aplicabilidade na educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Recife. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2018, p. 1-10, v.1.

OSTROVSKI, C. S.; CORREIA, Z. D. Educação de Jovens e Adultos e a evasão escolar: análise e proposição. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 28, n.57, p. 23-40, 2018.

PINTO, J. B. M.; STEINMETZ, W. A.; FEITOSA, M. L. P. A. M. **Direito, sustentabilidade e direitos humanos**. CONPEDI/ UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara. Florianópolis: CONPEDI, 2015.

SANTOS, M. C. S. *et al.* Programa Bolsa Família e indicadores educacionais em crianças, adolescentes e escolas no Brasil: revisão sistemática. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 6, p. 2233-2247, 2019.

SILVA FILHO, R. B.; ARAÚJO, R. M. L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 35-48, 2017.

SILVA JUNIOR, A. S. *et al.* Repensando a evasão escolar: uma análise sobre o direito à educação no contexto Amazônico. **Holos**, v. 33, n. 2, p. 199-2013, 2017.

SILVA, M. J. D. As causas da evasão escolar: estudo de caso de uma escola pública de Ensino Fundamental no município de Acará – PA. **InterEspaço**, v. 2, n. 6 p. 367-378, 2016.

SOARES, T. M. *et al.* Fatores associados ao abandono escolar no ensino médio público de Minas Gerais. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 757-772, 2015.

INGLÊS NA EAD PARA AS ENGENHARIAS: VALORAÇÕES DOS DISCENTES SOBRE COLABORAÇÃO E AUTONOMIA²

Julia Larré
Philippe P. B. Araújo

Parafraseando Freud, eu diria que o professor também tem suas feridas narcísicas: perceber que não está mais no centro do processo pedagógico; ter consciência de que não há como dominar e transmitir todo o conhecimento de sua área; e descobrir que não tem domínio sobre o aluno, que aprende apesar do professor. A quarta grande ferida narcísica seria a descoberta de que o professor também aprende com seus alunos.

(Vera Menezes de Oliveira Paiva, 2010, p. 68)

Estudos mais recentes realizados sobre o uso e o impacto das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em contextos educacionais (BRAGA, 2013; MAYRINK; ALBUQUERQUE-COSTA, 2017) relatam a dificuldade da integração dessas TIC ao dia a dia das instituições de ensino, especialmente quando se trata de instituições públicas (vf. MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2017). Sabemos ainda que, além da dificuldade mencionada acima, existe uma tendência à utilização dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como meros repositórios, de modo que o ensino-aprendizagem em si pela modalidade a distância ainda possui muitos caminhos a trilhar quanto ao desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade discentes, através de práticas colaborativas. Somente disponibilizar o uso de um AVA não significa que o processo de ensino-aprendizagem já será colaborativo por si só. É preciso que haja um esforço de toda a equipe multidisciplinar que constrói o AVA para que as atividades propostas possam estimular essa característica.

Neste capítulo, temos como objetivo discutir as características da aprendizagem colaborativa e do desenvolvimento da autonomia, que fazem parte da trajetória de alunos que cursam pela primeira vez uma disciplina de língua inglesa na modalidade a distância em uma universidade federal rural do nordeste brasileiro. O estudo, ancorado na perspectiva sócio histórica, discutirá as valorações presentes no discurso escrito dos alunos participantes de uma atividade em que foram estimulados a escrever sobre sua experiência com o curso, de modo que se possa apreender o quanto a disciplina pôde proporcionar a colaboração e a autonomia dos mesmos.

² Uma versão anterior deste artigo foi publicada nos anais do 1º CONGRESSO NACIONAL DE PRÁTICAS EDUCATIVAS (2017). Esta apresentada aqui possui algumas alterações realizadas pelos autores.

Relataremos um breve histórico sobre o curso de língua inglesa a distância em que os dados foram coletados e discutiremos os pilares sobre os quais essa pesquisa se baseia: o ensino de língua inglesa a distância (BURNS; RICHARDS, 2012; LARRÉ, 2016; LARRÉ, 2017); a aprendizagem colaborativa de língua inglesa (LARRÉ, 2010; MAGALHÃES, 2010; ARAÚJO; COSTA, 2016) na educação a distância (doravante EAD) (MESQUITA; PIVA JR.; GARA, 2014; LARRÉ, 2016; LARRÉ, 2017); e a construção da autonomia discente em ambientes virtuais de aprendizagem (MESQUITA; PIVA JR.; GARA, 2014).

O capítulo será concluído com uma seção que sintetiza o que observamos em relação ao impacto que houve quanto ao desenvolvimento da colaboração e da autonomia no contexto da disciplina de língua inglesa na modalidade a distância, através de palavras-chave valorativas que ocorreram nos relatos dos próprios aprendizes.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA E AUTONOMIA NA EAD

Ao falarmos sobre aprendizagem colaborativa, é fundamental lembrar que é uma filosofia de ensino em que permite que o professor perceba o grupo e a interação do grupo de aprendizes de modo holístico, no qual existe o foco no aprimoramento tanto do uso de estratégias afetivas quanto no de estratégias de aprendizado. “Além disso, os aprendizes são deixados livres para estabelecer a divisão de tarefas do grupo e os critérios tanto de produção quanto de avaliação da atividade. A autoavaliação é um aspecto fundamental nas salas de aula que se pautam pelo ensino colaborativo” (LARRÉ, 2010, p. 89-90). Para Hashim e Jones (2007, p. 15, tradução nossa),

A atividade colaborativa em grupo é a chave para promover a interação do aluno na sala de aula. Através de um ambiente de aprendizagem colaborativa, o aluno é incentivado a fazer perguntas, explicar e justificar opiniões, articular o raciocínio, e elabora e reflete sobre o conhecimento recebido³.

Em Larré (2010b), vimos que ao dar ênfase à interação entre os indivíduos, sempre pensando na noção sociointeracionista de aprendizado, os professores se tornam mediadores de conhecimento:

Isto não significa que a autoridade do professor é posta em xeque; este continua sendo a figura modelo dos alunos, mas o foco principal não é somente o conteúdo que o professor transmite, pois o mais importante é o processo pelo qual os alunos passam ao aprender o conteúdo a partir das atividades interativas e dialógicas que acontecem na aula. (LARRÉ, 2010b, p. 39).

³ No original: “collaborative group activity is the key to promote student interaction in the classroom. Through a collaborative learning environment the student is encourage (sic) asking questions, explaining and justifying opinions, articulating reasoning, and elaborates and reflects upon the received knowledge.”

E, nesse mesmo sentido, Araújo e Costa (2016) falam sobre os aspectos desenvolvidos pelos participantes de um processo de ensino-aprendizagem colaborativo, em que todos trabalham “para propiciar a possibilidade de pensar com o outro, em uma atividade pautada por princípios como responsividade, deliberação, alteridade, humildade e cuidado, mutualidade e interdependência.” (ARAÚJO; COSTA, 2016, p. 233).

Ao descrever os benefícios de um processo de ensino-aprendizagem baseado na colaboração, Figueiredo (2006, p. 22) afirma:

Os alunos compartilham conhecimentos e informações, têm condições de aprender uns com os outros e de perceber que todos têm dificuldades e facilidades em certos aspectos da língua que estão aprendendo. Há a criação de um ambiente de interdependência positiva com vistas à autonomia dos aprendizes, pois, por meio do diálogo, há o favorecimento da passagem do estágio de regulação pelo outro para a auto-regulação.

O que é possível observar com o uso das TIC para o ensino-aprendizagem de uma língua é que o potencial para a colaboração é naturalmente vasto e que a interação via recursos digitais se torna uma ferramenta crucial para o desenvolvimento das características apontadas acima, mas também da autonomia discente tão almejada pelos professores em geral.

ENSINO DE LI A DISTÂNCIA

Sobre os tempos de hoje, Paiva (2001) nos diz que “Os velhos laboratórios de línguas estrangeiras estão em agonia acelerada” (PAIVA, 2001, p. 93) e que, por conta do ampliado acesso a inúmeras ferramentas e possibilidades via internet que contribuem para o ensino-aprendizagem, nossos aprendizes se encontram muito mais inseridos em um mundo de informações diversificadas e de aprendizagem em potencial sobre qualquer assunto.

Sabemos, todavia, que a integração entre novas tecnologias e aprendizado na escola não é caminhada fácil. Existem algumas fases percorridas pelos usuários de uma nova tecnologia no contexto escolar, a saber pelas palavras de Menezes (2013, p. 11):

Bax (2003, p.24-25) propõe sete estágios até a normalização das atividades de ensino de línguas mediadas por computador. No primeiro estágio aparecem os primeiros adeptos e alguns poucos professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade. No segundo, a maioria

das pessoas ignora a tecnologia ou demonstra ceticismo. No terceiro, as pessoas experimentam a tecnologia, mas rejeitam o novo frente aos primeiros obstáculos. No quarto, tentam outra vez porque alguém os convence que a tecnologia funciona e aí conseguem ver vantagens relativas. No estágio cinco, mais pessoas começam a usar a nova ferramenta, mas ainda existe medo ou expectativas exageradas. No seis, a tecnologia passa a ser vista como algo normal e, no sétimo, integra-se em nossas vidas e se torna invisível, normalizada.

Mesmo que a plataforma de aprendizagem, por exemplo, tenha vasto potencial para o ensino-aprendizado de uma língua estrangeira, é bastante provável que o professor usuário adepto do AVA e de suas ferramentas possa se deparar com problemas como a não-valorização institucional e financeira do trabalho realizado (vf. MILL *et al.*, 2010). No entanto, é importante ressaltar, nessa conjuntura acima apontada, que a maior parte dos profissionais passa pelos estágios observados por Bax (2003) citado por Menezes (2013), ainda em processo de adaptação com a tecnologia do computador e do acesso à Internet; além disso, os mesmos profissionais muitas vezes estão em conflito com as próprias crenças baseadas no pensamento cartesiano (vf. Menezes, 2013). Em Larré (2017, p. 3), vimos que

Há a influência de “barreiras psicológicas, crenças que excluem o uso das TIC e concepções cristalizadas sobre o ensinar e o aprender” (RIBEIRO *et al.*, 2010, p. 47) no fazer pedagógico do professor, cabendo a este, através do aprendizado de outras possibilidades de ação em sala de aula e da autorreflexão sobre seu modo de agir e interagir na escola, uma ressignificação do processo de ensino-aprendizagem como um todo, especialmente com a integração de novos saberes proporcionados pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC).

Com o equilíbrio entre aprimoramento do uso das TDIC e com o enfoque nas práticas pedagógicas que valorizem aspectos humanos da interação, ressaltamos que a tecnologia em si:

(...) não diminui o papel do professor e de estratégias pedagógicas bem elaboradas. Aliás, para utilizar tecnologias digitais em suas aulas, o professor deve ser capaz de analisar o seu contexto de atuação e a relevância dos aplicativos, em consonância com a sua proposta pedagógica e com os objetivos que previamente traçou. (LEANDRO *et al.*, 2016, p. 9).

É perfeitamente possível, então, possuir “a tenacidade esperada de quem adentra territórios desconhecidos” (RIBEIRO *et al.*, 2010, p. 47), tendo o professor a consciência de que o que se deve valorizar muito, para além da tecnologia utilizada, é o próprio planejamento e elaboração das atividades de cunho colaborativo, de modo que estes funcionem como um estímulo para que os aprendizes exercitem questões de língua e linguagem e desenvolvam sua autonomia.

CONTEXTO DA DISCIPLINA LÍNGUA INGLESA 1

Os cursos de engenharia da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA), localizada na Região Metropolitana do Recife, tiveram início em setembro de 2014, sendo, portanto, cursos relativamente novos, em que o propósito primordial se pautava na oferta obrigatória de cursos de língua portuguesa e língua inglesa por quatro dos cinco anos do bacharelado:

Entre as disciplinas obrigatórias da matriz curricular do curso estarão incluídas Português e Inglês, sendo esta última oferecida de forma contextualizada, o que irá permitir aos alunos um completo domínio sobre leitura de bibliografia específica da área, manuais, programas de treinamentos, bem como capacitará os mesmos para a participação nos vários programas de intercâmbios mantidos pela UFRPE e seleções para Programas de Pós-Graduação a nível internacional (UFRPE, 2013, p.30-31).

Em 2015, houve uma reformulação do PPC, decidida pelo Núcleo Docente Estruturante do departamento, devido à necessidade de readaptar os cursos à habilitação de tecnólogo que havia surgido à época, em que as oito disciplinas em EAD previstas de língua inglesa, que totalizavam 240 horas, foram reduzidas para seis disciplinas de 180 horas em seu total, nas quais os três primeiros semestres deveriam ser na modalidade a distância e os três últimos na modalidade presencial.

No entanto, a pesquisa aqui brevemente relatada foi possível por ter sido realizada com a turma que estava em 2016.2 cursando a disciplina de Língua Inglesa 1 (ainda nos moldes a distância).

As aulas de língua inglesa na universidade em questão foram ministradas exclusivamente através do ambiente institucional de ensino-aprendizagem, chamado AVA-UFRPE, que é disponibilizado pelo sistema para ensino a distância Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*).

Para cada turma na UFRPE, tanto na graduação quanto na pós-graduação, é criada uma página no AVA, como forma de dar suporte às disciplinas presenciais e a distância. Na disciplina supracitada, que foi ministrada em quatro turmas da UACSA, totalizou-se o número de 147 participantes que utilizaram as diversas atividades planejadas pela professora-pesquisadora e proporcionadas pelas ferramentas como videoaulas, fóruns, questionários de tipos variados, *cloze reading*, *gap filling*, escrita de textos, construção de glossário, gravação de voz *on-line*, dentre outras. Além disso, utilizaram o correio eletrônico (seção “mensagens” da plataforma) para tirar dúvidas e fazer comunicados. Todas as atividades criadas para o curso tiveram como foco discussões sobre temáticas recorrentes na área das Engenharias, bem como temas transversais relacionados, como, por exemplo, questões de gênero na futura área de atuação dos discentes. Com estas atividades sendo realizadas e o *feedback* de aprendizes entre si e da professora-pesquisadora com aprendizes, as propostas de interações na plataforma se ampliaram, criando assim o que podemos caracterizar como um processo de ensino-aprendizagem baseado na colaboração.

MÉTODO

Esta pesquisa é de caráter quantitativo, por considerar percentuais de aparecimentos de termos valorativos quanto à disciplina ministrada; e também qualitativo, na qual os pesquisadores se preocupam com a interferência na realidade social e “com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (LIBERALI; LIBERALI, 2011, p. 21). Sendo de cunho interpretativista, o método qualitativo, segundo os mesmos autores, propõe “perceber a realidade a partir dos significados” (op. cit.) e a partir dos sentidos que os participantes da pesquisa atribuem à realidade específica de interesse do pesquisador.

Nesse sentido, o método utilizado visa a obtenção de um dado geral em relação ao quanto os aprendizes consideraram o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na EAD como locus para desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem colaborativa.

Participantes

Como participantes da pesquisa, obtivemos 147 alunos da disciplina de Língua Inglesa 1 no semestre de 2016.2. Estes alunos, provenientes dos cursos de Engenharias Civil, Elétrica, Eletrônica e de Materiais, estavam cursando o segundo semestre de seus cursos de graduação. Para este trabalho, consideramos as respostas do total dos participantes e contabilizamos o aparecimento de termos que consideramos afins com a noção de colaboração e desenvolvimento da autonomia.

Procedimentos na construção de dados

A estratégia utilizada na construção dos dados foi propor, ao final da disciplina, que os alunos escrevessem um texto que proporcionasse a reflexão sobre todo o semestre, em um breve relato de 100 a 150 palavras. O enunciado da atividade foi o seguinte: *"Write a short memoir about your semestre in English 1. Mention your best and worst moments, explain why; your difficulties and easiest activities to do; texts you liked, and why. (100 to 150 words)"* [escreva um breve memorial sobre seu semestre no Inglês 1. Mencione seus melhores e piores momentos, explicando por quê; suas dificuldades e atividades mais fazer de fazer; textos que você gostou e por quê. 100 a 150 palavras].

Como mencionado anteriormente, coletamos 147 (cento e quarenta e sete) textos analógicos, ou seja, não-digitais, pois a disciplina era semipresencial, com os quais realizamos uma planilha, na qual qualificamos palavras-chave que se referissem à opinião do aprendiz sobre o semestre com a disciplina na modalidade a distância. Obtivemos dados quantitativos e qualitativos dessa maneira, pois pudemos calcular a porcentagem de alunos que mencionaram palavras como "autonomia" e "colaboração", além de outros aspectos sobre os quais trataremos muito brevemente mais adiante.

ANÁLISE DOS DADOS

De modo geral, o que pudemos apreender dos resultados encontrados nos textos desenvolvidos pelos participantes da atividade foi o dado de que boa parte destes consideraram como positiva a experiência de participar de uma disciplina de língua inglesa quase que totalmente de modo *on-line*. Tal afirmação pode ser confirmada pelo percentual de aparecimentos de valorações como as seguintes: *fruitful* (frutífero), *productive* (produtivo), *surprising* (surpreendente), *rewarding* (gratificante), *flexible* (flexível), dentre outras, totalizando 79,59% das opiniões majoritariamente positivas dos alunos. Enquanto valorações que consideramos como majoritariamente negativas — como sugestões para que a disciplina fosse na modalidade presencial devido a dificuldades que os aprendizes encontraram — o percentual foi baixo, totalizando um número de 9,52% das 147 respostas. Consideramos os alunos que responderam com palavras positivas e negativas em igual proporção como neutros, que contabilizaram 10,89% das respostas.

Categorizamos comentários e valorações dos textos que tivessem relação direta e positiva com os termos *autonomous learning* (aprendizado autônomo) e *collaborative activities* (atividades colaborativas). Os aparecimentos desses termos-chave foram muitas vezes exatamente como os apresentados, ou com termos que remetessem aos acima listados. Nas planilhas geradas, consideramos a contagem de tais termos, de modo que verificamos um percentual considerável

mente grande, dentre todos os comentários de cunho positivo, quanto ao aparecimento de palavras valorativas que fossem correlacionadas aos conceitos de autonomia e colaboração.

Quadro 1 – Percentuais gerados de repetição dos termos *collaborative activities* e *autonomous learning* sobre o total de alunos

Termo-chave	Total de aparições em texto	Percentual em relação ao número de aprendizes
Collaborative activities	73	49,77%
Autonomous learning	47	31,97%
Os dois termos em concomitância	97	65,99%

Fonte: autores.

O que pudemos ver com os dados numéricos acima é que praticamente dois terços dos alunos participantes identificaram pelo menos um dos termos como característica da disciplina de língua inglesa 1 no semestre de 2016.2. Numa primeira experiência para a maioria dos participantes, a maioria absoluta (65,99%) assimilou pelo menos uma das características referente ao planejamento realizado a partir da perspectiva colaborativa de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Paiva (2010, p. 268),

(...) o que determina a orientação epistemológica de um curso não é o AVA, mas o design de cada curso. Sendo assim, podem conviver nesses AVAs atividades que focam apenas a transmissão e o armazenamento de informação, as que proporcionam a construção subjetiva do conhecimento ou, ainda, as que incentivam a emergência de experiências colaborativas. Cada vez mais, surgem experiências inovadoras que rompem com o mito objetivista e buscam uma mudança de paradigma, proporcionando ao aprendiz uma diversidade de ferramentas de comunicação e de experiências de aprendizagem.

O que pretendemos, com esse trabalho, foi demonstrar a percepção dos aprendizes sobre colaboração e autonomia discentes desenvolvidas em uma disciplina de língua inglesa na modalidade a distância, a partir das valorações que estes deram à própria disciplina ao final do semestre.

Foi possível perceber, a partir das valorações presentes como descrição do curso de língua inglesa discutido neste capítulo, que o ensino-aprendizagem de língua na EAD tem vasto potencial para estimular o desenvolvimento da autonomia e colaboração, desde que os cursos sejam planejados para tanto, assim

como afirma Paiva (2010) acima. Nossa contribuição, com este trabalho, reside na afirmação de que existem filosofias educacionais e ações pedagógicas de cunho colaborativo que podem ser aliadas ao uso das novas tecnologias, fugindo da tendência de boa parte das instituições de educação em utilizar os AVA como meros repositórios de conteúdo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. P. B.; COSTA, M. A. M. O diálogo crítico como ferramenta para colaboração na sala de aula. *In: COLÓQUIO NACIONAL 15 DE OUTUBRO*, 3., 2016, Campina Grande. **Anais...** Campina Grande, 2017. p. 224-237.

BRAGA, D. B. **Ambientes digitais: reflexões teóricas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.

BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (ed.). **The Cambridge guide to pedagogy and practice in second language teaching**. Cambridge: CUP, 2012.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. *In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: UFG, 2006.

HASHIM, N. H.; JONES, M. L. Activity Theory: a framework for qualitative analysis. *In: 4th International qualitative research convention*. PJ Hilton, Malaysia, 2007.

LARRÉ, J. **Curso de língua inglesa na EaD baseado na atividade social “Apresentar pôster científico em evento internacional”**: planejamento e implementação. Programa de pós-graduação em Linguística (PPGL). Relatório de pós-doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2017.

_____. A argumentação inicial via Moodle em língua inglesa nas Engenharias. **Hipertextus Revista Digital**, v. 15, p. 7-22, out. 2016. Disponível em: <http://www.hipertextus.net/volume15/vol15artigo04.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. Colaboração e crença metodológica: pensando a escrita na sala de aula de língua estrangeira. *In: MOURA, V.; DAMIANOVIC, M. C.; LEAL, V. (org.). O ensino de línguas: concepções e práticas universitárias*. Recife: EdUFPE, 2010b. p. 37-46.

_____. **Uma trama a várias mãos**: a escrita colaborativa em língua inglesa. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010a.

LEANDRO, D.C.; SOUSA, L. A. de; WEISSHEIMER, J. Hibridizando a aprendizagem de inglês como L2 com *Googledocs* e *Voicethread*: o que os aprendizes têm a dizer? **Hipertextus Revista Digital**. V. 15, out/2016, pp. 7-28.

LIBERALI, A. R.; LIBERALI, F. Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas. **Inter FAINC**. Santo André, v.1, n.1, p. 17-33, jul./dez. 2011.

MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESPECIALIST**: descrição, ensino e aprendizagem, v. 38, n. 1, jan.-jul. 2017.

MENEZES, V.; MARTINS, A. C. S.; BRAGA, J. Design de atividades acadêmicas on-line. *In*: SHEPHERD, T. G.; SALIÉS, T. G. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013. pp. 205-228.

MESQUITA, D.; PIVA JR., D.; GARA, E. B. M. **Ambiente Virtual de Aprendizagem**: conceitos, normas, procedimentos e práticas pedagógicas no ensino a distância. São Paulo: Érica, 2014.

MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAIVA, V. L. M. de O. e. A WWW e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. **Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas**. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300018&lng=en&nrm=iso> Acesso em 25 de maio de 2015.

UFRPE. **Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica**, Processo Administrativo nº 23082.0194997/2013-03. UFRPE: 2013.

RIBEIRO, L.R. C. *et al.* A docência virtual *versus* presencial sob a ótica dos professores. *In*: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M. R. G. de (Orgs.). **Polidocência na Educação a Distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010. pp. 41-57.

GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR: CONQUISTAS E DESAFIOS EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE PERNAMBUCO

Natália Maria da Silva
José de Lima Albuquerque
Rodolfo Araújo de Moraes Filho
João Moraes de Sousa

A escola tem passado por constantes mudanças em um cenário de busca por resultados e elevação de indicadores elucidados nas avaliações externas propostas pelo governo, ou instituições de ensino. Diante das transformações ocorridas no âmbito econômico, cultural e social, pensar em gestão educacional numa perspectiva democrática tem se tornado indispensável, uma vez que esta constitui um momento estratégico para viabilizar mudanças expressivas na educação.

Neste contexto, a gestão democrática é um processo político de suma importância que possibilita discutir, planejar e deliberar ações que busquem atender as necessidades da escola e, conseqüentemente, a melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, esta pode impulsionar a busca por esses resultados, uma vez que, deve ser uma prática dinâmica que contribui para o contexto social, político e cultural influenciando e sendo influenciado.

A gestão democrática é um dos princípios que servem como base à educação nacional conforme disposto no Art. 206, inciso IV da Constituição Federal de 1988. A Constituição Estadual do Estado de Pernambuco (1989) assegura “as escolas públicas, em todos os níveis, a gestão democrática, com a participação de docentes, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade” (Art. 178).

A escola deve ser vista como espaço vivo e dinâmico que, age dentro de um contexto social, econômico, político e cultural mais amplo, influenciando e sendo influenciada. Nesta perspectiva, o gestor escolar busca através de suas ações, atender a exigências educacionais desenvolvendo ações que lhe permita conhecer o mundo contemporâneo, como também relacioná-lo as necessidades da escola, ou seja, a gestão escolar é o impulsionadora dos resultados que a escola vai apresentar com base nas exigências educacionais.

O conceito de “gestão” sugere uma forma de comandar uma instituição, buscando a renovação dela e de seus métodos, “é atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2013 p.101).

Assim, este capítulo investiga a efetivação da gestão democrática escolar em uma escola de referência da rede estadual de ensino de Pernambuco. A partir do que foi exposto, esta pesquisa apresenta a seguinte questão norteadora: *Quais as conquistas e desafios da gestão democrática escolar na Escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira, em Nazaré da Mata, PE?*

Assim sendo, esta pesquisa foi realizada no âmbito qualitativo por possuir relevância significativa e estar adequada à finalidade desta investigação, sendo coerente com a temática, cujo interesse é investigar as conquistas e desafios da gestão democrática. Como suporte teórico, foram pesquisados autores, tais como: Dalben (2004), Gadotti e Romão (2013), Libânio (2013), Luck (2012) e Paro (2003).

Neste estudo, tem-se por objetivo geral investigar a presença da gestão democrática na escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira, Nazaré da Mata (PE), analisando as conquistas e desafios da mesma e como objetivos específicos: a) Investigar e conhecer os processos e documentos que originaram a gestão democrática na educação; b) Verificar como foi implementada a gestão democrática na escola lócus desta investigação; e c) Conhecer quais as concepções do(a) gestor(a) e professores acerca da gestão democrática.

Relativamente à organização textual, este trabalho está estruturado a partir dos seguintes itens: introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussões, considerações finais e referências bibliográficas.

GESTÃO ESCOLAR X DEMOCRACIA

O Brasil passou por diversos momentos, dos quais a democracia foi privada da vida de muitos de seus habitantes. Contudo, o processo de redemocratização compreendeu uma série de medidas que, progressivamente, foram expandindo as garantias individuais, os direitos sociais, econômicos, políticos e culturais que estavam suspensos anteriormente.

No sistema educacional, com a promulgação da constituição Federal de 1988 instituiu-se a “gestão democrática do ensino público” (Art.206, inciso VI), sendo esta uma forma encontrada para democratizar a educação escolar.

A legislação assegura a gestão democrática da escola, desta feita, este tema surge com mais frequência nos debates pedagógicos e nas reformas educacionais. Libâneo (2013) ressalta que, em uma perspectiva democrática, estão fundamentados alguns princípios da organização do trabalho pedagógico e da gestão escolar, amparados a partir da autonomia das escolas e da comunidade.

Neste sentido, considera-se que a escola não é mais um elemento neutro, mas uma construção social que envolve e privilegia todos os segmentos envolvidos e suas inter-relações. A gestão democrática propicia que família, escola e comunidade trabalhem juntos na formação do cidadão autônomo e conhecedor de seus direitos e deveres.

Diante deste novo modelo de gestão, a direção da escola já não é mais a única responsável pelo direcionamento da instituição escolar, passando a dividir este direcionamento com a sua comunidade, tornando, assim, uma gestão democrática, autônoma e descentralizadora, na qual o maior vencedor é a própria instituição.

Neste sentido, a escola passa a ter mais clareza em seus atos, promovendo a construção da democracia, começando com a liberdade de escolha do gestor, por meio de eleição democrática e não através de nomeações. Assim, impulsionar uma gestão escolar numa perspectiva democrática significa estabelecer novos vínculos entre a escola, a família e o contexto social no qual ambos estão inseridos.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A BUSCA PELA AUTONOMIA

A autonomia da escola vem sendo desenvolvida gradualmente, frente à implementação da gestão democrática, nesta perspectiva, percebe-se a escola como um ambiente que visa à construção coletiva, que compreende e quando necessário acata as propostas da comunidade. Segundo Gadotti (2010, p.46), essa “autonomia se refere à criação de novas relações sociais que se opõem às relações autoritárias existentes, a escola autônoma não significa escola isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade”, ou seja, a escola autônoma busca relações com a comunidade.

Partindo dessa conscientização, Luck (2009, p.73) afirma que “o princípio básico e a busca da promoção da autonomia da escola é a participação da comunidade em todas as duas dimensões: pedagógico, administrativa e financeira”, ou seja, a autonomia pressupõe corresponsabilidade, com a participação da comunidade na tomada de decisões, tendo como representantes os pais, alunos, professores e servidores administrativos. Com a participação da comunidade, a escola ganha o seu espaço autônomo com liberdade para desenvolver em seu projeto político-pedagógico ações que fortaleçam a gestão democrática e a sua qualidade.

Dessa forma, a autonomia coloca a escola como a grande responsável a prestar contas de suas ações e de aproximar a família e todos da comunidade, de modo que todos estejam engajados, na perspectiva que as mudanças possam acontecer, de forma a responder com eficácia as necessidades locais e de toda a sociedade.

A autonomia é uma necessidade, quando a sociedade pressiona as instituições para que realizem mudanças urgentes e consistentes, para que respondam com eficácia e rapidamente as necessidades locais e da sociedade globalizada, em vista do que, aqueles responsáveis pelas ações devem tomar decisões rápidas, de modo que as mudanças ocorram no momento certo. (LUCK, 2012, p. 20).

A autonomia, busca seu espaço, não só em palavras, mas nas ações, podendo caracterizar-se como construção, ampliação das bases do processo decisório, processo de mão dupla e interdependência.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA: DEMOCRATIZAÇÃO E DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR

A democratização da educação foi um tema muito debatido e reivindicado pelos movimentos sociais que, durante o período da ditadura militar, lutaram pela educação, luta esta que fez com que a gestão democrática restabelecesse o controle da sociedade Civil sobre a educação, tornando-a um dos princípios da Constituição Brasileira de 1988.

A gestão democrática da educação precisa ser pensada, como mecanismo de transformação, que substitui velhos princípios em novas práticas, oportunizando a construção participativa de todos na gestão democrática. Saliento que, um dos grandes desafios da escola, nesse processo, tem sido fazer com que todos os que trabalham na escola, pais e alunos, façam parte dessa construção.

De forma geral e participativa, a estrutura da gestão democrática vem sendo aprimorada para desenvolvimento e a melhoria da gestão escolar, buscando a integração da escola com a comunidade, cooperando com zelo pela qualidade da educação.

Conselho Escolar

Para que essa participação venha ser efetivada, foram criados como mecanismo de participação, os conselhos escolares, sendo estes órgãos colegiados, com o poder de deliberar as decisões tomadas no coletivo. Estes conselhos são formados com representações de pais, alunos, professores, gestor, profissionais administrativos e outros membros da comunidade escolar, objetivando uma gestão coletiva da escola, atuando como órgão consultivo, deliberativo avaliativo nos processos decisórios da escola.

A função do conselho escolar vai muito além do que podemos considerar, suas funções são de grande importância e relevância, seu regimento interno discute diretrizes e metas de ação, analisa e define prioridades, discute e delibera sobre os critérios de avaliação da instituição escolar, como um todo, garante que, democraticamente, os membros da escola e comunidade passem a opinar e propor ações que contribuam para soluções dos problemas existentes de natureza pedagógica, administrativa e financeira da escola.

Conselho de Classe

O Conselho de Classe é um instrumento da gestão democrática, buscando romper com o comodismo das velhas práticas de ensino, trazendo os docentes a refletir coletivamente sobre o ensino aprendido que tem se desenvolvido dentro da escola.

O Conselho de Classe, como uma instância coletiva de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, reflete essas concepções, assim como as limitações e contradições próprias a elas, já que o posicionamento dos profissionais é que dará seu contorno político. (DALBEN, 2004, p. 38).

Dessa forma, o Conselho de Classe torna-se um espaço de reflexão pedagógica, orientado pelo projeto político-pedagógico da escola, com o objetivo de superar os problemas pedagógicos existentes no ambiente escolar. É válido ressaltar que, a participação efetiva de todos os envolvidos, fará do conselho um espaço, cada vez mais de reflexão do ensino e aprendizagem, proporcionando tomadas de decisões para um novo fazer pedagógico, onde favorecerá a integração entre professor, aluno e família, tornando a avaliação mais dinâmica, coesa e reflexiva.

Associação de pais

A associação de pais enquanto instância de participação constitui-se em mais um dos mecanismos de participação na escola, torna-se uma valiosa forma de contribuição na qualidade do ensino. Para que se alcance essa qualidade, Libâneo (2013) argumenta:

A exigência da participação dos pais na organização dos pais na organização e gestão da escola corresponde às novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho, que repercutem na escola nas práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilidade, interculturalismo. (LIBÂNEO, 2013, p. 9704).

A participação dos pais na organização da escola contribui para que ela venha a ser democrática, autônoma, com o real exercício da corresponsabilidade de todos os envolvidos.

Grêmio Estudantil

O Grêmio Estudantil é mais do que uma reunião de estudantes, podemos considerar como um mecanismo de participação, que luta pelo crescimento e desenvolvimento da comunidade escolar, numa visão autônoma, contribuindo para a gestão democrática do ensino.

A gestão democrática é o único caminho para que o grêmio estudantil possa construir seu espaço coletivo, social e político na aprendizagem para a cidadania, construindo relações de poder dentro da escola, ultrapassando democraticamente as questões administrativas e interferindo no processo pedagógico.

Escolha dos gestores escolares

Com a escolha dos gestores pelo processo seletivo ou eleição direta, a escola abre espaço para a democracia, assegurando a comunidade o direito de participar da efetivação de mais um mecanismo que fortalece a gestão democrática, contudo, essa iniciativa não pode ser vista como a que vai resolver todos os problemas da escola.

A eleição dos gestores não traz a solução dos problemas nas escolas, é apenas um dos mecanismos da gestão democrática, precisa-se que todos os outros mecanismos de participação, funcionem para a consolidação do verdadeiro espaço democrático na escola.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem da pesquisa a ser utilizada

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizou-se a investigação qualitativa pois possibilitou abranger com amplitude as discussões relacionadas ao tema de estudo. Na abordagem qualitativa, os dados são coletados de modo descritivo considerando as crenças, valores, motivações e representações encontradas no convívio social.

Knechtel (2014, p. 101-102) apresenta as principais características da pesquisa qualitativa, a saber;

- ressalta a natureza socialmente construída da realidade;
- relação entre o pesquisador e o objeto de estudo;
- ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado;
- utiliza entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos);
- estuda casos específicos;
- valoriza as descrições detalhadas;
- faz uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos.

Desta feita, a importância da abordagem qualitativa está no processo conduzido e envolvimento do pesquisador ao longo das etapas da investigação. Convém salientar que quanto aos objetivos, utilizou-se a abordagem descritiva visto que possibilitou a descrição de fatos observados na realidade. Quanto aos procedimentos, realizou-se neste trabalho um estudo de caso, no qual procura compreender “como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática”. (FONSECA, 2002, p. 33).

O LOCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública estadual localizada no Município de Nazaré da Mata, que está situada na Zona da Mata do estado de Pernambuco (PE), a 63,7 Km da capital Recife. A escola *locus* da pesquisa é denominada Escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira e faz parte do Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, oferecendo turmas de ensino médio em horário integral.

No que se refere aos sujeitos da investigação, estes foram compostos pelo gestor escolar e 8 (oito) professores⁴. Visando a manter o sigilo na identidade dos sujeitos, utilizaram-se as letras **G** para *gestor* e **P** para *professor*, diferenciados entre si por algarismos.

Com base na análise do perfil dos sujeitos, foi possível verificar que em relação ao sexo há predominância de mulheres (7), seguido pelos homens (2). Nos dados relativos à faixa etária, identificamos que esta variou de 35 a 50 anos. Referente ao tempo de atuação na escola *locus* verificou-se que houve variação de 03 a 23 anos. Seis (6) dentre os nove (9) participantes possuem Pós-graduação *Lato Sensu*, dois (2) possuem Pós-graduação *Stricto Sensu* e dois (2) não possuem nenhuma Pós-graduação.

⁴ Todos os professores que lecionam na unidade de ensino locus foram convidados a participar desta pesquisa, de modo que tivesse participação ativa das quatro áreas de conhecimento (Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática).

Considerando a jornada de trabalho, os professores participantes possuem Jornada Integral da Rede Estadual (45 horas semanais) ministrando aulas apenas na escola *locus* desta pesquisa. É válido referir que, o gestor ingressou na função por meio de aprovação em seleção pública simplificada. Os professores participantes da pesquisa três (3) são efetivos do Programa de Educação Integral de Pernambuco, ou seja, passaram por um processo seletivo interno, e cinco (5) são contratados por meio da Gerência Regional de Educação Integral.

A COLETA DOS DADOS

Foram realizadas visitas à escola para o desenvolvimento desta pesquisa com intuito de apresentar os objetivos do trabalho, solicitar autorização da direção escolar para contribuir na realização desta pesquisa.

Na escola, utilizou-se a entrevista, visto que, é uma técnica que permite produzir um conhecimento novo a partir da sistematização de conhecimentos pré-existentes. É válido referir que, utilizou-se a entrevista estruturada apresentada por meio de questionários, visto que, através da mesma é aplicado perguntas previamente estabelecidas, permitindo a análise do discurso e opiniões dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A história da educação no Brasil foi marcada por políticas educacionais autoritárias e centralizadas, que dificultaram a implantação de escolas democráticas. Contudo, com a globalização, a escola aderiu a novos desafios, por meio das lutas pela transformação de qualidade e organização educacional.

Compreendendo que, para discorrer sobre determinado assunto é necessário conhecer os conceitos norteadores e, conseqüentemente, o objeto e a sua realidade, a priori questionou-se aos participantes desta pesquisa o que eles/elas entendem por democracia e como esta pode ser exercida, emergindo as seguintes respostas:

- G1** – Liberdade de escolha, observando os direitos e deveres de todos os cidadãos.
- P1** – É a prática política do poder e pode ser exercida por votações, escolhas.
- P2** – Governo em que o povo exerce sua cidadania através do voto.
- P3** – Liberdade de expressão com respeito e sem censuras. Pelo voto.
- P4** – Governo em que o povo decide e tem poder. Exercida por meio do voto.
- P5** – Sistema político que o povo elege seu representante por meio do voto.
- P6** – É o poder na mão do povo, a exemplo do voto.
- P7** – O governo é feito pelo povo.
- P8** – É a arte de poder escolher. Representada muitas vezes pelo voto.

Percebe-se que, no discurso dos sujeitos **P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7** e **P8**, a democracia diz respeito à prática de poder tomar decisões políticas na sociedade, remetendo à liberdade de expressão e livre arbítrio, assim como estabelece a Constituição Federal (1988) em seu art. 5º, inciso IV “é livre a manifestação do pensamento”, desta feita, a liberdade de pensamento é um dos principais instrumentos para que, de fato, haja o exercício da democracia.

Diferente dos participantes outrora citados, a resposta apresentada pelo sujeito **G1** é mais ampla e traz um conceito de democracia que vai além da liberdade de voto, uma vez que, a democracia deve conjugar a liberdade e igualdade entre as pessoas.

O fim que nos move quando queremos um regime organizado democraticamente é, numa única palavra, a igualdade. Assim, podemos definir a democracia, não mais com relação aos meios, mas relativamente ao fim, como o regime que visa realizar, tanto quanto possível, a igualdade entre os homens. (BOBBIO, 2010, p. 38. Grifo nosso).

Uma sociedade democrática inclui direitos e oportunidades iguais para todos, independentemente de gênero, raça, orientação sexual ou deficiência, visto que a democracia só se consolida numa sociedade constituída na justiça social.

Conhecendo a definição de democracia proposta pelos sujeitos participantes desta pesquisa, questionou-se o que compreendiam como gestão democrática e como ela pode ser exercida, e as respostas apresentadas foram as seguintes:

- G1** – É a realização de um trabalho em equipe com um objetivo comum de forma transparente, eficiente e eficaz. Trabalhamos considerando sempre a autonomia, a participação, o pluralismo e a transparência.
- P1** – É participativa, pode ser exercida com respeito, seriedade e compromisso.
- P2** – É a gestão que possibilita a participação de todos que fazem parte do processo democrático.
- P3** – Gestão democrática deve ser participativa e transparente e deve ser exercida democraticamente.
- P4** – É uma gestão descentralizada e democrática, com transparência.
- P5** – Gestão onde há participação e autonomia.
- P6** – É uma gestão onde o poder de decisão está na mão do povo.
- P7** – É a gestão administrativa compartilhada, onde todos têm direito de voto.
- P8** – É uma gestão com participação de todos — professores, alunos, pais, gestão e comunidade.

Por meio das respostas apresentadas, evidencia-se que os sujeitos desta pesquisa têm conhecimento do que vem a ser uma gestão democrática e este fato é de suma importância, uma vez que, a história da educação no Brasil passou por situações na qual prevalecia o autoritarismo, resultando na dificuldade da implantação da escola democrática.

A gestão democrática, no ambiente escolar, possibilita que todos exerçam sua liberdade de expressão, contribuindo para o exercício da cidadania. A resposta apresentada pelo sujeito G1 elencou os quatro pilares necessários para a efetivação da democracia na gestão, são eles: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

A participação é mediada pela ação coletiva, na qual todos os participantes têm oportunidade de descrever, conjuntamente, ações que visem à melhoria nos processos de ensino e aprendizagem. O pluralismo é o reconhecimento da diversidade e diferentes ideias. A autonomia é a descentralização do poder. A transparência é o reflexo do processo democrático, o qual deixa claro que a escola, enquanto espaço público, está aberto à diversidade de opiniões.

Todos os participantes da pesquisa afirmaram que a escola possui conselho escolar e que as ações da escola são planejadas previamente nas reuniões do conselho. Convém referir que a criação e a participação da comunidade no Conselho Escolar está alicerçada no artigo 14, inciso I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o qual estabelece a gestão democrática no ensino com base nos seguintes princípios: “I - Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” e “II - Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

O conselho escolar aproxima todos os segmentos da escola, com participação de todos é possível construir conhecimentos significativos e impactantes para aquela sociedade. Quanto à composição do Conselho Escolar, todos afirmaram conhecer a composição do referido órgão, destacando as seguintes representações, a saber: gestor e representante dos professores, pais, funcionários, comunidade e alunos. Convém destacar que cinco (5) dentre todos os participantes informaram fazer parte do mesmo. Um dos participantes acrescentou:

G1 – O conselho escolar deve ser o espaço onde é possível haver diálogo, para então buscar alternativas para os problemas enfrentados.

Através da participação da comunidade no conselho escolar é possível desenvolver nestes o sentimento de participação, uma vez que não verão a escola apenas como órgão público, mas como uma entidade educacional, na qual eles (professores, pais, funcionários e comunidade) são sujeitos ativos na tomada de decisões.

Questionou-os como era o processo de escolha dos membros do Conselho Escolar, todos informaram conhecer, enfatizando que o mesmo se tratava de uma escolha democrática realizada através de uma eleição. Alguns participantes enfatizaram que:

- G1** – Quando o processo é democrático, o gestor não escolhe quem fica e quem sai, todos tem direito de modo igual.
- P4** – Eleição é autonomia, numa gestão democrática nada é ditado, tudo se resolve com conversa.
- P7** – Conselho escolar é um exemplo de autonomia, necessários para a gestão democrática.

De fato, a eleição é um instrumento importante no processo de autonomia e democratização, visto que, favorece a participação ativa da comunidade escolar. Quando questionados a quantidade de vezes que o conselho escolar se reuniu nos anos de 2017, 2018 e 2019 as respostas apresentadas foram expressas da seguinte maneira:

- G1** – Procuramos fazer as reuniões bimestralmente, então foram 4 em cada ano.
- P1** – Estou a pouco tempo na escola, cheguei em meados de 2018 e participei de duas reuniões e em 2019 participei de quatro.
- P2** – Normalmente, a escola faz reunião todo bimestre. Lembro bem, porque tinha momentos que não queria participar por causa dos planejamentos que tinha para fazer.
- P3** – Todo bimestre tem reunião.
- P4** – Duas reuniões semestrais.
- P5** – Reunião bimestral.
- P6** – Participamos de reunião bimestralmente.
- P7** – Faz pouco tempo que estou na escola, mas mesmo não estando presente em todas sei que as reuniões são feitas bimestral.
- P8** – É a escola que mais participei de reunião de conselho.

Percebemos que as respostas apresentadas ecoam de forma unânime, o que nos faz acreditar que, de fato, a escola vivencia uma gestão democrática, na qual há participação e representação ativa do conselho escolar.

Foi perguntado ainda, se o conselho escolar funciona de forma autônoma em relação à escola, todos os participantes responderam que sim, alguns apresentaram as seguintes justificativas:

- G1** – Gerir democraticamente é saber que todos tem direito de fala e voto. É necessário a autonomia e dispensável a ditadura.
- P1** – O conselho escolar possui total independência na tomada de decisões.
- P3** – De fato, a autonomia se faz presente na gestão democrática.
- P8** – É como falei antes, o conselho nesta escola funciona e acrescento que é autônomo.

Conforme comentado anteriormente, a participação e a autonomia são princípios indispensáveis na gestão democrática, uma vez que, para que haja de fato uma gestão escolar democrática, são necessárias a compreensão e a participação de todos os envolvidos na educação. Convém referir que, na Constituição Federal (1988), os sistemas de ensino estão ligados, contudo possuem autonomia e trabalham em regime de colaboração (União, Estado e Municípios).

Dentro desta perspectiva de autonomia, questionou-os se os sujeitos participavam das decisões educacionais da escola e todos os professores afirmaram que sim. A participação é um critério necessário para a efetivação da gestão democrática, visto que é importante uma aproximação dos pais, professores, funcionários, comunidade e gestores. Em suma, a participação é um princípio que está descrito no artigo 14, inciso I e II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96).

Questionou-se, também, se a gestão da escola preocupa-se com a formação continuada dos professores, todos os participantes afirmaram que sim e alguns justificaram da seguinte forma:

- P3** - Participamos de formação no início do ano e sempre que possível a escola promove alguns encontros para formação.
- P5** - Temos sempre formação, algumas a GRE manda a estrutura a ser trabalhada aí a escola adaptada a nossa realidade.
- P6** – Preocupa-se até demais, sempre tem formação para participar.

Sabemos que o conhecimento está em constante evolução, assim, faz-se necessário que os professores, como também a escola, proporcionem momentos de formações, visando a desenvolver novos conhecimentos. Marques (2004, p. 85) afirma que:

Formar em continuidade professores que aprendem das próprias experiências na interlocução de seus saberes práticos é formar professores-pesquisadores na busca de entenderem o que fazerem como corpo docente, como comunidade de educadores.

Possibilitar a realização de formações continuadas é garantir um direito de atualização dos profissionais, visto que, numa aprendizagem em que são partilhados os conhecimentos, “[...] cada um pode aprender com o outro, o que pode levar a compartilhamento de evidências, informações e busca de soluções para os problemas enfrentados”. (JUSTO e GIUSTI, 2014, p. 86).

Ainda, na perspectiva de gestão democrática, questionou-se como é o diálogo entre os gestores e professores, oito (8) afirmaram que é com harmonia e um (1) afirmou que é difícil. É necessário ressaltar que, na gestão democrática, é preciso que o gestor esteja aberto a dialogar para ouvir, pais, professores, alunos e comunidade. Freire (1981, p. 89) ressalta que a dialogicidade é a “essência da educação como prática da liberdade”, ou seja, é por meio do diálogo que expomos nossas opiniões e exercemos o direito democrático.

Foi questionado se existe um clima de cooperação entre os professores e todos afirmaram a existência colaboração mútua, elencando que a mesma acontecia nos momentos de reunião e planejamento. Todos os professores afirmaram que, na escola, ocorre interação entre os professores, sendo esses observados nos momentos de planejamento, aulas ou outras atividades pedagógicas incentivados pela equipe gestora alegando ser “necessário para a efetivação da gestão democrática” (P3).

Sendo o projeto político-pedagógico (PPP) um instrumento de gestão democrática, questionou-se aos sujeitos da pesquisa se a escola possui o referido documento; todos afirmaram que a escola possui o PPP e que a construção do mesmo foi realizada coletivamente.

P3 – Sempre que inicia o ano letivo, nos reunimos para atualizar o PPP da escola.

P5 – Esta escola é uma das poucas que vejo isso, a gente sabe que o PPP existe e somos nós que mudamos ele.

P8 – Nos reunimos para ler e adaptar o PPP. Muitas vezes passamos dias na modificação.

Todos os sujeitos afirmaram que, na construção do PPP, a comunidade é convidada e participa ativamente. De fato, o PPP é um documento de reflexão e diálogo crítico da sociedade, o qual une todos os segmentos da escola, com o objetivo de encontrar possibilidades de intervenção para melhoria. A construção do projeto político-pedagógico considera os princípios de liberdade, igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério.

Dentro desta perspectiva democrática, questionou-se os professores sujeitos desta pesquisa consideram-se democráticos, todos os professores afirmaram possuir a característica democrática e expressaram as seguintes opiniões:

- G1** – Acredito que o ser humano tem muito o que melhorar, mais no processo democrático sempre haverá momentos em que é necessário tomar decisões pensando coletivamente. Uma gestão democrática precisa ser transparente, tanto no âmbito pedagógico como administrativo e financeiro.
- P1** – Considero a democracia como consciência de participação. É saber que o outro tem o mesmo direito de fala.
- P2** – Sim, democracia é diálogo, exercer a conversa.
- P4** – Um exemplo é que na sala de aula eu sempre oportunizo a participação de todos.
- P6** – É essencial ser democrático.

Ser democrático é permitir o acesso às informações necessárias, visando a proporcionar um entendimento esclarecido acerca de determinado assunto. Por fim, foi questionado se os sujeitos participantes da pesquisa consideram o modelo de gestão da escola *locus* como democrático. Todos responderam que sim, sete (7) justificaram que é possível constatar pela transparência e dois (2) afirmaram que é democrático porque dialoga.

A transparência da gestão democrática resulta em uma maior integração, pois através dela se tem acesso às informações e significa ter o poder de fiscalizar o gerenciamento dos recursos. A comunidade pode verificar se o plano de ação está sendo executado e as metas cumpridas, como também como o dinheiro está sendo gasto. Com isso, cria-se uma relação de confiança entre a comunidade e o gestor, pois a base de uma boa gestão é confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A democratização da educação surge da necessidade de implementação de novas políticas, visando às mudanças de velhas posturas em novas práticas, mudança de porte qualitativo que se refere a uma gestão democrática pautada na prática do diálogo e das ações colegiadas, ou seja, gestão voltada para a participação da comunidade na gestão escolar.

O presente estudo buscou investigar a presença da gestão democrática na escola de Referência em Ensino Médio Don Vieira, Nazaré da Mata (PE), analisando as conquistas e desafios da mesma. Assim, se faz necessário tecer algumas considerações pertinentes ao que foi alcançado no decorrer do estudo.

As ações, discussões e busca por fundamentação teórica direcionaram a “mergulhar” na gestão escolar e democracia, enfatizando os avanços ocorridos até alcançarmos a gestão democrática. Enfatizou-se, também, a busca pela autonomia na gestão democrática, bem como a democratização e a descentralização da gestão escolar, por meio do conselho escolar, conselho de classe, associação de pais, grêmio estudantil, dentre outros.

Entender a realidade da gestão democrática na escola *locus* foi necessário, para isso verificaram-se as concepções do gestor e professores sobre esse aspecto. Diante disso, comprovamos que: a) Grande parte dos sujeitos associa a democracia a prática de poder tomar decisões políticas na sociedade, como também a liberdade e igualdade entre pessoas; b) Os sujeitos da pesquisa têm conhecimento do que vem a ser gestão democrática e como ela pode ser exercida; c) A escola possui Conselho Escolar, o qual planeja as ações a serem desenvolvidas na escola; d) Os sujeitos desta pesquisa afirmaram conhecer a composição do referido órgão e cinco (5) dentre todos os participantes informaram fazer parte do mesmo; e) Todos os participantes informaram conhecer o processo de escolha dos membros do conselho escolar, enfatizando que se tratava de uma escolha democrática realizada por meio de uma eleição; f) De acordo com os sujeitos desta pesquisa, o Conselho Escolar reúne-se bimestralmente; g) O Conselho Escolar funciona de forma autônoma em relação à escola; h) Os professores, sujeitos desta pesquisa informaram participar das decisões educacionais da escola; i) A escola possui uma gestão preocupada com a formação continuada de professores; j) referente ao diálogo entre gestores e professores, oito (8) afirmaram que é realizado com harmonia e um (1) afirmou ser difícil; k) ao serem questionados sobre haver um clima de cooperação entre professores, todos responderam de forma unânime que havia uma colaboração mútua; l) na escola, ocorre interação entre os professores em momentos de planejamento, aulas ou outras atividades pedagógicas incentivados pela equipe gestora; m) a escola possui o projeto político-pedagógico e este é construído coletivamente com participação ativa da comunidade; n) todos os professores sujeitos desta pesquisa consideram-se democráticos; o) a gestão da escola é considerada democrática, sete (7) justificaram que é possível constatar pela transparência e dois (2) afirmaram que é democrático porque dialoga.

A partir dos aspectos acima mencionados, é possível constatar que a escola *locus* desta pesquisa possui uma gestão democrática, sendo negável a importância da participação da comunidade nas conquistas e desafios a fim de garantir a democratização da gestão escolar.

Pensar em gestão democrática requer pensar em um trabalho com a participação de todos e, neste contexto, a escola pública assume a importante função de formar cidadãos, mas, formá-los com coesão social. Em suma, para a efetivação de uma gestão democrática necessário se faz enfrentar desafios, uma vez que este processo requer sujeitos conscientes de sua prática social e, por meio dela, será possível vivenciar a democracia, consolidando a participação efetiva de toda a comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 17 de jan. 2019.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BOBBIO, N. **Qual democracia?** São Paulo: Edições Loyola, 2010.

DALBEN, A. I. L. F. **Conselho de classes e avaliação: perspectivas na gestão pedagógica da escola**. Campinas: Papirus, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, P. **A Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, M., ROMÃO, J. E. (Org) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2013.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. São Paulo: Cortez, 2010.

JUSTO, J. C. R.; GIUSTI, N. M. R. Formação colaborativa de professores dos Anos Iniciais: um olhar sobre duas pesquisas. **Acta Scientiae**, v.16, n.4, Ed. Especial, 2014.

KNECHTEL, M. R. Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo:Heccus, 2013

LUCK. H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LUCK. H. *et al.* **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

MARQUES, M. O. Professores falantes de si e na sala de aula, na escola e na constituição da pedagogia. *In*. OLIVEIRA, V. F. (Org.) **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí: Editora da Innijuí, 2004.

PARO, V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. São Paulo: Xamã, 2003.

IMPLANTAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES

Énery Gislayne de Sousa Melo
Aliete Gomes Carneiro Rosa

Este texto consiste na socialização do trabalho planejado e desenvolvido no âmbito do Curso de Especialização em Artes e Tecnologias, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), na modalidade a distância. O processo de implantação, desafios e oportunidades surgidos são o objeto deste capítulo, que aborda o processo de criação do curso e discute a sua estrutura curricular. A criação desse curso justifica-se por um conjunto de razões que observam a necessidade de oferta de formação continuada para docentes e profissionais das Artes em seu campo específico de trabalho.

As primeiras reflexões partem da noção de formação continuada e educação a distância, com base na LDB, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de Nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em Freitas (2007), Hack (2011) e Moran (2015). Em seguida, apresentaremos em detalhes o processo de implantação do curso de especialização, com destaque para os elementos que trouxeram alguma aprendizagem como algo a ser reforçado ou superado.

Por fim, traremos os resultados gerais dessa experiência, número de concluintes, fatores que promoveram evasão e contamos um pouco sobre o que aconteceu com os estudantes egressos. Esperamos que as informações compartilhadas por meio deste trabalho possam servir de referência para outras oportunidades de implantação de cursos de Pós-Graduação em Artes, em seus vários níveis, ou mesmo como forma de repensar a formação continuada após a saída dos estudantes dos cursos de Graduação.

Para tanto, esta exposição, fará um estudo diagnóstico de natureza quantitativa, amparado pela descrição percentual e numérica das atividades desenvolvidas ao longo do curso, a partir de uma análise documental. A apreciação do currículo e dos recursos didáticos aplicados à abordagem de Artes

e Tecnologias permitem fazer um levantamento integral sobre o exercício e a metodologia educativa praticados, apontando para os dados objetivos gerados no espaço que compreende a fundação e o desenvolvimento do curso.

FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Tomando como ponto de partida que a formação de professores revela uma paisagem de modificação do modelo educacional brasileiro, compreendemos que tais mudanças se colocam por meio do funcionamento plural e prático do ambiente escolar e dos sujeitos que o constituem. Como consequência, novos métodos, caminhos e práticas são necessários ao fazer pedagógico, necessidades observadas e, na maioria dos casos, reparadas a partir da formação continuada dos profissionais do magistério.

Além de uma necessidade incontestável, a participação colaborativa do docente na estruturação curricular é uma requisição da Lei de Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Assim, o engajamento profissional está inserido em um grupo de determinações que coloca o professor como agente indispensável na prática pedagógica. Nessa direção, a LDB, no Artigo 13, destaca que:

Os docentes incumbir-se-ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III - zelar pela aprendizagem dos alunos; IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 14).

Historicamente, como partícipe da dinâmica pedagógica, dos processos de ensino-aprendizagem e da avaliação escolar, o professor sustenta em seu ofício a responsabilidade de, por meio da sua prática, garantir o sucesso do aluno e a eficácia da educação. Contudo, ainda que nas últimas décadas a valorização do professor tenha sido alvo do esforço pretendido pela administração público-federal, recebendo atenção e investimentos para formação continuada de profissionais, os processos formativos nem sempre são amplamente acessíveis. Tal conjuntura exige uma visão mais emancipatória para as políticas de educação permanente, colocando a formação continuada como objeto de interesse para o desenvolvimento social, profissional e pedagógico da classe de professores.

A realidade da maioria dos professores pode ser observada no enfrentamento de uma realidade complexa, em que sua atuação profissional é provada frente às carências e dificuldades que vivencia ao longo de sua trajetória docente. Do professor são exigidos conhecimentos multiformes, a partir dos quais o profissional seja capaz de estruturar sua compreensão e consciência a respeito das demandas e exigências da sociedade e das situações cotidianas na sala de aula. Além disso, o professor é desafiado a organizar e construir saberes teóricos, práticos e múltiplos, e ainda exercer expressiva atuação na construção do conhecimento e formação do aluno.

Tendo em vista que o Brasil dispõe de amplo espaço geográfico, numerosa população e conhecidas desigualdades econômica, social e cultural, o acesso à educação superior, especialmente na após a conclusão dos cursos de graduação, torna-se algo distante para muitas pessoas que, além de enfrentar as diferenças geográficas, limites de espaço e privação de recursos, precisam conviver com as já conhecidas dificuldades da educação básica. Nesse cenário, a educação a distância se torna um espaço de oportunidade de formação e permitindo que profissionais da docência (ou não) gozem de oportunidades acessíveis e eficazes de capacitação e profissionalização.

O Artigo 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) declara que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos docentes, garantindo um plano de carreira que envolva o ingresso exclusivamente via concurso público; aperfeiçoamento profissional continuado; piso salarial; progressão baseada na titulação e na avaliação de desempenho; período reservado a estudos, planejamento e avaliação e condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

Diante dessa carência e necessidade formativa, o ensino a distância tornou-se um caminho promissor, sobretudo em relação à formação permanente dos profissionais da educação, tendo como objeto de interesse primário colocar os docentes em contato com metodologias atuais e debates teóricos contemporâneos, cooperando para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico no espaço escolar.

A educação a distância, como modalidade de ensino, permite a adoção de novas práticas, bem como novos olhares para direcionar os objetos teóricos às demandas práticas e sociais. Esse formato de ensino e aprendizagem só é possível devido a sua forma peculiar de sistematizar o conhecimento e às metodologias formativas, uma vez que o ensino a distância é referido como uma modalidade na qual “a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”. (BRASIL, 2005, p.1).

É no Artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que o funcionamento da educação a distância aparece. Nesses termos, a lei especifica que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. (BRASIL, 1996, p. 50).

Dessa forma, a educação a distância pode também ser referida como ensino híbrido (também conhecido por *blended learning*), largamente conhecido por seu potencial de mobilidade e inovação nas práticas educativas. O ensino híbrido nada mais é que uma fusão do ensino presencial ao ensino estruturado em plataforma on-line, nos ambientes virtuais (MORAN, 2015). Trata-se da acomodação da tecnologia à educação com a aplicação dos recursos tecnológicos (permeada pela tecnologia: uso de celular, computador, plataformas online, fóruns, redes sociais etc.), coextensivos à vida prática e à formação das pessoas. É, portanto, uma combinação de espaços, metodologias, recursos (físicos, móveis e virtuais) e atividades, como modelos criativos de mobilidade e conectividade para inovação de processos pedagógicos.

A esse respeito, Moran (2015, p. 39) pontua que:

o que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. (...) O aluno pode ser também produtor de informação, coautor com seus colegas (...); (...) essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e também trazer o mundo para dentro da instituição. Outra mescla ou blended é aquela entre processos de comunicação mais planejados, organizados e formais e outros mais abertos, como os que acontecem nas redes sociais, em que há uma linguagem mais familiar, maior espontaneidade e fluência constante de imagens, ideias e vídeos.

Esse novo modo de ver, fazer e estar em sala de aula, requer sistematização metodológica, apoiada na intervenção e conciliação pedagógica, a fim de garantir condições favoráveis para que ensino e aprendizagem sejam de fato relevantes em cenários adversos. Nessa linha de pensamento, a formação continuada fomen-

ta o trabalho teórico e prático apoiado em saberes planejados e desenvolvidos de maneira articulada e reflexiva. Tais saberes buscam coesão com os movimentos e transformações sociais que atravessam o espaço escolar e a prática pedagógica dos profissionais que lidam com o conhecimento em diversas áreas.

Em reflexão a respeito da formação continuada de professores, Freitas (2007, p. 21) assenta que:

os programas de formação continuada deveriam ser considerados como estratégia ativa de desenvolvimento, tanto da “imaginação pedagógica” quanto da consciência auto reflexiva social e crítica dos professores. Os conceitos de reflexão e de “ensino reflexivo” são apontados como o eixo fundamental da formação. A intenção, nesse caso, é construir uma “epistemologia da prática”, centrada no saber e na “reflexão” produzida pelo professor ao se defrontar com situações de incerteza e conflito vividas, cotidianamente, por meio da análise de sua própria prática.

Nesse cenário, o ensino a distância é uma possibilidade pedagógica fundamental para dar suporte aos profissionais da docência que encontram dificuldade para cursar uma pós-graduação com aulas integralmente presenciais. Formações dessa natureza cooperam para mudanças e apropriações significativas na prática pedagógica e, conseqüentemente, ampliam as possibilidades de transformação nos espaços escolares e nos processos de ensino-aprendizagem. Desse modo, o curso de especialização em Artes e Tecnologias dedica-se a romper com a visão instrumentalizada do trabalho docente, abrindo espaço para a reflexão e debate sobre as concepções de arte, suas implicações e aplicações na educação informatizada, incorporando as novas tecnologias ao ensino como alternativas metodológicas para a elaboração e construção de conhecimento pela interação.

A respeito da modalidade a distância, Hack (2011) faz considerações importantes a respeito do planejamento, da demanda e do perfil de possíveis ingressantes em curso EaD:

A EaD, se bem planejada e gerenciada, pode ser uma resposta viável para atender várias camadas da população: a) as que estão excluídas do sistema presencial de ensino, como os alunos e trabalhadores que residem longe de uma instituição de ensino superior e teriam muito desgaste físico, mental e financeiro para frequentar um curso diariamente; b) os profissionais que precisam de formação permanente em serviço e não podem deixar suas funções cotidianas; c) as pessoas que

optam pela EaD por gostarem da modalidade e se identificarem com o perfil autônomo. Todavia, concordamos com Belloni (2001), que a prática da aprendizagem autônoma é embrionária, pois o estudante verdadeiramente autônomo é ainda uma exceção em nossas universidades. (HACK, 2011, p. 113)

Assim, em se tratando de formação continuada na modalidade a distância, especificamente, a pós-graduação, deve-se considerar alguns fatores que contribuem para “uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade. Mas, para isso, é preciso priorizar a transformação do modo de ver e das expectativas do trabalho que os professores realizam”. (FREITAS, 2007, p.17).

O ensino de Artes alcança a educação básica como disciplina curricular e componente obrigatório regimentado pela LDB (BRASIL, 1996). Contudo, apesar de sua regulação legal, nota-se que, além de seu lugar periférico no roteiro pedagógico, a prática docente no ensino de arte expõe necessidades formativas urgentes.

Logo, a educação a distância manifesta-se como uma modalidade de ensino oportuna para reunir profissionais e docentes no âmbito das artes. A exemplo do Curso de Especialização em Artes e Tecnologias da UAEADTec/UFRPE que oferece formação gratuita e semipresencial, norteadas por princípios didáticos e metodológicos que consideram a contextualização do ensino e das práticas pedagógicas às necessidades formativas e educativas dos ingressos. Faz parte de sua dinâmica formativa a flexibilidade no currículo, atividades, avaliação, metodologias propostas, bem como nas variáveis tempo e espaço; a diversificação de componentes curriculares, material de apoio, atividades e recursos de aprendizagem e a promoção da responsabilidade em relação ao processo de ensino-aprendizagem mediado por tecnologia, em que pese a valorização e renovação dos saberes teóricos e práticos, bem como a autonomia para elaborar reflexões críticas perante o contexto e o objeto de estudo apreciado.

A urgência em fomentar atualização e aperfeiçoamento para docentes que desempenham suas atividades no magistério da educação básica é verdadeira porque alcança, através do conhecimento, a comunidade escolar e a sociedade como um todo. Desse modo, ao considerar a implementação de um Curso de Especialização na área de Artes e Tecnologias, tem-se em vista a expansão das práticas artísticas mediadas por tecnologias e a transposição dos espaços de formação acadêmicos para perceber e alcançar o corpo social, a comunidade, uma vez que “o profissional criterioso faz escolhas subsidiado no conhecimento científico, constrói seu conhecimento considerando a diversidade social, cultural, econômica, política e humana”. (TOZETTO, 2017, p. 245).

IMPLANTAÇÃO E METODOLOGIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ARTES E TECNOLOGIAS

O curso de Especialização em Artes e Tecnologias da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia — UAEADTec foi criado, em 2013, com previsão de funcionamento na modalidade semipresencial. A sua criação apoiou-se na necessidade de suprir uma grande demanda de formação complementar de professores em Artes na região do Nordeste brasileiro e por uma solicitação de egressos do curso de Licenciatura em Artes Visuais Digitais da própria Unidade.

O projeto pedagógico do curso foi desenhado a partir do objetivo geral de formar profissionais especializados na arte educação em um contexto contemporâneo, com competências e habilidades referentes aos usos de novas tecnologias no ensino das Artes Visuais. Tendo como público-alvo estudantes Licenciados em Artes e docentes que atuam no ensino de artes e que não têm uma formação específica. (UFRPE, 2013).

O currículo do curso foi organizado com uma carga horária total de 420h, distribuídas em 15 disciplinas, incluindo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Essas disciplinas foram sistematizadas em 5 módulos, compreendendo 1 módulo inicial de ambientação e comunicação na educação a distância e 4 módulos de disciplinas específicas do currículo e outras com o objetivo conduzir o estudante a refletir e desenvolver a sua pesquisa, como por exemplo, Metodologia da Pesquisa em Artes ou Seminários.

A oferta desse curso foi aprovada em 2017, por meio de edital de fomento de novos cursos da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a sua implantação aconteceu em 2018, após a revisão do projeto pedagógico às instruções da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), especificamente a Resolução N°293/2019, que normatiza o funcionamento dos cursos *Lato Sensu* da UFRPE (UFRPE, 2011).

O processo de implantação do curso teve como primeira etapa a seleção dos estudantes. Esse processo durou 6 meses, sendo necessário o lançamento de dois editais para o preenchimento das 90 vagas. A seleção definiu como perfil para os candidatos: egressos do ensino superior da área de Artes em exercício ou não e, professores de disciplina de Artes com atuação na rede pública do Estado. A seleção teve como base a análise curricular e considerou, inicialmente, a formação acadêmica, a experiência docente e as publicações. Uma dificuldade do processo foi a não previsão de pontuação das produções artísticas, elemento fortemente presente na trajetória pessoal e profissional dos candidatos. Dessa forma, foi necessário o ajuste dos critérios de pontuação para que ocorresse o preenchimento do total de vagas.

O perfil dos estudantes selecionados era bastante heterogêneo, formado por professores, artistas de várias áreas de atuação distintas - dança, música, teatro, artes visuais e fotografia - e profissionais de outras áreas como design, arquitetura, comunicação, jornalismo e publicidade, ciência da computação, sistema de informação, licenciatura em computação e engenharia de *software*, com atuação na área de artes e produção científica-cultural.

A etapa de seleção dos professores (executores e tutores virtuais) foi realizada por meio de processo seletivo simplificado, com apenas três perfis para cada função, Tutoria e Professor Executor. A definição dos perfis aconteceu a partir do agrupamento das disciplinas de áreas afins em torno de um eixo, os quais foram nomeados de Educação, Artes e Tecnologia. Essa forma de seleção oportunizou a facilidade de seleção e de alocação durante o curso, que foi realizada de forma democrática. Os professores selecionados tiveram uma pré-alocação definida por meio da análise dos seus currículos. Durante a reunião pedagógica, eles puderam negociar a disciplina, tendo como critério argumentativo a formação e experiência didática.

Para a organização da sala, os estudantes foram organizados, inicialmente, de forma aleatória em 4 grupos. A partir da terceira disciplina, Metodologia da Pesquisa em Artes, os grupos de estudantes foram redefinidos tendo como parâmetro a proximidade dos temas de interesse das pesquisas. Essa organização facilitou o trabalho dos docentes e o desenvolvimento contínuo de um diálogo construtivo em torno das pesquisas dos estudantes, facilitando também a realização das atividades em grupo das outras disciplinas.

A proposta metodológica do curso, de modo geral, consistia na apresentação dos conteúdos a serem trabalhados a partir de vídeos ou textos disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Extensão da UAEADTec/UFRPE. As atividades poderiam ser desenvolvidas de forma individual ou coletiva, a critério do docente, havendo um encontro presencial para cada disciplina, previsto para o final da disciplina.

As disciplinas, geralmente, eram organizadas em quatro semanas. A primeira de apresentação geral do professor, do plano de ensino e dos critérios de avaliação. A segunda e a terceira semanas eram destinadas à apresentação do conteúdo pelo professor e de preparação das atividades pelos estudantes. Cabia à última semana, o objetivo de encerramento do conteúdo e de realização das atividades finais pelos discentes. O encontro presencial era um momento de culminância que poderia acontecer na forma de palestra ou de apresentação dos projetos dos estudantes em um evento de extensão aberto ao público geral, com inscrição e direito à certificado.

Nesse contexto, durante o curso, foram realizados 7 eventos, entre os quais, podemos citar, o “Sarau da Rural” com a realização de exposições pelos estudantes nas diversas linguagens artísticas (fotografia, moda, desenho etc) e o “Seminário das Pesquisas em Andamento”, através do qual os estudantes apresentaram, no formato de banner, os seus projetos de pesquisa para os docentes do curso e convidados. A forma dos encontros como um evento pode ser percebida como uma forte estratégia de motivação dos estudantes, em relação a sua participação e empenho na realização das tarefas. Essa mesma análise cabe aos docentes, que poderiam participar na condição de avaliador dos trabalhos, ouvindo ou ajudando na organização do evento.

Em relação ao material didático, o curso de especialização em Artes e Tecnologias optou por não desenvolver livros didáticos para as disciplinas. Os docentes utilizaram artigos científicos, trabalhos em eventos acadêmicos ou livros. Esse material era disponibilizado em uma biblioteca virtual, criada no ambiente virtual do curso, ou mesmo nas salas de aulas das disciplinas. Uma prática comum a alguns professores era pedir aos alunos que indicassem material, de acordo com seus temas de pesquisa. Dessa forma, era possível estimular o diálogo dos conteúdos abordados com as pesquisas dos estudantes.

Um desafio para o curso foi a escrita das monografias, tendo em vista que muitos estudantes não tinham experiência com a escrita acadêmica. Para contornar essa dificuldade foram implantadas várias medidas, como a apresentação dos projetos em algumas disciplinas, no formato de pôster; qualificação dos projetos, ao final do terceiro módulo e apresentação das monografias para uma banca. Essas ações promoveram um maior empenho pelos estudantes e a avaliação mais apurada dos trabalhos pelos pares docentes.

RESULTADOS ALCANÇADOS

De modo geral, os resultados alcançados pelo curso foram melhores do que os esperados. O curso apresentou 47 concluintes dos 90 ingressantes, ou seja, mais que 50%. Esse resultado pode ser atribuído, prioritariamente, ao envolvimento dos docentes, executores e tutores, que participaram não somente de suas respectivas disciplinas, mas de todas as ações realizadas ao longo do curso, nos encontros de outras disciplinas, nas orientações, nos eventos e nas reuniões pedagógicas. Os tutores, durante as disciplinas, enviavam relatórios sobre a participação dos estudantes. Eles também participavam do planejamento das disciplinas, sugerindo atividades e melhorias do processo de interação.

Outro fator contributivo foi o acompanhamento acadêmico pela coordenação de curso. Ao final de cada disciplina, era realizado o levantamento das pendências de atividades, sendo propostas formas de recuperação em articulação

com os docentes e tutoria. Além disso, estudantes e professores (executores e tutores) indicavam seus pontos de vistas e sugestões de melhorias do curso, por meio de um sistema avaliativo, cujos dados eram usados para o desenvolvimento de ações corretivas.

Os estudantes evadidos também puderam indicar o(s) motivo(s) que os levaram a abandonar o curso. Entre as respostas destacam-se os seguintes fatores: “falta de tempo”; “problemas familiares ou de saúde”; “grau de exigência do curso” e “conteúdos do curso”. Esses pontos, atualmente, constituem fonte de dados para o delineamento de uma segunda oferta, na qual sugere-se: uma mudança do currículo com disciplinas mais próximas da área de artes e tecnologias no início do curso e utilizar de entrevista ou carta de intenções no processo, como forma de melhor avaliar o perfil do candidato.

Os concluintes também foram questionados sobre o impacto do curso em sua vida e formação. Os 47 concluintes puderam expressar as possíveis contribuições que a especialização em Artes e Tecnologias trouxe para as suas vidas profissionais. Foram obtidas 14 manifestações, nas quais destacam-se o ingresso de 3 estudantes em cursos de Mestrado, um deles em primeiro lugar na seleção geral; 1 possui vínculo e 3 estão inscritos na seleção para a de tutor no curso de Graduação de Licenciatura em Artes Visuais da UAEADTec; 1 atua como professor da Secretaria de Educação de Olinda, na área de ensino de artes, desenvolvendo atividades na área do projeto de pesquisa da especialização; 1 desenvolve projeto de criação de um atelier e 1 assumiu o cargo de gestão dos cursos de especialização de outra instituição.

Estes resultados demonstram que os estudantes têm investido em novas oportunidades na área das artes ou do ensino das artes. É destacado o interesse pela continuação dos estudos, declarada por alguns deles, que sugere tendo sido proveitosa e estimulante a experiência de escrita e apresentação da monografia, aparentemente desafiador para o corpo docente e discente, mas que os preparou melhor para enfrentar a carreira acadêmica.

Do ponto de vista da formação humana, os estudantes ainda mantêm contato entre si e com os professores do curso. Alguns docentes ajudaram na elaboração dos projetos de pesquisa apresentados nas seleções de mestrado ou nos trabalhos submetidos a eventos científicos. Estudantes tornaram-se parceiros de projetos artísticos desenvolvidos junto à Prefeitura do Recife, durante o Carnaval, e em outros eventos. Isso demonstra que, apesar do curso ter sido realizado na modalidade a distância, com poucos contatos presenciais, esta experiência parece ter proporcionado a criação de vínculos afetivos e profissionais consistentes. Fato esse que precisa ser mais explorado em investigações na área do ensino a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que esta experiência de oferta de um curso de Especialização em Artes e Tecnologias apresentou muitos desafios, por ser a primeira edição e pelos motivos já apresentados neste texto, entre os quais destacamos: o perfil bastante heterogêneo da turma; curto período de tempo da oferta das disciplinas; pouca experiência dos estudantes com a escrita acadêmica. Esses desafios representaram momento de reinventar o curso e tirar o melhor proveito do panorama, isso somente foi possível, devido ao ambiente de parceria criado entre o corpo docente e a gestão do curso, a característica de flexibilização do time e o compromisso com a qualidade do ensino.

Com base nesse cenário, a heterogeneidade do corpo discente se tornou uma oportunidade na medida em que suas habilidades foram aproveitadas para a realização de diferentes tipos de atividades, por exemplo, o Colóquio de Arte Contemporânea, em um formato mais acadêmico com apresentação de banner; o Sarau da Rural, evento com perfil mais artístico, com a realização de vários tipos de performances artísticas, exposições, desfiles, declamação de poesia, entre outras, e a Mostra de Experimentações Imagéticas Digitais - MEID, que foi um evento mais voltado para a produção artística baseada no uso das tecnologias, como vídeos e fotografias.

Entendemos que graças a essas multiplicidades de ações, foi possível promover uma formação mais ampla aos estudantes, dando oportunidade de prosseguir seus estudos acadêmicos, ou de investir na produção artística ou ainda de seguir de forma mais dedicada na carreira docente, inclusive, como tutor do curso de Graduação em Licenciatura em Artes da UFRPE.

Como sugestão de melhoria, sugere-se que uma nova oferta do curso tenha como foco a metodologia baseada em projetos, que os conteúdos possam ser trabalhados de forma articulada, com um tempo maior de dois ou três meses. Recomenda-se ainda a continuidade de culminâncias na forma de eventos de extensão ou acadêmico, tendo os estudantes como protagonistas principais, participando inclusive da organização.

REFERÊNCIAS

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p. Conteúdo: Leis de diretrizes e bases da educação nacional – Lei nº 9.394/1996– Lei nº 4.024/1961.

FREITAS, A. S. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In*: FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. ; LEAL, T. F. (Orgs.), **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância** – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In*: BACICH, L.; TANZI NETO, A., TREVISANI, F. M. (Orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TOZETTO, Susana Soares. Docência e Formação continuada. Curitiba – PR, 2017. ISSN 2176-1396 *In*: XIII CONGRESSO DE EDUCAÇÃO.VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE. **Anais...** SIPD/CÁTEDRA UNESCO.

UFRPE. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Especialização em Artes e Tecnologias**. Recife: UFRPE, 2018.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Especialização em Artes e Tecnologias**. Recife: UFRPE, 2013.

PROJETO ARTES DA UFRPE: PROMOÇÃO DO PATRIMÔNIO ARTÍSTICO-CULTURAL INSTITUCIONAL NOS CURSOS DE ARTES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Énery Gislayne de Sousa Melo
Felipe de Brito Lima
Vera Conceição Alves Patello
Josimar Alves Monteiro
Lucas Paes do Amaral

Este capítulo discute a origem e o desenvolvimento do Projeto Artes da UFRPE, o qual surgiu de vivências experimentadas, de forma articulada, nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Especialização em Artes de Tecnologias da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O relato aborda ações no âmbito do projeto e discute possíveis contribuições para a universidade em termos de reflexões sobre seu patrimônio artístico-cultural, assim como para a formação dos sujeitos envolvidos, além de delinear enfoques e perspectivas promissoras a serem exploradas pelos cursos de Artes e em quaisquer iniciativas voltadas para a promoção e preservação da cultura na instituição.

A UFRPE foi fundada em 1912, com a oferta dos cursos de Agronomia e Medicina Veterinária. Uma das obras mais conhecidas do seu patrimônio artístico visual é o painel do artista plástico Lula Cardoso Ayres, que ambienta o Salão Nobre do Prédio Central, onde se localiza a Reitoria. Pintada em 1957, a obra retrata áreas geográficas do estado pernambucano e cenas relacionadas às práticas agrícola e da pecuária, refletindo o contexto sócio-histórico de atuação da instituição naquele período. (MARTINS; LEITÃO, 2009).

Ao longo de um século de história, a UFRPE ampliou suas áreas de atuação, em termos de abrangência geográfica e do conhecimento. A Universidade estendeu sua presença a regiões afastadas da capital pernambucana, sobretudo a partir da consolidação do Programa REUNI (BRASIL, 2007; 2007a) quando a UFRPE expandiu-se para o Agreste, com a Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), e,

para o Sertão, com a Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST). Difundiu-se a oferta de cursos nas áreas de Computação, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Engenharias e Licenciaturas em diversas áreas. Através do programa Universidade Aberta do Brasil, ou UAB (BRASIL, 2006; MILL, 2009) foi viabilizada a oferta de cursos na modalidade a distância, a partir da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec), que aumentou ainda mais o alcance da UFRPE, chegando a cidades dos estados da Paraíba, Bahia, Ceará, Piauí e Tocantins.

Em 2010, a universidade criou o seu primeiro curso de Artes pela UAEADTec: a Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais, o primeiro na modalidade a distância oferecido no Brasil (UFRPE, 2019). Em 2013, foi concebido, na mesma unidade acadêmica, o curso de Especialização em Artes e Tecnologias, proposto por docentes do curso de graduação a partir de uma demanda direta de estudantes egressos, e devido a uma carência de formação específica para os professores do estado e do município na área de ensino de Artes (UFRPE, 2018). A Especialização foi implantada em 2018, tendo como metodologia principal a mediação dos conteúdos em espaços virtuais de aprendizagem, bem como a realização de encontros presenciais na forma de eventos, realizados no Campus Sede da universidade, e envolvendo, também, estudantes e professores do curso da graduação. Nestas ocasiões foi observada a presença de obras de Arte espalhadas pelo campus, que tinham sua existência em grande medida ignorada pela comunidade acadêmica, sobretudo na esfera da Educação a Distância. Considerando Belting (2012) e Bertello (2004), uma obra de arte pode revelar papéis da representação da identidade cultural e histórica de uma época ou entidade. Esta premissa fundamentou uma indagação acerca do contexto de criação e inserção das obras ao longo da trajetória da universidade.

Tais questionamentos deram origem ao projeto de pesquisa denominado *“Artes Visuais da UFRPE: revelações identitárias a partir do patrimônio artístico-histórico”*, criado em 2019, com o objetivo de catalogar murais, painéis, esculturas e demais obras de artes visuais que povoam a UFRPE, identificando seus artistas e refletindo sobre suas histórias. A principal fonte de inspiração para esta iniciativa foi o projeto Recife Arte Pública⁵, realizado com financiamento do Funcultura, lei de fomento Estadual, que catalogou as obras de artes da Região Metropolitana do Recife nos anos de 2015 e 2016, identificando mais de 200 esculturas em locais públicos e 70 murais em espaços públicos ou privados com acesso ao público, como bancos, museus e repartições públicas. (CARDOSO, L. P. *et al*, 2017). A UFRPE está presente nesse acervo por meio do já citado painel de Lula Cardoso Ayres e de uma talha em madeira datada de 1978, de autoria da artista plástica e ex-docente da instituição Inalda Xavier.

⁵ www.recifeartepublica.com.br

Diante do exposto, este trabalho traz um relato de ações realizadas no âmbito do projeto discutido, contemplando as inquietações acerca do contexto de criação e inserção das obras de Arte ao longo da história da universidade. A fim de estimular uma compreensão global da temática, considerando a existência dos artistas e obras presentes na UFRPE em um cenário mais amplo, o texto parte de um delineamento introdutório da história recente das Artes Visuais no estado de Pernambuco. Em seguida, traz uma descrição da base metodológica das ações realizadas pelo projeto e procede ao relato dos resultados obtidos.

HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DAS ARTES VISUAIS EM PERNAMBUCO

Nesta seção, são apresentados alguns marcos históricos das Artes Visuais em Pernambuco, tendo como ponto de partida a formação da Escola de Artes de Pernambuco, em 1932. Esta escola foi resultado do engajamento de artistas plásticos, como Murilo La Greca, que buscavam promover a instrução formal acerca das técnicas de criação artística, como havia sido feito no Rio de Janeiro (RIBEMBOIM; SOUZA, 2014). Esta escola foi incorporada em 1940 à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), originando décadas depois o Centro de Artes e Comunicação. Funcionou originalmente no bairro da Madalena, na Rua Benfica, no local que viria a se tornar o Centro Cultural Benfica, também ligado à UFPE. Em contraponto ao olhar sobre as artes em uma perspectiva acadêmica, surgiu na década de 1930 na capital pernambucana o grupo Independentes, que tinha como destaque Lula Cardoso Ayres. O Grupo defendia que fossem explorados temas nacionais e regionais e que houvesse uma abertura para o processo de criação de novos estilos e experimentações. (RIBEMBOIM; SOUZA, 2014).

Em 1948, foi criada a Sociedade de Arte Moderna (SAM), com o objetivo de fortalecer o universo dos artistas e favorecer a comercialização das artes. A SAM foi resultado de um esforço coletivo de vários artistas, liderado por Abelardo da Hora, Hélio Feijó e Ladjane Bandeira. Fizeram ainda parte da SAM Lula Cardoso Ayres, Francisco Brennand, Aloísio Magalhães, Reynaldo Fonseca, Gilvan Samico, e os irmãos Wellington Virgolino e Wilton de Souza (CLÁUDIO, 2010).

Em 1960, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife, Abelardo da Hora assumiu várias funções no governo, criando o Movimento de Cultura Popular (MCP), que funcionou no Sítio da Trindade, no bairro de Casa Amarela, e que teve a participação de intelectuais e artistas com Francisco Brennand, Ariano Suassuna, Hermilo Borba Filho, Francisco Neves e Inalda Xavier (SOUZA, 2014). O MCP foi extinto em 1964, em decorrência do golpe de Estado que instaurou a ditadura civil-militar no Brasil (GASPAR, 2009). Outra iniciativa de fortalecimento da comunidade de artistas plásticos do Estado foi a

criação, em 1968, da Associação de Artistas Plásticos Profissionais de Pernambuco (AAPPE), com o objetivo de compor uma unidade de reivindicação dos artistas (DE BRITO NETO, 2016). A AAPPE era formada por artistas de diversos setores, como pintores, gravuristas, escultores, entre outros. A sua criação foi resultado dos movimentos de organização coletiva dos artistas firmados nas décadas anteriores, a exemplo da SAM. Durante seus trinta anos de funcionamento, a associação teve cerca de cem associados, que contavam com apoio para a venda de suas produções.

Em 1974, foi criada a Oficina Guaianases de Gravura, por iniciativa de João Câmara e Delano, e que viria a funcionar até 1995. No início, o seu endereço foi o ateliê de João Câmara, localizado no bairro de Campo Grande, na rua Guaianases, origem do nome da Oficina. A Oficina funcionou nesse endereço até 1979 e, então, mudou-se para o Mercado da Ribeira, em Olinda, mantendo-se lá até o encerramento das suas atividades. No Mercado, a Oficina Guaianases tinha como objetivo não apenas servir de local para a produção de litogravura, mas, também, como espaço para realização de exposições e cursos, muitos dos quais ministrados pelos criados da oficina. (RIBEMBOIM; SOUZA, 2014).

Em 1995, após o encerramento das atividades da Oficina Guaianases, todo o material foi cedido à UFPE (CLÁUDIO, 2010), que recentemente promoveu um trabalho de catalogação e de disponibilização do acervo através do site Coleção História da Oficina Guaianases de Gravuras⁶. O acervo reúne mais de 2.000 litogravuras e 2.345 impressos, os quais estão sob a guarda do Departamento de Teoria da Arte, armazenados no Laboratório Oficina Guaianases de Gravura, localizado na Biblioteca Joaquim Cardozo. (CARVALHO; OTERO; BARBOSA, 2006). Inalda Xavier tem 176 obras no acervo de litogravuras e xilogravuras da oficina, tendo sido uma de suas artistas mais atuantes.

Outro importante movimento na história recente da Arte pernambucana foi o das brigadas de rua (DÍAZ; LARA, 2004; DALMÁS, 2007), que surgiram no início dos anos 80 inspiradas pela arte muralista do México, com forte engajamento político. As pinturas eram feitas em murais ao ar livre com a proposta de levar a Arte a um grande número de pessoas. O contexto histórico corresponde ao final da ditadura civil-militar e início da redemocratização, quando partidos estavam sendo criados, mas havia restrições à propaganda ou divulgação de ideias de cunho político. Artistas se reuniram dando origem às brigadas murais com um objetivo de ajudar na divulgação dos novos partidos, mas também como forma de divulgar a cultura local. Dentre os grupos ligados a este movimento, é possível citar a o coletivo conhecido como Brigada Portinari, coordenado pelo arquiteto Ivaldevan Calheiros. (REMÍGIO, 2017).

⁶ Disponível em <https://www3.ufpe.br/guaianases/modules/home/>

METODOLOGIA

O levantamento realizado pelo projeto Artes da UFRPE percorreu 15 prédios do Campus Sede da universidade, e catalogou cerca de 20 obras entre painéis, bustos e esculturas, tendo como recorte as produções avaliadas como de alta relevância para a identidade da universidade, sendo consideradas as mais antigas, de autoria de artistas renomados, ou ainda as de valor histórico reconhecido pela comunidade acadêmica (MELO *et al.*, 2019). A catalogação buscou a identificação das obras; a obtenção de dados gerais acerca da autoria, ano de criação, localização, medidas e técnicas de criação utilizadas; e o registro em fichas e através de fotografias. Foram contempladas desta forma premissas metodológicas básicas para catalogação de obras de arte (MARMO, 2005; MAGALHÃES, 2007). Foram realizadas, também, entrevistas com os funcionários acerca das obras.

A abordagem empregada na pesquisa foi essencialmente orientada a uma interpretação qualitativa de dados (MOREIRA, 2002), considerando que as visões de mundo dos sujeitos envolvidos, assim como o contexto de criação e a trajetória das obras investigadas, estão fortemente relacionados aos significados atribuídos a estas (CHIZZOTTI, 2010). Com base em uma compreensão das obras de Arte como entes individuais ou unidades significativas de análise, foi adotado, globalmente, um delineamento de estudo de casos múltiplos (YIN, 2001), buscando contemplar as peculiaridades e histórias de cada objeto.

Para identificar os impactos destas ações de pesquisa, foi realizada uma análise descritiva das atividades desenvolvidas no projeto com foco nas respostas aos questionamentos gerativos trazidos na seção anterior, concernentes à presença e trajetória das obras na universidade. As ações de pesquisa de campo, análise e interpretação de resultados foram implementadas por três estudantes vinculados ao projeto, sob supervisão dos coordenadores. O relato destas ações se apoia ainda em produções acadêmicas do grupo, de socialização de resultados preliminares, publicadas ao longo do período de execução da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO DAS AÇÕES

A primeira ação exploratória ocorreu no Centro de Ensino de Graduação (CEGOE), um dos prédios mais frequentados da instituição, onde foi identificado: um painel da artista Christina Machado, localizado no salão térreo do prédio, medindo 2,40m x 25,60m e com imagens que remetem aos cursos da universidade. Sem título, a obra data de 1999 e apresenta técnica mista com materiais de cerâmica e pigmento. Esta ação revelou ainda uma escultura do artista Corbiniano Lins, intitulada 'O sementeiro' (2002): medindo 1m x 90cm em alto relevo, disposta em frente ao auditório desde a comemoração dos 90 anos do curso de Ciências Agrárias da universidade, durante gestão do reitor Emílio Cantídio.

O projeto apurou junto à administração do prédio que estas são as únicas obras existentes no local e procedeu a um levantamento de informações acerca dos respectivos artistas. Cristina Machado é natural do Rio Grande do Norte e passou a viver em Pernambuco a partir dos dois anos de idade. Além dos painéis, a obra da artista contempla trabalhos com cerâmica voltados para a temática do corpo feminino: "a poética de Christina enveredou pelos caminhos do corpo, seu corpo, enquanto elemento de comunicação com o mundo induzindo-a a uma viagem interior e confundindo os limites entre arte e vida". (ZACCARA; SILVA, p 376, 2015). Já Corbiniano Lins nasceu em Olinda em 1924 e é detentor de uma vasta obra, singularmente significativa para a cultura pernambucana, com destaque às inovações introduzidas nas técnicas de escultura a partir do emprego do isopor (AABB, 1963). Sua obra transita também entre o desenho e a pintura.

Entre suas obras está o Monumento ao Trabalhador ou Os Marteleiros, como é conhecida, criada em concreto armado para homenagear os profissionais da Chesf pela construção da primeira Usina Hidrelétrica de Paulo Afonso [...]. Outra obra pública de relevante importância para a história de Pernambuco os murais da Cruz Cabugá que formam a obra Restauração Pernambucana, composta por três painéis pintados em azulejo em 1967, em homenagem aos movimentos separatistas pernambucanos. (CAVALCANTI *et al.*, 2019, p. 8-9).

Em um segundo momento, foram visitadas a Praça do Sindicato dos Servidores Técnicos (SINTUFERPE) e a área externa do prédio da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN). Na Praça do Sindicato foi identificado o busto em homenagem ao professor Francisco de Oliveira Magalhães (2010), protegido por um cubo de vidro, esculpido em madeira, medindo 54cm x 46cm x 34cm. Relatos de funcionários do Sindicato, associados a pesquisa bibliográfica posterior, possibilitaram o delineamento de uma compreensão do contexto de criação desta obra: o professor Francisco dirigiu o departamento de Química da UFRPE, e obteve a primeira colocação na consulta para o cargo de reitor da universidade em 1993. Porém, não foi nomeado pelo Ministério da Educação. Por ser muito querido na instituição, foi realizada uma homenagem a ele com a inserção do busto na Praça do Sindicato, de acordo com registro em ata no SINTUFERPE. Dados obtidos posteriormente registram que o artista escultor foi Laércio Dias Braga, embora não se disponha de maiores informações sobre o mesmo, o que demanda um aprofundamento das investigações.

Ainda na Praça do Sindicato, constatou-se um painel em cimento contendo uma escultura em alto relevo do artista Corbiniano Lins, com uma placa referenciando a Comemoração do Sesquicentenário dos Cursos de Ciências Agrárias da UFRPE (1987). No prédio da PROPLAN, na área externa localizou-se a escultura a Semeadora (sem data), também do artista Corbiniano, medindo 2,16m x 58cm x 56cm. As entrevistas realizadas com funcionários da universidade indicam que a obra possivelmente data da década de 1980, e que a cor da mesma não é original, desde que foi pintada em uma reforma do prédio.

A pesquisa de campo continuou ao longo dos meses seguintes, levando o projeto à Biblioteca Central da universidade, onde foram obtidos dados singulares acerca do patrimônio artístico da instituição. Foram identificados e catalogados dois itens: o busto do professor Manuel Rodrigues (1985), de autor desconhecido, em ferro fundido, medindo 32cm x 36cm x 35cm; e uma pintura Muralista (1986) composta por dois painéis: um com imagens de estudantes e pesquisadores, medindo 2,60m x 2,75m, e o segundo retratando trabalhadores de cana-de-açúcar, medindo 1,90m x 3,94m. Foram agendadas entrevistas com os gestores da biblioteca e com funcionários do prédio à época da inserção das obras, buscando compreender o seu contexto de criação. O busto do professor Manuel Rodrigues Filho, primeiro Reitor da UFRPE no período de 1956 a 1962, encontrava-se no hall do prédio central desde 1985. Em decorrência de uma reforma, o busto foi retirado e dado como desaparecido. Em 2005, foi localizado no setor de Arquivo Geral da universidade junto a equipamentos de sucata. Foi resgatado e cuidadosamente disposto no Núcleo do Conhecimento Prof. João Baptista Oliveira dos Santos, na Biblioteca Central, onde aguarda sua volta ao lugar de origem.

Já a pintura Muralista, conforme verificado nas entrevistas, foi redescoberta em 2012 durante uma reforma no prédio da Biblioteca Central. A obra foi originalmente concebida na década de 1980, a pedido da então diretora do setor, que no contexto de um projeto cultural, convidou pintores associados ao movimento das brigadas de rua (DÍAZ; LARA, 2004; DALMÁS, 2007) para pintar dois murais retratando as Ciências Agrárias. Após definir o local, resolveram pintar um canavial e o cenário acadêmico. Funcionários e estudantes atuaram como modelos para a pintura. O trabalho foi obra da Brigada Portinari, sendo coletivamente assinado pelo grupo. Porém o caráter colaborativo das produções torna difícil a tarefa de identificar os nomes específicos dos indivíduos envolvidos na criação de cada obra. Esta pesquisa foi direcionada pelo questionamento acerca do confinamento dos murais a uma sala de acesso restrito, contradizendo o objetivo principal das brigadas muralistas – levar a arte a um maior número de pessoas. Os resultados da investigação são retratados no artigo *“A Redescoberta do Patrimônio Artístico na Formação Sócio Histórica Cultural de Uma Instituição: o caso enigmático da Brigada Portinari da UFRPE”* (PATELLO et al., 2019). O trabalho intitulado *“Primeiros Resultados do Projeto de Catalogação Artes da UFRPE”* (MELO et al., 2019) também aborda, de forma sintética, estas descobertas.

Na entrada do prédio Otávio Gomes do Departamento de Agronomia identificou-se o painel em talha de madeira de 1978, da artista Inalda Xavier, sem título, medindo 2,65m x 12.06m x 3cm, caracterizado por uma significativa riqueza de texturas e detalhes. Em pesquisa bibliográfica, descobriu-se que a artista Inalda Xavier ingressou como docente na UFRPE em 1960, ministrando aulas no curso

de Licenciatura em Economia Doméstica e no Colégio Agrícola e Técnico da Instituição. Entre 1978 e 1982, foi diretora do Departamento de Ciências Domésticas e após esse período veio a se aposentar. Seu trabalho é conhecido por ser mais expressivo nas técnicas de xilogravura e litogravura, apesar de ter trabalhado com diversas técnicas e materiais.

Na área externa do Departamento de Tecnologia Rural foi identificada uma escultura criada a partir de materiais de sucata, como tambores, metais, e ferramentas de veículos, intitulada *"Dom Quixote de La Rural"* (2003), e medindo 2,60m x 1,85m x 85cm. Entrevistas com funcionários e professores apontam para a criação coletiva da obra por docentes e estudantes do departamento em um projeto interdisciplinar com foco em expressão artística a partir de descartes de peças em metal. Os estudantes e professores do departamento desenvolveram um forte vínculo com a obra, que é apresentada como seu mascote no *site*⁷ do departamento, e para a qual foi criado um *blog*⁸.

No Departamento de Ciências de Consumo, antigo departamento de Ciências Domésticas, foi encontrada uma escultura do artista Corbiniano Lins em alto relevo, sem título e data, medindo 78cm x 1,16m, contendo a identificação do prédio com imagem de um casal e uma criança abraçados e de costas e folhagens. As entrevistas revelaram que nesse prédio se encontram diversas placas de formaturas feitas por Corbiniano Lins: a primeira placa de formatura do curso de Licenciatura em Economia Doméstica (1977); Placa de formatura do curso de Economia Doméstica (1977); Placa de formatura do curso de Economia Doméstica (1978); Placa de formatura do curso de Economia Doméstica (1979.1); Placa de formatura do curso de Economia Doméstica (1979.2); Placa de formatura do curso de Economia Doméstica (1982.2). Foi identificada também uma placa do artista desenhista, gravador, pintor e escultor Francisco Neves de Andrade, referenciando os formandos do curso de Ciências Domésticas de 1981, em alto relevo, medindo 67cm x 49cm.

Em visita ao Prédio Central identificamos duas obras: uma escultura em alto relevo no hall, próximo à escada, com título *"O Semeador"* (1992), também do artista Corbiniano Lins, medindo 1,03m x 87cm. Segundo dados obtidos nas entrevistas, esta obra foi inserida no prédio em evento de comemoração dos 80 anos da UFRPE na gestão do reitor Manoel Francisco. A segunda obra é um painel do Artista Lula Cardoso Ayres, sem título, datada de 1957 e localizada no Salão Nobre. Lula Cardoso Ayres foi professor durante 25 anos da Escola de Belas Artes e "é, ainda hoje, considerado um dos maiores pintores do modernismo pernambucano. Modernismo esse compreendido tal como Freyre o formulava: um modernismo regionalista". (DIMITROV, 2018, p. 483).

⁷ <http://www.dtr.ufrpe.br/>

⁸ <http://domquixotedelarural.blogspot.com/>

A busca pelas obras existentes na Universidade levou também à fachada do antigo prédio do departamento de Engenharia de Pesca: um Mosaico de Azulejos com imagens marinhas, sem título e sem data, medindo 84cm x 8,60m. O prédio se encontrava em obras e segundo os trabalhadores do local sua retirada havia sido ordenada. Em busca de informações sobre o mosaico e na tentativa de preservá-lo, as pesquisas de campo apontaram apenas para a hipótese de que tenha sido criado no momento da construção do prédio a pedido do diretor da época. Infelizmente, a obra foi demolida em outubro de 2019, deixando apenas fotografias como registros para eventuais estudos no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa revelou a existência e localização de obras de Arte presentes na UFRPE e mostrou ainda que estas tem desempenhado um importante papel, não apenas no que tange à decoração dos espaços, mas também na construção da identidade histórica da instituição, contribuindo para a manutenção e a exaltação da memória institucional que se manifesta por meio do patrimônio cultural. As ações da pesquisa culminaram no *I Colóquio do Patrimônio Artístico Visual da UFRPE*, realizado no dia 11 de dezembro de 2019, com homenagem à professora Inalda Xavier e presença de familiares de Corbiniano Lins, e representantes de outros artistas pernambucanos. Na ocasião, foram apresentados um *site*⁹ para *tour* virtual de visita às obras de Artes Visuais do campus Dois Irmãos e do catálogo de Artes da UFRPE (UFRPE, 2019a). Estas ações consistem em um conjunto de esforços empreendidos para divulgação do acervo, visando dar mais visibilidades às obras e conscientizar sobre a importância de sua preservação. Nesta perspectiva, é possível citar também a elaboração do Relatório de Catalogação das Artes Visuais do Campus Dois Irmãos (MELO; LIMA, 2019), encaminhado para vários órgãos da Gestão e Administração da Universidade, tendo como objetivo notificá-los sobre a existência destas obras e da necessidade de eventuais medidas de manutenção.

Em 2020, o projeto segue com o objetivo de pesquisar e promover a produção artística cultural existente na universidade. Com esta meta, vem sendo desdobrado em um projeto de extensão denominado 'Paralaxe', com o objetivo de potencializar as ações de divulgação do acervo para o público remoto. Desta forma, pretende-se contribuir com o autoconhecimento da Universidade de/ sobre o seu patrimônio artístico, e favorecer o surgimento de apreciadores das artes fomentando a preservação das obras. As propostas do site e o *tour* virtual associados ao projeto dizem respeito a esta iniciativa.

Cabe ponderar ainda que as ações do projeto Artes da UFRPE dão mais visibilidade aos cursos de Artes da universidade, motivando os estudantes e estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências de pesquisa, gestão

⁹ <http://www5.ead.ufrpe.br/artesufrpe/publicacoes.php>

e promoção de acervos, de grande relevância para sua atuação profissional no futuro. É importante destacar, ainda, que a continuidade do projeto aponta para um caráter preliminar, inclusive, dos resultados relatados neste trabalho. Os questionamentos trazidos na seção introdutória acerca da presença e da trajetória das obras na universidade foram efetivamente contemplados, porém, é possível e desejável fortalecer as reflexões por meio de estudos específicos e aprofundados acerca de cada obra, contribuindo para ampliar a compreensão de seus contextos de criação e trajetórias na universidade. Desta forma, é possível vislumbrar o fortalecimento contínuo da identidade da instituição em torno de sua história e cultura, conectando passado e presente, e assegurando preservação da memória no futuro através da arte.

REFERÊNCIAS

AABB. **Revista AABB**: um estímulo a cultura em favor do progresso. Ano III, n. 9, Recife, 1963.

BERTELLO, M. A. **Minimanual de pesquisa em arte**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BELTING, H. **O fim da história da arte**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 6960/07 de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Ensino Superior. **Chamada pública MEC/SESU Nº08/2007**– REUNI. Brasília, 2007b.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.

CARDOSO, L. P.; SANTOS, H. F.; TORRES, N. F. S. **Recife arte pública: a cidade como campo para ações educativas**. In: Vida/artista: diálogos entre arte/educação e filosofia – Recife: SESC Pernambuco, 2017. Disponível em: <<http://congressoarteeducacao.sescpe.com.br/>> . Acesso em 27/06/2019.

CARVALHO, M. A. de; OTERO, M.; BARBOZA, J. P. Acesso e preservação da coleção Oficina Guaianases de Gravuras. **Informação & Sociedade**. v. 16, p. 70-79, 2006.

CLAUDIO, J. **Memória do Atelier Coletivo/ Artistas de Pernambuco/ Tratos da Arte de Pernambuco**. Recife: Editoria CEPE, 2010

CAVALCANTI, D. M. P. *et al.* Recife e seus monumentos: um estudo sobre o uso do espaço público e a preservação dos monumentos históricos. **Hum@nae: Questões controversas do mundo contemporâneo**, v. 13, n. 1, p. 1-14, 2019.

DALMÁS, C. As brigadas muralistas da experiência chilena: propaganda política e imaginário revolucionário. **História**, v. 26, n. 2, 2007, p. 226 – 256.

DÍAZ, P. A. T.; LARA, M. A. **El arte Muralista de las Brigadas Ramona Parra 1967-1973**. Departamento de Ciencias Gistoricas. Facultad de Filosofia y Humanidades. Santiago: Universidad de Chile, 2004. Disponível em: <http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2004/abett_p/html/index-frames.html>. Acesso em 30 Jun. 2019.

DIMITROV, E. Lula Cardoso Ayres: modernista em Pernambuco, folclórico em São Paulo. **Sociologia e Antropologia**, v. 8, n. 2, p. 483-517, 2018.

GASPAR, L. Movimento de Cultura Popular. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: dia 30 de maio de 2019.

MAGALHÃES, A. Proposta de um modelo de catalogação como estratégia de gestão e conservação de obras de arte de imagem em movimento. **Associação Portuguesa de Historiadores da Arte: @pha Boletim**, n. 5, p. 38-80, 2007.

MARMO, A. R. **Perseguindo vestígios: perfis de Schwanke – Catalogação das obras em acervos institucionais**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. UFRGS: Porto Alegre, 2005.

MARTINS, C.; LEITÃO, M. do R. de F. de. **Prédio Reitoria da UFRPE: resgate histórico 1935–2009**. Recife: Editora Universitária da UFRPE, 2009.

MELO, E. G. S.; LIRA, R. P.; LARRÉ, J. M. G. R. de M.; PATELLO, V. C. A.; IANINO, A. M. Primeiros Resultados do Projeto de Catalogação Artes da UFRPE. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS - CONAPESC, 2019, Campina Grande, Editora Realize, **Anais [...]**, Campina Grande, Paraíba, Editora Realize, 2019.

MELO, É. G. de S.; BRITO, F. de Lima. **Relatório da Catalogação das Artes Visuais da UFRPE**. Recife: UFRPE, 2019.

MILL, D. A Universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson, 2009, p. 280-291. Disponível em: <http://www.abed.org.br/arquivos/Estado_da_Arte_1.pdf>. Acesso em 19 mar. 2018

DE BRITO NETO, J. B. Carteira de Artista: memórias da Associação de Artistas Plásticos de Pernambuco (1968 – 1970). In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 13, 2016, Rio Grande do Sul, **Anais** [...], Rio Grande do Sul, Universidade do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.

PATELLO, V. C. A.; AMARAL, L. P.; MONTEIRO, J. A.; LIMA, F. de B. A Redescoberta do Patrimônio Artístico na Formação Sócio-Histórica Cultural de uma Instituição: o caso enigmático da Brigada Portinari da UFRPE. In: IV CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA E ENSINO DE CIÊNCIAS - CONAPESC, 2019, Campina Grande, Editora Realize, **Anais** [...], Campina Grande, Paraíba, Editora Realize, 2019.

PATELLO, V. C. A.; AMARAL, L. P.; MONTEIRO, J. A.; LIMA, F. de B. **Relato de experiência do levantamento das obras de Artes da UFRPE**. Recife: UFRPE, 2020.

REMIGIO, E. S. S. **As brigadas muralistas e as campanhas de Arraes: Arte e Política na década de 1980**. Recife: CEPE, 2017.

RIBEMBOIM, J. SOUZA, W. **Boa Vista - berço das artes plásticas pernambucanas**. Olinda: Babbecco, 2014.

SOUZA, F. S. **O movimento de cultura popular do Recife (1959-1964)**, 2014. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

UFRPE. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, com ênfase em Digitais**. Recife: UFRPE, 2019.

UFRPE. Projeto Artes da UFRPE. **Catálogo de Artes da UFRPE**. Recife: UFRPE, 2019a.

UFRPE. Projeto **Pedagógico Curricular do Curso de Especialização em Artes e Tecnologias**. Recife: UFRPE, 2018.

ZACCARA, M. F. P.; SILVA, I. M. O corpo como instrumento político na obra de Christina Machado: uma artista mulher pernambucana. In: 24º ENCONTRO DA ANPAP – Compartilhamentos na Arte: redes e conexões. **Anais** [...]. Santa Maria - RS, p. 372-382, 2015.

MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE PÚBLICO NO MUNICÍPIO DE MORENO-PE

Luiz Antonio de Oliveira
José de Lima Albuquerque
Sarah Lúcia Alves França
Marco Aurélio Benevides de Pinho
Rodolfo Araújo de Moraes Filho

A partir dos anos 1950, a população brasileira que era majoritariamente rural passou a ser urbana, e essas mudanças não foram acompanhadas de uma política eficaz de infraestrutura e urbanização. Como consequência, observam-se, nas cidades, que se expandiram rapidamente e extrapolaram limites intraurbanos problemas de deslocamento, devido aos congestionamentos do tráfego de veículos e o aumento da poluição urbana (BRASIL, 2016).

Somados a esses fatores, nos últimos anos, verifica-se uma maior facilidade de acesso ao crédito financeiro para a aquisição de veículos, conjuntamente com o atual cenário de estabilidade da economia brasileira, sobretudo após o Plano Real, tendo a concessão de crédito como importante fonte de financiamento para atender à crescente demanda de consumo das famílias e empresas brasileiras. Isso aliado a taxas de juros e inflação em queda derivado de fatores como a retomada do crescimento econômico, provocando uma maior procura por veículos de passeio, preterindo o transporte coletivo, responsável por transportar um número maior de pessoas (SOUZA; TIAGO, 2011). Segundo a Associação Nacional das Empresas de Transportes Urbanos, de 2013 a 2017, a demanda de passageiros equivalentes dos transportes públicos coletivos teve redução de 25,9% (ANTU, 2019).

Para o Departamento Nacional de Trânsito, nos últimos dez anos, a frota de veículos (ônibus, carros, caminhões etc.) aumentou 119%. Levando em consideração que o número de carros não para de crescer no Brasil, há uma preocupação crescente de que o avanço da frota se eleve ainda mais (DENATRAN, 2010). Dados do IBGE (2014) apontam a relação de 1 automóvel para cada 4,4 habitantes.

No caso do Estado de Pernambuco, com uma frota de 1.284.955 veículos nas ruas, a mobilidade tem se tornado um dos maiores entraves ao planejamento sustentável das cidades, dificultando a gestão pública, sobretudo no que tange ao modelo “carrocrata” que predomina em nossa sociedade, em que se denota uma preferência pelo transporte automotivo individual ao transporte coletivo (DENTRAN/PE, 2017).

De acordo com Silva e Ferraz (1991), o transporte coletivo afeta diretamente a dinâmica dos centros urbanos, centrada no direito constitucional de ir e vir, sendo através dele que grande parte dos cidadãos pode planejar suas alternativas de deslocamento, opções de trabalho, como também de lazer. Neste caso,

a demanda por transporte coletivo é função de inúmeras variações no tempo e no espaço. Ao longo do dia são verificados alguns períodos de maior movimento (períodos de pico), assim como também ocorrem variações no decurso da semana, do mês, do ano, e assim por diante. (SILVA; FERRAZ, 1996, p. 58).

Esse tipo de transporte é resultante da demanda de deslocamento em um determinado local, dos recursos disponíveis pelo indivíduo para a utilização do serviço e da competição com outras formas de transporte, supridas pelas políticas governamentais (PIRES; PIRES, 2016).

Importante mencionar que o planejamento urbano deve abarcar a mobilidade urbana, com ênfase na priorização do transporte coletivo público, beneficiando a sociedade, proporcionando a fluidez no trânsito através de um sistema viário adequado (que pode gerar queda no uso do transporte automotivo individual) e, por consequência, redução na poluição atmosférica com diminuição da emissão de gases poluentes, influenciando, assim, a saúde e o bem-estar da sociedade. De acordo com o NTU (2019), um carro é responsável por emitir mais poluentes que a soma de oito ônibus, enfatizando, assim, a importância de se relativizar esse tipo de transporte.

A legislação brasileira tem papel fundamental na determinação do transporte como elemento de planejamento urbano. O transporte público é um direito social previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, no artigo 60, cabendo aos municípios organizar de forma direta o transporte local, por meio de planejamento e transformações necessárias, que visem a melhorar o sistema de transporte urbano previsto no inciso V, artigo 30 da referida Lei. Já o Estatuto da Cidade (Lei Federal nº 10.257/2001, que regulamenta os artigos 182 e 183 referente à Política Urbana da Constituição Federal) define que o planejamento urbano é de autonomia dos municípios e necessário para um crescimento sustentável das cidades brasileiras. Além disso, proporciona obrigatoriedade aos municípios brasileiros para realização de planos diretores como instrumento de planejamento urbano, incluindo a questão da mobilidade urbana. (BRASIL, 1988; 2001).

Posteriormente, percebendo a desenfreada expansão dispersa das cidades e a necessidade cada vez maior de deslocamentos da população para bairros localizados nas áreas periféricas, em 2012, o governo federal promulga a Lei da Mobilidade Urbana (Lei no 12.587/2012), encarregando os municípios da missão de planejar e executar uma eficaz política de mobilidade urbana.

A implementação da Política Nacional de Mobilidade Urbana passou a cobrar dos municípios com mais de 20 mil habitantes que elaborem e apresentem seus planos de mobilidade urbana, de forma a priorizar os modos de transporte não motorizados e os serviços de transporte público coletivo, atrelado à previsão do crescimento das cidades.

A priorização do sistema de transporte urbano se deve ao reduzido espaço que esse transporte ocupa nas cidades, cerca de 20%, mostrando-se eficiente, sobretudo em questões como segurança, qualidade ambiental e fluidez nas vias públicas. (NUNES, 2016).

No estado de Pernambuco, é notório o crescimento de veículos automotivos nas diversas cidades da Região Metropolitana do Recife (RMR), agravado pela rápida expansão urbana somado ao incentivo à produção da indústria automotiva e compra de veículos através de redução de impostos federais incidentes sobre carros de passeio, ocorrido nos últimos anos. Um levantamento realizado pelo Sindicato de Arquitetura e Engenharia (SINAENCO, 2013) assevera que o trânsito e o transporte são os maiores problemas enfrentados pela população de Recife. Para 65% dos cidadãos pesquisados, mobilidade urbana e infraestrutura são os geradores de maiores impactos na vida do recifense. (SINAENCO, 2013).

Isso porque a capital pernambucana apresentou nos últimos anos um crescimento de 172% na frota de veículos, causando transtornos nas vias urbanas, uma vez que novos investimentos em infraestrutura e transportes coletivos não acompanharam esse crescimento, apesar de ter havido investimentos no VLT (Veículo Leve sobre Trilhos) e nos corredores de ônibus BRT (*Bus Rapid Transit* – BRT) esses não se mostraram suficientes. (SINAENCO, 2013). Seria necessário também investir na rede metroviária de transporte coletivo ampliando a malha, que atualmente é de apenas 39,5 km, auxiliando, assim, o trânsito na RMR. (SINAENCO, 2013).

Em uma região com as dimensões territoriais e com forte crescimento econômico como observado na RMR, estudos e investimento em transporte coletivo, em especial, os ônibus, é de fundamental importância, à medida que beneficia toda a sociedade, em especial, o município de Moreno, foco deste trabalho. A fim de reduzir graves problemas na mobilidade urbana da RMR, como o aumento

exponencial dos congestionamentos, número de acidentes, poluição sonora e ambiental, faz-se necessário estudar mecanismos de serviços a serem trabalhados para um melhor desenvolvimento e melhoria do setor de transporte coletivo nos municípios.

No município de Moreno, integrante da RMR, o aumento dos congestionamentos provocados pelo aumento na frota de veículos nas avenidas e ruas, bem como em suas principais vias de ligação com as cidades da RMR, tem trazido enormes transtornos à população da cidade, sobretudo entre os horários de pico (manhã entre 7h às 10h e noite entre 17h às 20h).

Esse congestionamento tem causado, entre outros problemas, atraso na locomoção da população e, conseqüentemente, no andamento de suas atividades diárias, como a ida ao trabalho e a instituições de ensino. Isso aponta a fragilidade no uso do transporte individual em sobreposição ao transporte público, sendo que a utilização do ônibus, que poderia transportar cerca de mais de 50 pessoas de uma só vez, poderia desafogar o trânsito, além de garantir sustentabilidade ambiental e econômica na cidade. Diante disso, questiona-se o papel da gestão municipal frente à política de mobilidade urbana, incentivando o uso de transporte coletivo por ônibus. Assim, lança-se como pergunta desta pesquisa: qual a percepção dos gestores de Moreno-PE, quanto aos aspectos relacionados à mobilidade urbana e ao transporte público por ônibus como modal?

Diante do exposto, este estudo tem por objetivo geral analisar a política de mobilidade urbana e gestão do transporte coletivo a partir da percepção dos gestores públicos do município de Moreno-PE. Como objetivos específicos têm-se: realizar uma revisão sobre mobilidade urbana e transporte público; contextualizar algumas características do município de Moreno-PE; descrever as ações da gestão municipal em relação ao transporte público; apontar os principais meios de transporte utilizado pelos cidadãos; levantar aspectos relevantes da gestão sobre o transporte público municipal.

Para atingir esses objetivos, a pesquisa caracteriza-se com uma abordagem qualitativa e descritivo-exploratória, utilizando-se como métodos, um levantamento bibliográfico e documental, levantamento de informações em campo, aplicação de entrevista semiestruturada com servidores municipais responsáveis pelo trânsito e mobilidade urbana de Moreno (detalhada no item de resultados e discussões), realizando, por fim, uma análise de conteúdo das entrevistas.

UMA BREVE CONCEITUAÇÃO TEÓRICA SOBRE MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE PÚBLICO

Este item traz uma literatura referenciada para explicar conceitos acerca de mobilidade urbana e transporte público, bem como a função da cidade em oferecer esses serviços aos seus cidadãos. De acordo com o Ministério das Cidades (2005) é um atributo das cidades a mobilidade urbana, com o intuito de facilitar o deslocamento de pessoas e bens em seu espaço territorial, realizado por meios de veículos em vias, além de prover infraestrutura que permita esse percurso. No entanto, a mobilidade urbana não se restringe ao conjunto de meios de deslocamento de pessoas e bens, mas é resultado das diversas interações entre locomoções de pessoas e bens com a cidade.

Desse modo, discutir mobilidade urbana implica refletir como estão organizados o uso e a ocupação do espaço urbano, olhando, também, a forma de permitir o acesso aos cidadãos, dos bens, equipamentos e funções da cidade, como trabalho, lazer, hospitais, escolas, dentre outros. Ou seja, mobilidade urbana não se resume a pensar única e exclusivamente no trânsito.

Após a Segunda Guerra Mundial, houve o predomínio do automóvel na mobilidade urbana, sendo de bastante relevância e se apresentando como principal meio de transporte nas políticas públicas. Contudo, após a grande crise do petróleo na década de 1970 e o despertar da consciência ambiental com os impactos negativos gerados no setor de transportes, iniciou-se a busca por outros tipos de políticas de transporte, garantindo a intermodalidade e coesão social, que visasse redução dos impactos ambientais gerados na circulação de mercadorias e pessoas. (SILVA, 2013). Contudo, atualmente, a fim de uma mobilidade mais ágil e maior qualidade de vida, buscam-se políticas públicas que visem à priorização de transportes intermodais e com redução de gases poluentes.

Quando se discute mobilidade urbana sustentável, se estabelece uma série de critérios de deslocamento para diversos fins, como: lazer, trabalho, estudos, visitas, saúde, etc. (MAGAGNIN; SILVA, 2008). Estes autores afirmam, ainda, que, em uma mobilidade urbana sustentável, deve-se pensar uma estratégia a longo prazo para o melhor futuro das cidades, no tocante à infraestrutura de transporte e serviços de mobilidade, possibilitando um melhor acesso às áreas centrais e oferecendo, assim, alta qualidade de vida, mobilidade sustentável e transporte intraurbano.

Assim, pode-se definir mobilidade urbana sustentável como a capacidade da cidade em suprir as necessidades da população de locomover-se livremente, alcançando, com relativa facilidade, locais desejados, sobretudo as atividades diárias relacionadas ao trabalho, família, segundo o *World Business Council for Sustainable Development* (2001).

Para Bracarense e Ferreira (2018), nas cidades, há uma constante disputa entre diversos atores da mobilidade urbana (motoristas, pedestres, veículos motorizados ou coletivos) e o problema na circulação entre eles gera vários entraves, como grande perda de tempo na locomoção (que provoca danos à saúde física e mental); redução na qualidade de vida dos habitantes e na qualidade do ambiente urbano; poluição atmosférica e sonora; gastos excessivos com a logística no transporte de mercadorias e na disponibilidade de serviços, acarretando seu encarecimento.

Nesse caso, aponta-se a necessidade de mudança para priorização do transporte público, aqui focado no ônibus, na busca pela mobilidade urbana sustentável. Isso perpassa, também, pelo uso e ocupação do solo, que deve ser planejado de forma a garantir acesso aos serviços públicos necessários ao funcionamento dos bairros, tais como: educação, saúde, segurança e moradia, consolidando-os como a oportunidade de garantir a circulação de maneira eficiente e eficaz, seja através do pedestre ou através do transporte público, em especial o ônibus. (LITMAN, 2003).

Durante vários anos, as políticas de mobilidade urbana voltaram-se para a resolução de problemas de trânsito e veículos, sem foco para a circulação de pessoas, necessitando, assim, ao longo dos últimos anos, pensar na interação saudável entre as pessoas na cidade (GRAVE, s.d.). A autora também afirma que a mobilidade urbana tem sido pensada para atender a lógica de um espaço urbano voltado para o transporte individual de veículos, não favorecendo o transporte público, o que leva a um aumento na frota de automóveis.

Isso tem gerado mais congestionamentos e a necessidade de obras de grande porte para desafogar o intenso trânsito de veículos nas avenidas, viadutos e túneis. Mesmo suprimindo tais necessidades, seus benefícios tendem a ser superados rapidamente, haja visto que se tornam um estímulo para mais veículos individuais utilizarem na malha viária das cidades. Assim, cresce o diálogo sobre a necessidade de superar os limites à mobilidade, de modo a alimentar a criação de uma política que possibilite ao cidadão o acesso eficaz e eficiente aos espaços urbanos, tornando-a sustentável e transitável.

Essas questões sobre mobilidade urbana começam a ser apontadas, embora de forma preliminar e imersas no assunto mais amplo do planejamento urbano, no Estatuto da Cidade de 2001 (Lei Federal nº 10.257/2001) que traz diretrizes para a política urbana e princípios para o cumprimento da função social da cidade e da propriedade urbana, apontando diretrizes para a garantia da mobilidade urbana atrelada ao uso e ocupação do solo. Em 2003, com a criação do Ministério das Cidades, há uma institucionalização da política urbana, tendo como um dos pilares a política de mobilidade urbana, além de habitação e saneamento básico, com foco no desenvolvimento sustentável das cidades, na esfera ambiental e socioeconômica.

Posteriormente, em 2012, foi instituída, através da Lei no 12.587/2012, a Política Nacional de Mobilidade Urbana, que visa a dar acesso universal à cidade, fornecendo elementos que visem a colaborar com os objetivos e princípios da política de desenvolvimento urbano, através de uma gestão participativa com a comunidade. Assim, a Política Nacional de Mobilidade Urbana determina que os municípios com uma população superior a 20 mil habitantes elaborem um Plano de Mobilidade Urbana, sob pena de não receberem as verbas orçamentárias federais destinada a essa rubrica até atingir tal determinação.

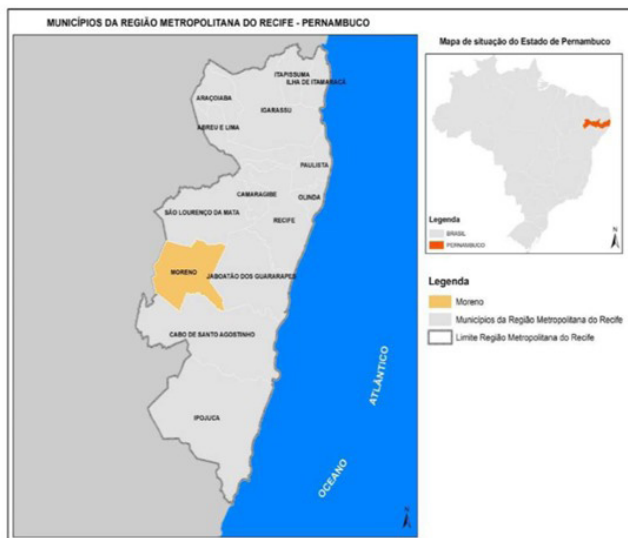
Faz-se importante apontar dois pontos importantes desta lei: 1) a priorização de projetos de transporte público coletivo que visem à estruturação do território e integração do desenvolvimento urbano; 2) a integração da política de desenvolvimento urbano e as políticas setoriais (BRASIL, 2012). A lei estabelece também que o gestor deve, com participação da sociedade, elaborar o planejamento a curto, médio e longo prazo, definindo a maneira como se dará o deslocamento das pessoas através do transporte coletivo de ônibus.

RECORTE ESPACIAL E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contextualização espacial e temporal da pesquisa

A área de pesquisa escolhida foi o município de Moreno, localizado na porção oeste da Região Metropolitana do Recife e na Microrregião Recife do Estado de Pernambuco, confrontando-se ao sul com o Município do Cabo de Santo Agostinho, ao leste com Jaboatão dos Guararapes, a oeste com Vitória de Santo Antão e ao norte com São Lourenço da Mata (Figura 01).

Figura 01: Municípios da Região Metropolitana do Recife – Pernambuco



Fonte: GEPEP/UFPE (2014)

Quanto à demografia, Moreno apresenta uma estimativa de 62.263 habitantes segundo o Censo Demográfico (IBGE, 2018), o que corresponde a 1,53% do total de habitantes da RMR, cuja população é de 4.055.866 habitantes (IBGE, 2018). Ainda em termos populacionais, o município é o quarto menor da Região Metropolitana, superando, em número de habitantes apenas os municípios de Araçoiaba, Itamaracá e Itapissuma. Sua área territorial é de 196,1 Km², o que representa 0,59% da RMR e 0,19% do Estado de Pernambuco, com densidade demográfica de 289,2 habitantes por Km².

Observando os dados apurados no Censo Demográfico do IBGE de 2010, do total da população do município que correspondia a 56.696 habitantes, o maior volume populacional se concentra no perímetro urbano, com 50.197 habitantes (representando 88,53% do total), enquanto que na zona rural viviam cerca de 6.449 habitantes (correspondendo 11,37% do total).

A sede do município localiza-se a uma latitude 08°07'07" Sul e a uma longitude 35°05'32" Oeste, e altitude de 96 metros. Distanto 28 km da capital, o acesso se dá pelas rodovias pavimentadas BR232 e PE007. Em divisão territorial datada de 2005, o município é constituído dos distritos de Moreno e Bonança.

O desenvolvimento do município ganhou impulso com a instalação da indústria têxtil Societé Cotonière Belge Brésilienne, no início do século XX. Tornou-se distrito pela Lei Municipal nº 126, de 8 de março de 1920, subordinado ao município de Jaboatão dos Guararapes, sendo que a emancipação foi através da Lei nº 1.931 de 11 de setembro de 1928 e, posteriormente, em 1 de janeiro de 1929, houve a instalação do município (Wikipedia, 2020). Sua atividade econômica principal baseia na agropecuária, tendo como destaques a banana, inhame, coco, cana de açúcar, acerola e o maracujá, mas a prestação de serviço e o comércio também complementam a renda do município.

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA QUANTO À/AOS ABORDAGEM, NATUREZA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS TÉCNICOS

Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, quanto à natureza caracteriza-se por ser aplicada e quanto aos objetivos, descritivo-exploratória. Inicialmente, foi realizada pesquisa bibliográfica em artigos científicos, dissertações e monografias para montar um panorama amplo sobre o referencial teórico. Passou-se, então, para uma análise documental, com coleta de informações e dados em documentos, como o plano diretor do município, entre outros, coletados tanto no site oficial da Prefeitura Municipal de Moreno como em outros órgãos.

Na segunda etapa, foi executada a pesquisa de campo, com aplicação de uma entrevista semiestruturada, com 12 questões abertas, a fim de compreender o planejamento e execução das operações de mobilidade urbana e trânsito em Moreno, aplicada com três servidores municipais que trabalham ativamente nessa esfera. Essa opção mostrou-se necessária para entender a prática da Prefeitura, sob o olhar desses gestores, observando sua percepção quanto à execução prática da política de mobilidade urbana.

Para a aplicação das entrevistas foi apresentado aos entrevistados o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que informa a total e irrestrita concordância do sujeito em participar voluntariamente da pesquisa, objetivos do trabalho, métodos de coleta de dados, bem como a garantia de preservação de sua identidade em futuras publicações e apresentações dos resultados, e, assim, solicitada sua assinatura em concordância. O referido termo atende às normas regulatórias de pesquisas envolvendo seres humanos definidas pela Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que tem como principal objetivo garantir a dignidade e o respeito ao sujeito e sua autonomia. As entrevistas foram gravadas com a permissão dos participantes a fim de serem transcritas e analisadas.

Na terceira e última etapa, foi utilizada a técnica de análise do conteúdo, que, segundo Bardin (1977), é uma técnica de análise das comunicações, a qual averigua o conteúdo fornecido nas entrevistas com o que é observado pelo pesquisador no referencial teórico, neste caso, com a Política Nacional de Mobilidade Urbana. Aqui, buscou-se verificar quais as principais ações que o município tem adotado em relação ao transporte público, e como estão sendo implementadas, além de acompanhar o que já se tem trabalhado no Plano diretor da Cidade quanto à Mobilidade Urbana.

SUJEITOS DA PESQUISA

Os gestores públicos do transporte urbano do Município de Moreno constituíram os sujeitos da pesquisa, sendo aqui denominados respectivamente de Gestor 1 (G1), Gestor 2 (G2) e Gestor 3 (G3) para preservar a sua identidade. Para a entrevista, a escolha dos sujeitos seguiu os seguintes critérios: 1) ter relação direta com o planejamento e implantação do sistema de transporte e urbanização do município, 2) ter capacidade de identificar os principais gargalos no transporte coletivo e mobilidade urbana da população. Sendo assim, após a seleção dos entrevistados, as entrevistas ocorreram entre o período de dezembro de 2019 a janeiro de 2020, seguindo um roteiro previamente elaborado, com questões que perpassam a quantidade de usuários do sistema de transporte, instrumentos de planejamento de mobilidade urbana (plano diretor, plano de mobilidade) planejamento e soluções para transporte de cargas, pessoas, alternativas de modais de transporte, infraestrutura viária, transporte individual e transporte coletivo, e entraves da gestão.

MOBILIDADE URBANA E TRANSPORTE PÚBLICO NA GESTÃO DE MORENO: PERCEPÇÃO DOS GESTORES

Ações da Gestão Municipal de Moreno em relação ao transporte público

A gestão do transporte público de Moreno passa pela gestão municipal e pelo Grande Recife Consórcio de Transporte. Esse consórcio tem como principal objetivo o planejamento e a gestão do Sistema de Transporte Público de Passageiros da Região Metropolitana do Recife, universalizando o serviço aos municípios. Cabe à gestão pública, também, a fiscalização e a atualização dos contratos de licitação de concessão dos serviços de transporte.

O Consórcio também busca oferecer melhorias aos municípios, através da participação da sociedade de forma efetiva no planejamento e na gestão do Sistema de Transporte Público da Região Metropolitana do Recife (STPP/RMR). Essa proposta de integração entre a sociedade civil e a gestão favorece a redução nos custos aos municípios e integração operacional e tarifária por meio do Sistema Estrutural Integrado (SEI) que se caracteriza como uma rede de transporte público composta de linhas de ônibus e metrô, padronizando a qualidade do serviço de transporte nos municípios integrantes da RMR.

Os gestores de Moreno têm a responsabilidade de organizar e gerir o trânsito municipal, buscando sempre oferecer um transporte público de qualidade para a população, adequando as vias para uma eficaz e eficiente mobilidade urbana. É sua a responsabilidade de organizar, através de planejamento e licitação o transporte público no município. Integrar um sistema de transporte alternativo e multimodal e bem como, junto ao Grande Recife Consórcio de Transporte, realizar a conexão do município de Moreno com os demais municípios da RMR (PLANO DIRETOR PARTICIPATIVO DE MORENO, 2020).

O sistema de transporte gerenciado pela gestão municipal dá-se dentro do perímetro urbano, de forma a garantir interligação e a locomoção da população dos bairros até as áreas centrais da cidade, embora isso ainda não tenha sido realizado, conforme será abordado mais adiante em nosso trabalho. O modal de transporte público disponível em Moreno é o ônibus, contando com apenas duas linhas específicas – Moreno/Jaboatão e Nossa Senhora da Conceição/Moreno – dispendo ainda de linhas de ônibus secundárias, que cruzam a cidade para chegar ao destino, como as linhas Vitória de Santo Antão/Recife e Jaboatão dos Guararapes/Bonança.

Estima-se que são entre 5 a 10 mil, o número de usuários do transporte público em Moreno, segundo o G1, apresentando entraves semelhantes ao de outras cidades de maior porte, como o deslocamento diário dos cidadãos, poluição atmosférica, congestionamentos, acidentes de trânsito e dificuldade na acessibilidade ao transporte público.

PRINCIPAIS MEIOS DE TRANSPORTE UTILIZADOS EM MORENO

De acordo com os entrevistados G2 e G3, a cidade de Moreno é considerada uma cidade dormitório em que uma parcela considerável da população se desloque de sua residência para trabalhar em outro município pela manhã, retornando no final do dia para dormir. Isso faz com que a cidade apresente dois períodos de pico no trânsito de automóveis e na demanda do transporte público, exatamente durante o início da manhã e ao fim da tarde.

Por ser um deslocamento intermunicipal, os principais meios de transporte utilizados são os veículos automotores individuais e os ônibus, que pelo fato de ser entre municípios é gerido pela Grande Recife Consórcio de Transporte, cabendo aos gestores municipais a atividade de gerenciamento das operações de trânsito.

Durante as entrevistas, foi levantado que o transporte público não é eficiente e não garante o deslocamento das pessoas a todos os bairros. Isso acarreta o deslocamento a pé ou através do transporte alternativo, nos chamadas “mototáxis”, que operam de forma precária e sem a devida regulamentação.

Diante disso, o entrevistado G3 pontuou a dificuldade de implementar o transporte nos bairros, em função da falta de interesse dos empresários de transporte coletivo de passageiros, que não consideram que as rotas possibilitam lucro. Além disso, o gestor também destaca o relevo irregular da cidade, em que predominam os “mares de morros”, com terrenos elevados e que dificultam a circulação dos ônibus, somados à estrutura precária das ruas, com dimensões estreitas e ainda em terra batida, sem pavimentação adequada à circulação desse tipo de transporte, acarretando danos aos veículos com o consequente aumento dos gastos com manutenção.

Os três entrevistados afirmaram que é grande o número de veículos que prestam serviço de transporte de forma alternativa na cidade, através de peruas (Kombis). Sendo que a maioria se encontra de forma regular e cadastrado, embora os gestores apontem a necessidade de uma maior regulamentação para essa atividade. O entrevistado G3 afirma que é preciso definir o percurso desses transportes, pois todos querem seguir um roteiro já oferecido pelas linhas de ônibus, no caso o trecho Jaboatão/Vitória, deixando, assim, os demais bairros, que não estão no traçado deste trecho, sem acesso a esse serviço de transporte alternativo através das Kombis.

Sem ônibus ou Kombis como forma de deslocamento, a população opta por outro meio de transporte alternativo, sendo que os entrevistados afirmaram que essa população se utiliza principalmente dos “mototáxis”. Os gestores lembram que esse serviço tem a necessidade de cadastramento e capacitação dos mototaxistas, além de regulamentação nos preços praticados por esses prestadores de serviços. O cidadão que não tem como se locomover por meio deste transporte tem que se deslocar a pé.

PERCEPÇÃO DOS GESTORES PÚBLICOS SOBRE MOBILIDADE URBANA EM MORENO

Embora disponha de 60 mil habitantes, e fazendo parte da Região Metropolitana, acarretando na obrigatoriedade da revisão do Plano Diretor Municipal atendendo aos requisitos e exigências do Estatuto da Cidade de 2001 (Lei Federal nº 10.257/2001) o município de Moreno, segundo os gestores entrevistados, não apresenta em seu Plano Diretor qualquer referência quanto à mobilidade urbana. Isso fere os preceitos e as exigências da Política Nacional de Mobilidade Urbana, elaborada em 2012. Entretanto, os entrevistados G1 e G2 afirmaram que já se encontra em estado de elaboração a inserção de capítulo específico sobre a mobilidade urbana no Plano Diretor da Cidade.

Dois entrevistados expressaram críticas a pouca autonomia que a Prefeitura Municipal tem quanto a gerência do transporte coletivo público no município, pelo fato de o mesmo ser da RMR e, assim, administrado pelo Grande Recife Consórcio de Transporte.

Segundo o entrevistado G2, uma das principais dificuldades para a população reside na quantidade de linhas disponíveis: apenas duas para o município. Além disso, o número reduzido de veículos, o itinerário curto, os horários escassos e o monopólio de uma única empresa, foram fatores apontados pelo entrevistado como fundamentais para explicar o quanto seria benéfico à população do município a participação de outras empresas de transporte coletivo como forma de melhorar e estimular a qualidade do serviço prestado.

Outra dificuldade apresentada pelos entrevistados é o fato de não poder inserir o transporte multimodal de trens, metrô e *Bus Rapid Transit* (BRT) entre as opções de transporte coletivo do município. Pois, devido à distância de apenas 15 quilômetros entre o município de Moreno e o de Jaboatão dos Guararapes, a pouca urbanização do trajeto e os entraves derivados do relevo, os custos de construção e manutenção desses outros modais seria muito oneroso.

Um dos entrevistados sugeriu como alternativa para melhoria do sistema de transporte público e mobilidade urbana a criação de um Terminal Integrado de Passageiros (TI) no município, ligando Moreno a Jaboatão dos Guararapes de forma integrada e com espaço para a interligação dos transportes alternativos, que levariam moradores dos bairros periféricos de Moreno para o Terminal Integrado. Contudo, foi verificado durante a realização deste estudo que não existe transporte alternativo que circule entre os bairros, o que foi confirmado através do entrevistado G3.

Frisa-se que o município tem apenas uma via principal de acesso e apenas dois semáforos ao longo do percurso, conforme apontado pelo G3. Isso causa transtornos ao trânsito local, dificultando a locomoção e circulação dos pedestres. Diante disso, foi enfatizada a necessidade da criação de outras vias de acesso ao município.

Quanto à questão de carga e descarga, foi apontado pelo G1, que está em fase de elaboração uma legislação que vise desafogar o trânsito local, criando controle de circulação de mercadorias. Ainda foi mencionado o projeto de criação do Arco Metropolitano, que sairia do município de Abreu e Lima, circundaria externamente municípios componentes da Região Metropolitana como Paulista, Olinda, Recife e Jaboatão dos Guararapes, passaria por Moreno e terminaria no município do Cabo de Santo Agostinho. Esse Arco seria destinado, sobretudo, aos veículos de maior porte que causam grandes transtornos nos centros urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mobilidade urbana deve ser entendida como elemento necessário para a sobrevivência dos cidadãos e da movimentação das cidades, sendo assim, é parte fundamental de um planejamento urbano democrático e justo. Desse modo, as cidades necessitam de instrumentos de ordenamento municipal que auxiliem a gestão, como o Plano Diretor, que pode oferecer subsídios necessários para a melhoria na mobilidade urbana. Inclusive, este Plano pode propor a regulamentação dos modais de transporte da população, através do Plano de Mobilidade Urbana, conforme determinações da Política Nacional de Mobilidade.

Os resultados da pesquisa constataram as dificuldades em que se encontra a política de mobilidade urbana no Município de Moreno, com grandes entraves para a gestão, desde a ausência da temática no Plano Diretor, perpassando pela falta de autonomia para gerir seu sistema de transporte, o qual cabe a Grande Recife Consórcio de Transporte, culminando em problemas de infraestrutura urbana, viária e no próprio relevo do município.

Denota-se, também, falta de investimento para interligação viária entre bairros, já que não existe o serviço de transporte coletivo, restando à população a opção de transporte alternativos como mototáxi, que em sua maioria, é um serviço explorado por prestadores não regularizados.

Diante disso, recomenda-se uma maior atenção às questões da temática da mobilidade urbana, com foco no transporte público de Moreno, através de investimentos no sistema viário e no transporte urbano intramunicipal, abertura de um maior diálogo com a sociedade civil e com a Grande Recife Consórcio de Transporte, de modo que o município venha a atender o proposto pelo Plano Nacional de Mobilidade Urbana, agindo, assim, de forma efetiva em benefício de toda a sociedade morenense.

REFERÊNCIAS

ANTP. **Muito além do automóvel: por uma política nacional de mobilidade sustentável.** Associação Nacional de Transportes Públicos. São Paulo, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Portugal: Edições 70. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4295794/mod_resource/content/1/BARDIN%2C%20L.%20%28977%29.%20An%C3%A1lise%20de%20conte%C3%BAdo.%20Lisboa_%20edi%C3%A7%C3%B5es_%2C%2070%2C%20225.pdf. Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 12.587, de 03 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da política nacional de mobilidade urbana. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 3, 04 jan. 2013. Seção 1, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm. Acesso em: 14 jan. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Regional. **Mobilidade urbana e desenvolvimento urbano.** Impresso no Brasil 1a edição, novembro de 2005. Disponível em: <http://www.polis.org.br/uploads/922/922.pdf>. Acesso em: 21/09/2019.

FONTELLE, A. **Como fazer referencial teórico – guia completo e prático.** Disponível em: https://www.andrefontelle.com.br/referencialteorico/#1_O_que_e_Referencial_Teorico_e_o_que_e_Fundamentacao_Teorica. Acesso em: 21 jan. 2019.

GRAVE, L. ANTP- **Curso de Gestão da Mobilidade Urbana.** Ensaio Crítico - Turma 12 O conceito de equidade na mobilidade urbana e a realidade da cidade de Salvador. S.d. Disponível em: <http://www.granderecife.pe.gov.br/sitegrctm/institucional/quem-somos/> Acesso em: 05/02/2020.

IBGE. **Dados populacionais de Recife.** v4.3.16.1, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/recife/panorama>. Acesso em: 28/01/2019.

MAGAGNIN, R. C.; DA SILVA, A. N. R. A percepção do especialista sobre o tema mobilidade urbana. **Transportes**, V. XVI, N. 1, pp. 25-35, jun., 2008. Disponível em: <https://valor.globo.com/financas/noticia/2019/09/02/credito-a-veiculos-volta-a-crescer.ghml> Acesso em: 05/12/2019.

MARCONE, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas. 2012.

PIRES, A. C. M.; PIRES L. R. G. M. **Mobilidade urbana desafios e sustentabilidade**. São Paulo: ponto e linha. Disponível em: <http://cidadeemovimento.org/wp-content/uploads/2016/10/Mobilidade-Urbana-Desafios-e-Sustentabilidade.pdf> Acesso em: 21 jan. 2019.

REIS, T. **Com aumento da frota, país tem 1 automóvel para cada 4 habitantes**. Portal de notícias G1. 10/03/2014. Disponível em: <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2014/03/com-aumento-da-frota-pais-tem-1-automovel-para-cada-4-habitantes.html>> Acesso em: 27/01/2019.

SILVA, A. N. R.; FERRAZ, A. C. P. **Transporte público urbano**. São Carlos, 1991.

SILVA, F. N. **Mobilidade urbana: os desafios do futuro**. **Cad. Metrop.** São Paulo, v. 15, n. 30, pp. 377-388, dez 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s223699962013000200377&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 21 jan. 2019.

MUSEU E INCLUSÃO SOCIAL: A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA GESTÃO MUSEAL

Suzana Ferreira Paulino Domingos
Débora Moura

A museologia encontra no campo dos museus, da museologia e da História fortes aliados para a construção de novos paradigmas voltados a estudos, pesquisas e difusão dos conhecimentos sobre as relações sociais e humanas na dinâmica da diversificação cultural, inclusive, das relações de gênero. Para o IBRAM (2011), um dos grandes desafios da Museologia contemporânea é a gestão de museus e, pensando nela, a elaboração de um diagnóstico adequado ao planejamento, à ocupação e à gestão museal é fundamental. Há o reconhecimento de que os discursos museológicos devem acompanhar as transformações sociais, além da necessidade de renovação para manter o interesse do público. No final do século XX, surgiram museus indígenas, de gênero, de povos quilombolas ou associados a projetos decoloniais, além das temáticas urbana, religiosa, regionais e locais, de artes, entre outras, assumindo o protagonismo de suas ações e projetos no campo museológico e político.

O Brasil possui cerca de 3.000 museus, segundo o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM, 2011). Ao longo de sua existência moderna, os museus privilegiaram identidades masculinas centradas nas matrizes cultural, colonial e imperialista europeias. É no bojo de um violento processo colonizador na Europa que os primeiros museus chegam às colônias com a missão de normatizar as relações de gênero, entre outras, moldando os comportamentos pelo controle dos imaginários, carregando, até os dias atuais, a herança das relações de poder construídas no passado. Os museus estão, em parte, na atualidade, a serviço das identidades que negam a diversidade cultural, percebendo as diferenças como ameaça ao patriarcalismo ainda vigente.

Na Museologia, campo predominantemente constituído por mulheres no Brasil, a discussão passou para o nível de pesquisas e de grandes paradigmas científicos. A atuação das profissionais mulheres se mostrou, ao longo da história, masculinizada, inferiorizada, reproduzida e naturalizada nos museus. As reflexões sobre a gestão museal levam a considerar as relações de gênero na Museologia, evidenciando relações de poder construídas historicamente nesse campo, subvertendo as categorias identitárias, lá reproduzidas.

A "História das mulheres e das relações de gênero" é um ramo de estudos, nos anos 1970, de constatação da negação, esquecimento e apagamento das mulheres na História, que é endossada pelo feminismo e sua articulação com a História Social, entre outras, objetivando dar visibilidade às mulheres e denunciar a opressão, exploração e dominação (PERROT *et al*, 1986). Considerando a mulher na gestão museal, este estudo tem por objetivo geral discutir questões que envolvem a compreensão e concretização da inclusão de mulheres em atividades de cunho gestor museal, levantando aspectos histórico-culturais sobre a atuação das mulheres nessa área, considerando a superação social na prática gestora museal feminina no Brasil. A metodologia adotada foi bibliográfica de estudos direcionados à cultura, educação e sociocultural.

HISTORICIDADE DA REPRESENTAÇÃO FEMININA NAS ARTES

No século XX, a escritora francesa, mas não apenas, Simone Beauvoir (1949) foi importante para a desconstrução do termo imposto pela sociedade sobre as mulheres, o chamado "sexo frágil". A distinção entre "sexo" e "gênero" é abordada por ela com a concepção de que, o primeiro termo refere-se a um fator biológico, ligado à formação físico-química do corpo. Já o segundo, caracteriza-se por uma construção social, isto é, ser homem ou ser mulher é um construto social e expressivo, uma criação feita a partir de cada cultura e comportamento social para cada gênero. Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. (BEAUVOIR, 1949). Seguindo essa linha de pensamento, a mulher não nasce com destino determinado, como quando as únicas opções de ocupação social das mulheres eram a reprodução, cuidar da casa ou ter sina religiosa em conventos — o mesmo é construído de acordo com os valores da sociedade em que ela está inserida, propiciando oportunidades de evolução profissional e pessoal ou a limitação de ações no meio de convivência. "Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino". (BEAUVOIR, 1949, p. 4).

Além dos modelos de comportamento que eram impostos, os padrões de beleza eram, ainda mais, rigorosos com o corpo e estética femininos, muitas regras deveriam ser seguidas para que elas pudessem se enquadrar no dito "ideal" do estereótipo. Del Priore (2011) aborda a questão da utilização do corpo feminino como meio sexual e de propriedade masculina, embora na época não fosse apontado como um modo de violação moral e física do corpo feminino, ação esta, ainda hoje praticada. No início do século XX, surgiram as conhecidas revistas masculinas que têm como foco o corpo da mulher erotizado e objetificado para fins sexuais masculinos; nessa época, por mais reprimida que fosse, a sexualidade era manifesta fortemente. "Há quem diga que o século XX inventou o corpo! Corpo novo e exibido. Mas, também, um corpo íntimo e sexuado que, lentamente, veria afrouxar as disciplinas do passado em benefício do prazer". (DEL PRIORE, 2011, p. 106).

Os museus foram fundamentais no processo de invenção da cultura do “outro” e da cultura antropológica. (MAUSS, [1934] 2003). A inclusão da mulher nas artes torna-se mais complexa e precária ao se tratar de mulheres negras, sendo essas a base da discriminação social, pelo recorte racial e de gênero, aspectos abordados pela interseccionalidade. Para Perrot et al (1986), a produção era marcada por limitação de temáticas ligadas a uma suposta natureza feminina; a utilização da dialética da dominação; os estudos sobre os discursos normativos que deixam de levar em conta as práticas sociais e os modos de resistência a esses discursos.

Entre 1913 e 1914, no Louvre, em Paris, ou na *National Gallery de Londres*, mulheres do movimento sufragista atacaram museus, destruíram obras que reproduziam a imagem idealizada da mulher para as novas gerações do século como protesto à nacionalidade, masculinidade e colonialismo, reivindicando o lugar pela exposição de representações da feminilidade, “desafiando os pilares ideológicos e econômicos da autoridade cultural”. (LEVIN, 2010, p. 3). Esses movimentos foram semelhantes ao que ocorreu em Nova Iorque, pelo *Guerrilla Girls* (BRULON, 2019), ao desafiar a autoridade do *Modern Art Museum — MOMA* e chamar a atenção para a ausência de representações de artistas mulheres em museus, como o *Metropolitan Museum of Art*, no final dos anos 1980. Segundo Levin (2010), na Inglaterra, o governo de Winston Churchill prendeu sufragistas por destruição do patrimônio público.

A arte, como a alma, está indissoluvelmente ligada ao corpo e a relação entre o físico e o simbólico é a cultura e a educação. Portanto, a cultura e a educação passam antes pelo corpo, pelos sentidos, do que pelo desenvolvimento do intelecto, como pensa a civilização ocidental. Timidamente, a mulher começa a ocupar espaços considerados, antes, exclusivos para homens e deixam de lado tudo o que era rigidamente determinado a elas. Um dos locais que, mesmo com déficit, possui uma representatividade muito grande são os recintos museais.

Com a existência da hierarquia social do gênero masculino, segundo Beauvoir (1949), as mulheres possuíam tolerância aos mesmos por questões sociais e mais uma vez se privavam de ter experiências próprias. Daí, então, pode-se extrair as relações de poder existentes entre homens e mulheres, e quando essa relação é trabalhada em um âmbito comprometido com questões sociais, os museus, por exemplo, os panoramas envoltos para essa de relação do gênero tornam-se metodologia de análise, segundo Rechená (2014). É possível perceber a presença em pinturas e obras clássicas da representação do corpo nu feminino com uma grande frequência em exposições, contudo é notória a presença de um arquétipo arraigada de dois tipos de representações da mulher: a objetificação e sexualização da beleza física e o estilo maternal.

Na antiguidade, as mulheres eram pintadas e esculpidas com finalidades erotizadas, o que limitava de certo modo o olhar artístico e significativo da representação feminina, uma vez que a maior parte das obras era de autoria masculina. Esse tipo de concepção voltado ao corpo feminino já era utilizado a 25000-20000 a.C. quando foi feita a estatueta denominada Vênus de Willendorf. Com 11cm de altura, a estátua representava uma mulher de formas avantajadas para indicar a capacidade de reprodução e fertilidade.

No Egito Antigo, as figuras femininas, que eram pintadas e esculpidas, representavam deusas, uma vez que, nessa época, o caráter religioso-espiritual tinha grande força, por não possuir caráter artístico ou social não eram esses dois fatores que obtinham influência direta no comportamento das mulheres da época. Já na Grécia Antiga, as artes eram voltadas à representação do corpo atlético e definido dos homens como forma de padrão de beleza e heroísmo, as mulheres não possuíam status social por questões impostas como a falta de capacidade intelectual para exercer outras funções na sociedade. Na Roma Antiga, a ideia de representação era relacionada à da Grécia, contudo, as mulheres podiam ser representadas, uma vez que estivessem ligadas diretamente à uma figura masculina importante e não por meritocracia própria.

Na Idade Média, com a força da Igreja Católica, as imagens femininas que eram construídas eram relacionadas diretamente com a representação de Virgens e personagens que de alguma forma indicasse santidade. Na Idade Moderna, a idealização de padrão de beleza foi significativamente modificada, as obras “Mадona Sistina” de Rafael Sanzio e “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci desconstruíram a ideia que foi produzida desde a antiguidade de como seria a “mulher ideal”. Finalmente, na contemporaneidade, a radicalização da arte foi notada com facilidade, agora as mulheres possuem representatividade própria na arte e não apenas nas telas e esculturas como modelos, mas também como produtoras da arte. Padrões de beleza agora não possui uma força tão grande quanto nos períodos passados, a localização social da mulher empoderada e capaz de realizar atividades comuns à ambos os gêneros ganham destaque através de mulheres fortes do século XVII e XIX.

Beauvoir (1949) atenua a posição social das mulheres em locais de conquista profissional não como um avanço significativo, pois elas ainda ocupam posições de pouca importância, em comparação aos espaços ocupados por homens, o que as impede de avançar em suas respectivas carreiras. São artistas femininas que produzem arte, contudo, não possuem visibilidade e espaço para exposição das obras, são mulheres representadas em quadros, mostrando sua beleza física, sem relação com sua intelectualidade, são mulheres negras que são expostas em instituições, mas não como força e empoderamento feminino, mas como a classe mais inferior.

Em uma entrevista para o site Rede Brasil Atual, a ativista e museóloga Rafaela Caroline afirma: "as dificuldades de gênero são maiores, mas a mulher negra, em uma pirâmide social, está na base, então a dificuldade de ascender é maior". A partir de estudos feitos por Garcia (2017), nos Estados Unidos, "menos de 30% das exposições individuais nos principais museus dos Estados Unidos são de obras de mulheres artistas", explicam Oliveira e Queiroz (2017). Olhando os números latino-americanos, constata-se que a situação é a mesma: apenas 20% do acervo do MASP em São Paulo e do MALBA em Buenos Aires são compostos de obras de mulheres artistas (GARCIA, 2016, p. 7).

Segundo Woolf (1985), o espaço das mulheres no século XIX era mínimo, por causa do contexto cultural no qual estavam inseridas, elas não possuíam escolhas de vida a não ser seguir a "carreira" de cuidadoras de seus lares. Mulheres que não podiam demonstrar seus talentos artísticos, pelo simples fato de serem mulheres, eram episódios comuns de acontecerem na época, sendo assim, o único caminho seria viver e morrer à disposição dos homens, excluindo totalmente qualquer tipo de independência pessoal. Woolf (1985) esclarece, ainda, como as mulheres podem se tornar autoras, sendo necessário um "teto todo seu", fazendo referência à existência de um local exclusivo para a criação das obras e um certo valor monetário, sendo assim possível fazer com que a mulher possa trabalhar e adquirir sua independência.

É notório que, a mulher conquistou o espaço que hoje possui nas artes, mesmo ainda sendo muito tímido e desigual em comparação aos homens, com muita luta e resistência ao participar de movimentos de rupturas artísticas, ativismo social e posições influentes. Considerando esta uma abordagem que não deve ser esquecida ou excluída da memória social, pois demonstra que a cultura interfere diretamente no comportamento da sociedade. Sendo esta, uma construção de paradigmas e verdades que fazem parte do cotidiano de quem está inserido nela, podendo, por diversas formas, vitimizar um determinado grupo ou classe; aqui as mulheres.

MUSEOLOGIA, GÊNERO E EDUCAÇÃO

Segundo Soihet (1997), apesar da importante participação feminina no movimento, a Revolução Francesa contribuiu para o reconhecimento dos Direitos Humanos, mas trouxe um retrocesso às mulheres que foram excluídas política, social, cultural e civilmente, tendo como justificativa a diferença entre homens e mulheres. Na segunda metade do século XIX, filósofos iluministas caracterizavam as mulheres como o ser da paixão, da imaginação, excluídas da genialidade mesmo mediante o acesso à literatura e à formação em determinadas ciências (SOIHET, 1997), sendo reforçado, durante o século XIX, quando a medicina social atribuía "a fragilidade, o recato, o predomínio das faculdades afetivas sobre as intelectuais, a subordinação da sexualidade à vocação maternal" às mulheres (SOIHET, 1997, p. 7).

Estudos de gênero e teorias feministas influenciam os estudos de museus (*museum studies*), em pesquisas com foco no papel das mulheres no campo dos museus (BOUNIA, 2012). Muitos autores chamaram a atenção para o fato de que os museus são espaços onde há demarcações de gênero e onde a produção feminina e a história das mulheres são desapreciadas, desrespeitadas, mal representadas ou apagadas nas narrativas em que predominam as noções estereotipadas de masculinidade e feminilidade. Internacionalmente, são muitas as publicações que exploram a temática, como Barry Lord e Gail Lord, Kevin Moore (*Museum Management*), Patrick Boylan (editor de *Running a Museum: A Practical Handbook*, publicado pelo Conselho Internacional de Museus), da brasileira Marília Xavier Cury, com os roteiros práticos de museologia publicados pelo *Museums & Galleries Commission* (Reino Unido) traduzidos no Brasil na década de 2000, entre outros.

De acordo com o Conselho Internacional de Museus (ICOM), o conceito de museu, aprovado na Conferência Geral do ICOM em Viena, em 2007: museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite (apud DESVALLÉES & MAIRESSE, 2013, p. 64). Embora muito difundido e adotado como base para algumas normativas, o conceito de museus do ICOM não é único, e há, também, museus que, se não são reconhecidos como tal, podem sê-lo por outros atores do campo, como a academia, os militantes de uma tal corrente museológica ou prática museal. O que caracteriza um museu é a intenção com que foi criado, e o reconhecimento público (o mais amplo possível) de que é efetivamente um museu, isto é, uma autêntica instituição. O museu é o local do fato “museal”; mas para que esse fato se verifique com toda a sua força, é necessário “musealizar” os objetos (os objetos materiais tanto quanto os objetos-conceito) (RÚSSIO, *in* : BRUNO, 2010, p. 125).

A função social dos museus reside na inserção de uma nova ordem simbólica (DELOCHE, 2010). O nascimento dos museus está ligado ao reconhecimento oficial do caráter sagrado de traços que definem o humano: seu reconhecimento como único e atemporal e de cada um dos seres como possuidores da humanidade em si dá um sentido semelhante às suas obras e a elas o poder de nos tornarem mais humanos quando em contato com seus repositórios por excelência, os museus. Daí que em sua origem o museu renege todo traço de animalidade, ou mesmo objetos que se refiram ao que for de banal ou prosaico, elementos estes que só há bem pouco tempo passaram também a ser incorporados ao discurso museal. (DELOCHE, 2010).

Foi depois da Mesa-Redonda sobre o Papel do Museu na América Latina, organizada pela UNESCO, em Santiago do Chile — 1972, que o ICOM, em mais uma atualização de seu conceito de museu, incluiu a ideia de instituição “a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento”. Embora o título da mesa-redonda não mencionasse explicitamente a função social, suas discussões sobre o papel dos museus em países marcados pela desigualdade social e pela explosão das grandes cidades — tendo por base a conferência do arquiteto argentino Jorge Enrique Hardoy e a inspiração da educação libertadora do brasileiro Paulo Freire — são a grande referência para a questão. Segundo Bruno (1995, p. 65), a função da instituição museu tem como componentes “o perfil preservacionista, científico e educativo”, e a função social se realizaria na intersecção de duas outras, a científica e a educativa, ao “propiciar a compreensão sobre o patrimônio / herança e o exercício da cidadania”. (BRUNO, 1998, p. 27). Entendemos o ato de preservar como instrumento de cidadania, como um ato político e, assim sendo, um ato transformador, proporcionando a apropriação plena do bem pelo sujeito, na exploração de todo o seu potencial, na integração entre bem e sujeito, num processo de continuidade. (SANTOS, 1993, p. 52).

Na maior parte dos museus do mundo, não há lugar ou privilégio para as mulheres, não é comum encontrarmos narrativas que tratem das mulheres. A história do sujeito hegemônico representado até os nossos dias na grande maioria dos museus está estreitamente ligada à violenta história do colonialismo iniciada na Europa e do imperialismo como uma tentativa desigual de se dominar os imaginários culturais. Está ligada a essa história, à história da instituição que desenvolveu e reificou uma narrativa em que figuram os papéis tradicionais de gênero, atribuindo a homens e mulheres comportamentos sociais e hábitos culturais específicos de acordo com as identidades presumidas como naturais. Por essa razão, ao longo do último século, ainda que mulheres ocupassem os espaços profissionais nos museus, as representações construídas se mantinham baseadas nos estereótipos tradicionais masculinos.

Nos primeiros museus públicos do século XIX, era comum que se designassem horários especiais para a visita da classe trabalhadora e das mulheres de classe alta, separadamente da visita dos *homens cultos da elite*. As mulheres não eram pensadas como cidadãs, e apareciam no discurso dessas instituições, diluídas nas narrativas hegemônicas que priorizavam o masculino. A entrada no museu, até esse período, era considerada um privilégio (MAIRESSE, 2005) majoritariamente masculino. O gênero, em relação à educação, e em diferentes culturas, revela as disputas político-ideológicas dentro do campo das ciências sociais pela hegemonia do objeto tenha promovido a hierarquização de temas e perspectivas, empoderando uns e marginalizando outros. Apesar das dificuldades, vemos o aumento de publicações, formação de redes e grupos de pesquisas, além do aumento de pesquisas do tema da educação e da presença feminina no âmbito museal no Brasil.

No século XX, os museus eram compreendidos como instrumentos pedagógicos, disseminando-os como uma instituição social, aumentando a necessidade por profissionais qualificados para mediar a relação pedagógica os públicos. Nos primeiros cursos de formação para profissionais de museus, as mulheres foram seu principal grupo participante, pelo desinteresse dos homens por esses cargos técnicos ou pela vocação pedagógica atribuída às mulheres. Foi no pós-guerra que o Conselho Internacional de Museus - ICOM e a UNESCO recomendaram a abertura de novos museus e foram criados novos cursos.

No Brasil, o Curso de Museus foi criado em 1932, pelo MHN, no Rio de Janeiro, gerido por um homem, era voltado para atender a necessidade por profissionais para atuarem no próprio museu, demanda apontada desde a sua criação, em 1922. Tais funções, técnicas, de conservação, organização e ensino, seriam interpretadas socialmente como funções em grande parte femininas, e com essa finalidade o Curso de Museus atrairia um número majoritário de alunas, algumas delas se tornando professoras das mesmas disciplinas técnicas que constituíam as matérias cursadas. Sua estrutura disciplinar e as hierarquias estabelecidas na própria organização do museu deixam evidentes a figura masculina e o lugar relegado às alunas, e técnicas do museu, num momento em que a cultura da elite devia ser aprendida para as mulheres de modo a poder ser reproduzida na educação dos filhos. (CUSHMAN, 1984).

Nos Estados Unidos, por exemplo, a partir de 1910, no *Farnsworth Museum da Wellesley College* iniciou-se um programa com o objetivo de formar mulheres para atuar em várias funções nos museus de arte (CUSHMAN, 1984). Em 1925, o bibliotecário John Cotton Dana estabeleceu um programa de formação profissional no *Newark Museum*, respondendo a uma demanda pela qualificação de profissionais para atuar em museus cuja formação deveria estar, segundo ele, voltada para a educação e o serviço de público em vez de priorizar as coleções (CUSHMAN, 1984). O curso foi divulgado apenas em universidades para mulheres, e por um longo período não recebeu inscrições masculinas. Nesse contexto, embora os cursos de formação para profissionais de museus tivessem em sua maioria estudantes mulheres, mesmo com a introdução de homens, que ocupavam os cargos de maior proeminência nas instituições. Também, mesmo as mulheres podendo disputar as mesmas vagas, elas encontravam barreiras simbólicas que impediam a sua ocupação do cargo, constituindo-se como uma submissão imposta, uma violência simbólica.

Observa-se que as relações de gênero e poder se revelam pela “gestão” masculina dos espaços educativos museais. “Se algumas das ideias desenvolvidas neles parecem agora autoevidentes é porque elas se tornaram parte do nosso pensamento corrente”. (BOAS, 1986, p. 10). As identidades parecem contraditórias, parciais e estratégicas e o reconhecimento conquistado de sua constituição social e histórica impede que gênero, raça e classe sejam a base da crença numa unidade “essencial”.

Não existe o estado de "ser" feminina, categoria complexa, construída em discursos científicos sexualizados e através de gênero pretende cobrir as relações construídas a partir de identificações ou atribuições de masculinidade e feminilidade a todos os seres humanos. (HARAWAY, 1985, p. 33).

Nos estudos feministas, "gênero é uma complexidade cuja totalidade é permanentemente adiada, nunca inteiramente o que é numa dada circunstância histórica. Isto é, uma coalizão aberta que afirmará identidades alternadamente instituídas ou deixadas de lado de acordo com os propósitos do momento". (BUTLER, 1990, p. 37). A consciência de gênero, raça ou classe foi uma conquista forçada pela experiência histórica das realidades sociais contraditórias do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo. "O olho ocidental tem sido fundamentalmente um olho errante, uma lente viajante. Essas peregrinações foram violentas e insistentes na necessidade de espelhos para o conquistador". (HARAWAY, 1985, p. 23). O conhecimento é parcial em todas as formas que assume; nunca terminado, completo, estático e original; é sempre construído e transformado, portanto, junta-se a outro, sem querer ser outro (CUNHA, 1985). Antes do uso da palavra gênero para desvincular as relações entre homens e mulheres de qualquer conotação naturalizante, ou biologizante, a literatura já problematizava essas identidades.

Virginia Woolf continuava, assim, uma tradição literária ao afirmar que "É fatal ser homem ou mulher, pura e simplesmente; é preciso ser masculinamente feminina ou femininamente masculino." Se atentarmos para os registros superficiais de suas carreiras: referências esparsas sobre suas atividades, biografias curtas, necrológios, situações textuais em que elas são o centro de um discurso sobre elas, o que se pode inferir das definições de masculino e de feminina na época de cada uma é que elas eram vagamente excepcionais - dada a maior ou menor explicitação de cada autor de sua admiração pelos feitos de uma mulher. Olhando-as em conjunto, então, retrospectivamente, temos um pequeno grupo de figuras femininas que pouco se distinguiriam de seus colegas masculinos naquelas atividades antes mencionadas; e a única identidade que lhes é atribuída é a de serem mulheres profissionais que viveram numa época em que a maioria dos profissionais era formada por homens.

Apesar de a Museologia no Brasil se configurar como um campo majoritariamente feminino, constatamos a ausência de narrativas nos museus, bem como de estudos reflexivos na academia que assumam o gênero como questão estruturante. Isso ocorre mais por fatores simbólicos do que numéricos, como vêm mostrando as teorias feministas que ainda não têm presença expressiva no seio da Museologia e dos museus. Para além de propor uma Museologia feminina, esses olhares e teorias que começam a permear o campo museológico abrem uma via de reflexão mais ampla para pensar o lugar da diferença nos estudos e teorias museológicas, assim como nas práticas museais.

Para Brulon (2019), pensar a história das mulheres na Museologia nos séculos XX e XXI, e da estruturação da Museologia no século XX a partir da problematização da categoria heterogênea "mulheres", somos levados a reconhecer, no momento, um campo formado por mulheres brancas e heterossexuais. Estudos que introduzem a noção de interseccionalidade (CRENSHAW, 1991) para pensar as diferenças contidas nessas categorias não homogêneas nos levam a questionar onde estão na história da Museologia as mulheres negras, pobres, lésbicas, transgêneros não representadas no discurso museal hegemônico, nem nos estudos museológicos de gênero. Compreendendo a história e a cultura da mulher na sociedade, como conquistas de seu espaço em locais acadêmicos, artísticos, profissionais e políticos, podemos entender que esses espaços podem ser conhecidos como a museologia social, cada qual com sua importância, autonomias e alcances.

De acordo com Rechena (2014), a museologia social considera o museu como espaço de expressão como função social e com uma dinâmica e responsabilidade com a sociedade, tornando a integração da mulher na sociedade uma questão a ser abordada institucionalmente pelas instituições desenvolvedoras de ação ativa que assumem um compromisso social sobre como a mulher se relaciona com esse meio e como lida com ele. Oliveira e Queiroz (2017) alertam a urgência na aproximação da museologia e gênero, por haver uma grande atuação da mulher no cenário museológico brasileiro, tanto na academia quanto em instituições museais.

Quando se trata da museologia, aborda-se a relação dada entre o homem — "homem", ser humano, e o patrimônio a partir de vivências sociais. Para Rechena (2014), não se aprofunda nos diferentes impactos que homens e mulheres sofrem ao relacionar-se com este meio. Observam-se exclusões em representações no museu e em estudos, por exemplo, ao serem selecionados quais objetos serão preservados para constituir uma memória para futuras gerações, não se devem excluir os recortes relacionados à representatividade feminina não restrita à cultura matriarcal/doméstica.

Na primeira metade do século, o Curso de Museus era considerado para mulheres que buscavam uma formação (LOPES, 2008) pelo fato de se destinar à formação de técnicas ou assistentes para atuarem em funções secundárias dos museus. As mulheres matriculadas no curso são predominantes nos anos 1940, de modo que de uma diferença de 9 homens para 4 mulheres matriculadas em 1937, em 1941, a diferença passa a ser de 15 homens para 63 mulheres matriculadas. Na década de 1970, no Curso de Museologia, as professoras lutam pela legitimação, repensando a profissão e a atuação acadêmica. É a partir dessa década que aparecem, nacional e internacionalmente na estruturação disciplinar

para o campo, os nomes de museólogas brasileiras cujas contribuições seriam reconhecidas, no Brasil e no exterior. O crescimento acadêmico da Museologia no Brasil viria com o doutorado da maioria dos professores dos cursos do Rio de Janeiro e da Bahia, até a primeira década do século XXI. A atuação de museólogas foi essencial para questionar um sistema de dominação, emanciparem-se academicamente, e ocuparam cargos de gestão, subvertendo as relações de gênero estruturantes da sociedade brasileira.

GESTÃO MUSEAL FEMININA

A gestão museal é tema de debate no Brasil, principalmente no âmbito de alguns cursos práticos ministrados por instituições como o Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM) e a Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. Além disso, a gestão de museus faz parte dos currículos de alguns cursos acadêmicos de museologia, como é o caso do Mestrado da Universidade de São Paulo. No século XX, com a criação do cargo de coordenador, sendo este subordinado ao diretor do MHN, o curso tem administração própria, sendo Nair de Moraes Carvalho a primeira coordenadora, durante 23 anos. No campo museal brasileiro, as diferenças de gênero se tornariam cada vez mais evidentes, nas relações profissionais que estabeleciam certas hierarquias.

Como resultado do aumento significativo do número de mulheres atuando em museus, a profissão se modifica de um domínio masculino privilegiado para um campo em que o papel educativo e social dos museus passa a ser associado às mulheres. Contudo, o campo museal continua a reproduzir narrativas com falta de representatividade das mulheres. Neste contexto, apesar de todas as dificuldades e espaços estreitos da Museologia, que são voltados à realização e ocupação profissional para as mulheres, estas conseguem, com muita luta e coragem, ocupar esses espaços em busca de desenvolvimento e quebra das ideias inferiorizantes. Lopes (2006) aponta que já é perceptível em exposições educativas e influentes, a atenção às representações de feminilidade. Ou seja, o avanço tímido da voz das mulheres, agora pode ser ouvido e expressado em locais determinantes que antes possuíam domínio masculino e sem possibilidades de empoderamento feminino.

Atualmente, o cenário museológico é constituído, na maioria, por mulheres, tanto o público que se utiliza do espaço, quanto os que fazem o mesmo funcionar. O Museu da Abolição¹⁰(2018) é um exemplo de instituição com um dos maiores números de funcionárias mulheres. Segundo o site do museu, dos doze funcionários, incluindo diretoria, educativo, museologia, estagiárias, administração e demais setores, oito são mulheres, ocupando posições de destaque como direção, ação educativa, museologia, biblioteca e acervo.

¹⁰ Museu da Abolição — MAB, situa-se na cidade do Recife — PE. Possui vínculo com o Instituto Brasileiro de Museus e com o Ministério de Cultura. Contém papel social a reflexão de temas referentes aos direitos humanos e projetos relacionados a museologia social. Possui enfoque maior com questões da cultura Afro.

As mulheres estão conquistando seu espaço nos museus e nas artes de forma empoderada. A bacharel em Direito, Anne Frigo, fundou o Museu da Imagem (ITAÚ, 2018). Por possuir afinidade com o público infantil, ela idealizou e produziu um local onde o conhecimento pudesse alcançar as crianças de maneira marcante e interativa. Ela pensou na acessibilidade do local, para que pudesse ser um espaço inclusivo e que oferecesse oportunidade de aprendizagem para todos. Para obter esse resultado, foram necessários estudos e visitas a outros museus ao redor do mundo. Como única gestora do espaço, ela realiza atividades desde diretoria até montagem de exposições e manutenções, disse ela em uma entrevista para o programa “Itaú Mulher Empreendedora”¹¹. (ITAÚ, 2018).

No cenário estrangeiro, a desigualdade entre homens e mulheres em gestões de museus, também, ainda é um problema. De acordo com um estudo da Associação de Diretores de Museus de Arte, apenas 24% das instituições consideradas de grande porte (com orçamentos acima de 15 milhões de dólares) são dirigidos por mulheres. Nos 33 museus de arte proeminentes (com orçamentos acima de 20 milhões de dólares, como o Museu de Arte Moderna de Nova Iorque – MoMa), apenas cinco deles possui mulheres com cargos de diretoria (ASSOCIAÇÃO, 2005). Acredita-se que apesar de o número de mulheres em altos cargos ser considerado baixo, estima-se que há 25 anos esses números eram ainda piores. Ou seja, lentamente, as mulheres estão conquistando avanços de modo particular na arte, não podemos concluir que não há interesse das mesmas de ocupar esses cargos quando há uma enorme falta de oportunidade nesse mercado para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos museus, os homens eram os estudiosos e pesquisadores e mulheres, as educadoras e cuidadoras. Esta era uma das maiores problemáticas com relação à representatividade feminina, gerando uma falsa narrativa quando as vivências são escolhidas a partir de outros, homens, que se apropriam de experiências femininas e externalizam o que julgam importantes.

Conclui-se que se faz necessária a preparação quanto à utilização do diagnóstico museológico, ferramenta proposta como meio para qualificar a gestão, o planejamento e a avaliação em museus. A produção das últimas décadas, sobretudo a que relaciona os estudos de gênero aos estudos de museus já não pode ser ignorada por uma Museologia que se pensa pós-moderna, mas que se perpetua, no presente assim como no seu passado tradicional, como um campo normativo em que as categorias de gênero estão dadas sendo as definições hegemônicas naturalizadas nos discursos das instituições.

¹¹ Programa ofertado pelo Banco Itaú, com finalidade de inspirar, conectar e capacitar mulheres para que as mesmas encontrem oportunidades para a construção de um mundo melhor através de investimentos profissionais.

Uma museologia de gênero, reflexiva e descolonizada, ainda está se formando, sem ter definidos os seus referenciais e a metodologia para realizar a ruptura necessária com a epistemologia dominante (CHARTIER, 1995). A apropriação e o desvio da norma dominante transformam o processo de constituição do campo acadêmico da Museologia, no qual as mulheres ocupam as principais posições de poder, construído a partir de sua atuação nos museus.

Com narrativas marcadas pela ausência deliberada das experiências femininas, os museus do século XX, e, em sua maior parte, aqueles do século XXI, refletem o sexismo e a estrutura patriarcal que os fundou no bojo do colonialismo europeu. O papel desempenhado pelas mulheres no que se refere aos museus do presente restringem a expressão livre de suas identidades, ou mesmo o espectro variante que indica a não identidade como caminho para subverter a norma. Pensar nas memórias invisíveis de sujeitos apagados da história, uma vez evanescidos das sociedades em que viveram, pode apresentar desafios inéditos aos museus do século XXI.

É de inquestionável importância, o estudo das mulheres introduzidas em âmbitos museais, por existirem várias problemáticas referentes à falta de visibilidade e espaço para que elas possam se expressar e ser representadas fielmente, com suas realidades, uma vez que, não há uma lealdade ao transmitir a imagem feminina, tanto na arte, quanto em discursos montados pela sociedade em espaços de fala. Entendendo-se o museu como local com funcionalidade de geração de oportunidade e acolhimento das perspectivas voltadas aos estudos e compreensão das mulheres na sociedade, de modo com que a sociedade possa de forma construtiva participar e auxiliar nesse entendimento histórico e social, através de ações afirmativas, para que as questões com base de reconhecimento e respeito sobre o gênero feminino sejam implantadas e trabalhadas nesse local de luta e empoderamento, que é considerado o museu. A partir das duas últimas décadas, vemos o aumento de publicações, a formação de redes e de grupos de pesquisas sobre o tema no Brasil.

REFERÊNCIAS

AGREN, Per-Uno. 2002. Rede de Museus - problematização conceptual. In: SILVA, R. (Coord.). **Fórum Internacional de Redes de Museus**. Lisboa: Rede Portuguesa de Museus.

ASSOCIAÇÃO de Diretores de Museus de Arte. **Revista Virtual Ípsilon**, 2005.

AUDEBERT, A. Museologia, gênero e feminismos: sobre mulheres, coleções e museus. In: XXIV ENCONTRO ANUAL DO ICOFOM LAM. Musealidade e patrimônio na teoria museológica latino-americana e do Caribe. ICOFOM LAM - Subcomitê Regional do ICOFOM para a América Latina e o Caribe, **Anais...** Ouro Preto - MG, 2016. pp.231-265.

BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1949], 2009. 2v.

BOAS, F. **Anthropology and modern life**. 3rd. ed. New York: Dover, 1986.

BOUNIA, A. Gender and material culture: review article. **Museum & Society**, vol. 10, n. 1, 2012, pp.60-65.

BRASIL. **Coleção das leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1922**. v. 3. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1923, pp.72-74; pp.82-85.

BRULON, B. Museus, mulheres e gênero: olhares sobre o passado para possibilidades do presente. **Cadernos Pagu**. (55), 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/18094449201900550015>>. Acesso em: 13 mar 2020.

BRUNO, M. C. O. **A luta pela Perseguição ao Abandono**. Tese - FFLCH/USP para obtenção do título de livre-docente, São Paulo, 2000.

_____. Arqueologia e Antropofagia: A musealização de sítios arqueológicos. **Revista do Patrimônio Histórico Artístico Nacional**, nº31, pp. 234-247, 2005.

_____. Museus e pedagogia museológica: os caminhos para a administração dos indicadores da memória. IN: MILDRE, S. E.S. **As várias faces do patrimônio**. Santa Maria: Pallotti, pp. 119-140, 2006.

_____.; FONSECA, A. M., & NEVES, K. R. F. Mudança Social e Desenvolvimento no Pensamento de Waldisa Rússio Camargo Guarnieri: textos e contextos. In: BRUNO, M. C. O. & NEVES, K. R. F. **Museus como Agentes de mudança social e desenvolvimento**: propostas e reflexões museológicas. São Cristóvão: Museu de Arqueologia de Xingó, pp. 21-39, 2008.

BUTLER, J. **Gender trouble**. Feminism and the subversion of identity. New York; London, Routledge, 2007 [1990]. Chapman e Hall, N.Y.

CANDIDO, M. M. D. Gestão de museus, um desafio contemporâneo: diagnóstico museológico e planejamento. **MIDAS** [Online], 5 | 2015. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/midas/920>>. Acesso em: 12 mar 2020.

CARVALHO, C. L. 2014. **Nos grandes museus de arte, as mulheres ainda estão atrás dos homens**. Ípsilon. Disponível em: <<https://www.publico.pt/2014/03/08/culturaipsilon/noticia/nos-grandes-museus-de-arte-as-mulheres-ainda-estao-atras-dos-homens-1627536>>. Acesso em: 30, nov. 2018.

CHARTIER, R. Diferenças entre os sexos e a dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos pagu** (4), Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu, 1995, pp.37-47.

CHIAVENATO, I. Recursos Humanos. In: ABREU, S. C. **Organização e Gestão de Museus**: estudo e análise para um desenvolvimento sustentável. Dissertação de Mestrado em Museologia: Universidade do Porto, 2008, p. 44. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/32062986/Organizacao-e-Gestao-de-Museus-Estudo-e-Analise-para-um-Modelo-Sustentavel-Tese>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

CORRÊA. Os índios do Brasil elegante e a professora Leolinda Daltro. **Revista Brasileira de História**, ANPUH/Editora Marco Zero, São Paulo, 1989.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, vol. 43, no6, 1991, pp.1241-1299.

CUNHA, M. C. **Negros, estrangeiros**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CUSHMAN, K. Museum studies: the beginnings, 1900-1926. **Museum Studies Journal**, Spring, 1984, pp.8-18.

DEL PRIORI, M. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2011.

GARCIA, C. C. 2016. Entre letras, imagens e sons: as mulheres e a produção da cultura. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação - SESC/SP**, n. 03, 256 p., nov. 2016. Disponível em: <<https://centrodepesquisaeformacao.sescsp.org.br/revista/index.php?cor=verde>>. Acesso em: 29, nov. 2018.

HARAWAY, D. A manifesto for cyborgs: science, technology and socialist feminism in the 1980's. **Socialist Review/80**, 1985.

IBRAM. 2011. Disponível em: <<http://www.museus.gov.br/sistemas/sistema-brasileiro-de-museus/>>. Acesso em: 23 mar 2020.

ITAÚ. **Mulher Empreendedora**. 2018. Mulheres que realizam: Anne Frigo, fundadora do Museu da Imaginação. Disponível em: <<https://imulherempreendedora.com.br/posts/perfil/mulheres-que-realizam-anne-frigo-fundadora-do-museu-da-imaginacao-um-negocio-para-estimular-a-criatividade-e-a-fantasia-das-criancas>>. Acesso em: 30, nov. 2018.

KÖPCKE, L. S.; CAZELLI, S.; LIMA, J. M.; MARINO, L. L. A presença feminina nos museus: perfil sociocultural e modalidades de visitas. **ANAIS DO 32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, Anais...** 32 p., 2008.

LEVIN, A. K. (Ed.). **Gender, sexuality and museums: a routledge reader**. London, Routledge, 2010.

LEVY, F. As mulheres e as armas. **Anais do museu histórico nacional**, vol. IV, 1943, pp.499-520.

LOPES, M. M. Proeminência na mídia, reputação em ciências: a construção de uma feminista paradigmática e cientista normal no Museu Nacional do Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde**. Manguinhos, v.15, supl., Rio de Janeiro, jun. 2008, pp.73-95.

LOPES, M. M. 2006. Bertha Lutz e a importância das relações de gênero, da educação e do público nas instituições museais. **MUSAS: Revista Brasileira de Museologia**, n. 2. Brasília: Departamento de Museus e Centros Culturais, pp. 41-7.

MAIRESSE, F. La notation de public. ANNUAL CONFERENCE OF THE INTERNATIONAL COMMITTEE FOR MUSEOLOGY/ICOFOM (27), **Anais...** Calgary, Canada, 2005. Symposium Museology and Audience - Museología y El Público de Museos, Munich, ICOM, International Committee for Museology/ICOFOM; ISS: ICOFOM STUDY SERIES, Munich, Germany, no35, 2005, pp. 7-25.

MUSEU da Abolição. 2018. Disponível em: <http://museudaabolicao.museus.gov.br/>. Acesso em: 30 nov. 2018.

OLIVEIRA, A. C. A. R.; QUEIROZ, M. S. Museologia – Substantivo Feminino: Reflexões sobre Museologia e gênero no Brasil. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, n. 5. São Paulo: SESC/SP, 2017, pp: 61-77. Disponível em: <<https://www.sescsp.org.br/files/artigo/2ffb07d8/b9d4/4cb9/90d1/92576a686113.pdf>> Acesso em: 28 nov. /2018.

PEREIRA, J. C. 2011. Educação e cultura no pensamento de Franz Boas. **Ponto-e-vírgula**, São Paulo, v. 10, p. 101-118.

PERROT, M. et al. Culture et pouvoir des femmes: essai d'historiographie. **Annales Économies, Sociétés, Civilisations**, 41º année, no2, 1986, pp.271-293.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. vol. 2, no3, CPDOC, Rio de Janeiro: Vértice, São Paulo, 1989.

RECHENA, A. Museologia social e gênero. **Museologia Social. Cadernos do CEOM**. Chapecó: Unochapecó, ano 27, n. 41, p. 153-173, 2014.

RECHENA, A. Museologia (d)e Género. In: ASENSIO *et al* (eds.) **SIAM. Séries Iberoamericanas de Museología**, vol. 4, 2012, pp.259-269. [<http://www.uam.es/mikel.asensio>]. Acesso em: 09 out. 2017.

SOIHET, R.; PEDRO, J. M. A emergência da pesquisa na História das Mulheres e das Relações de gênero. **Revista Brasileira de História**. nº 54, vol. 27, São Paulo, ANPUH, jul.-dez, 2007, pp.281-300.

_____. Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas. **Revista Estudos Feminista**, vol.5, no1, Rio de Janeiro, UFRJ/IPHICS, 1997, pp.7-29.

WOOLF, V. **Um teto todo seu**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1985.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE RECURSOS HUMANOS EM AMBIENTES CORPORATIVOS: REFLEXÕES TEÓRICAS

Graziany Santiago Amorim Araújo
José de Lima Albuquerque
Ivanda Maria Martins Silva
Rodolfo Araújo de Moraes Filho
Renato Luiz Vieira de Carvalho

A Educação a Distância via Internet (EaD) destacou-se no início de 2000 como uma possibilidade para a capacitação de colaboradores nas organizações (SALAS *et al*, 2002). O crescimento no número de cursos de EaD é potencializado por inúmeros fatores: o alto custo da educação presencial; a velocidade da alteração nos conteúdos desses cursos; as restrições de ordem temporal, devido aos horários de trabalho e por problemas de deslocamento; o valor de uma aprendizagem continuada; as limitações geográficas, dificultando o deslocamento de potenciais alunos locados em regiões mais distantes; o desenvolvimento das tecnologias interativas de comunicação; dentre diversos extraordinários aspectos. (ROSENBERG, 2002).

Mesmo a Internet viabilizando a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, tanto por organizações empresariais quanto por instituições de ensino, deve-se considerar que os programas de EaD nesses dois tipos de organização possuem distinções expressivas, visto que o ambiente, as demandas e os resultados são caracterizados. (SALAS *et al*, 2002).

Welle-Strand e Thune (2003) asseguram que o aprendizado nas organizações objetiva, especificamente, servir às metas e às necessidades corporativas e, portanto, amplia a produtividade, o lucro e a eficácia, diferentemente das instituições educacionais. Portanto, é necessário distinguir estas diferenças, uma vez que utiliza o resultado de pesquisas realizadas em instituições de ensino para o ambiente empresarial.

Desde as pesquisas de Salas *et al*. (2002), as discussões sobre a relação entre ambiente empresarial e instituições de ensino, sobretudo, estudos que avaliam o emprego da EaD nas empresas, têm se alargado na última década. Justifica-se o estudo pela relevância da temática e sua intrínseca relação com as novas demandas do mercado, visando a atender os serviços educacionais articulados às necessidades do mercado de trabalho.

Considerando tais aspectos, iremos discutir o papel da EaD na educação corporativa, conforme próxima seção.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Maia e Mattar (2007) esclarecem que a EaD consiste em uma metodologia educacional com a separação física, em quase a totalidade do período do processo de aprendizagem, entre professor e estudante, intermediado por uma instituição educacional, que emprega meios técnicos para promover a comunicação.

Um dos modelos de EaD em educação superior é a Universidade Aberta, que iniciou na Universidade da África do Sul após a Segunda Guerra Mundial (MOORE, KEARSLEY, 2007), nestas instituições qualquer pessoa pode se matricular, e a qualquer tempo pode iniciar o curso, o local do estudo é conforme a escolha do aluno, os materiais do curso são desenvolvidos por uma equipe, é oferecida tutoria, a empresa da universidade aberta é nacional em intento, a universidade matricula um grande número de alunos e utiliza economia de escala. Por essa razão, o modelo das Universidades Abertas consegue combinar qualidade na educação, a redução de gastos e o serviço a um número elevado de alunos.

As Universidades Virtuais são instituições que surgiram especificamente para ministrar cursos a distância *on-line*; elas se distinguem em relação às Universidades Abertas porque seus cursos são cem por cento *on-line*, como, por exemplo, a Universidade Virtual Brasileira - UVB. Algumas universidades virtuais foram criadas para a veiculação dos seus próprios programas, ou seja, eram utilizadas como portais da instituição, se limitando a vender um produto, como, por exemplo, cursos de extensão de uma instituição (MAIA; MATTAR, 2007).

A Universidade Corporativa oferece cursos com formação acadêmica, e trata de uma entidade educacional que é uma ferramenta estratégica projetada para assistir sua organização-mãe, a atingir sua missão, conduzindo atividades que cultivem aprendizado individual e organizacional, conhecimento e sabedoria. Uma das grandes vantagens para a Universidade Corporativa é a economia, pois além de se aproveitar a infraestrutura tecnológica da própria empresa, o número de alunos e seu perfil podem ser previstos pela empresa. (ÉBOLI, 1999).

Maia e Mattar (2007) afirmam que o desenvolvimento da internet permitiu a facilidade na utilização de ferramentas de conferência pela web, ou web-conferência, permitindo a interação dos alunos tanto com o professor, quanto com outros alunos localizados em outro ponto.

Moore e Kearsley (2007) afirmam que embora os sistemas de bate-papo não sejam uma ferramenta particularmente poderosa para aulas *on-line*, eles permitem sessões de perguntas e respostas, uma oportunidade para os participantes complementarem as comunicações assíncronas mais úteis em fóruns e quadros de aviso com a experiência da troca de ideias espontânea. O papel fundamental do instrutor em uma sessão de bate-papo é atuar como um coordenador - também indicado como moderador ou facilitador, para manter a discussão focalizada em um tópico específico ou uma atividade de aprendizado.

Segundo Mattar (2011), o potencial pedagógico das redes sociais, outra das marcas da Web 2.0, é imenso. Elas possibilitam o estudo em grupo, oferecendo mecanismos para a comunicação com outros usuários, como fóruns, *chats*, *e-mail*, recados ou mensagens instantâneas.

A instrução baseada na web foi muito difundida na educação superior, especialmente para os programas de pós-graduação, sobretudo por incluir o tipo de instrutor solitário na Educação a Distância, porém, sua adoção também foi impulsionada pela comercialização de sistemas de aprendizado integrados como *Blackboard*, *WebCT*, *FirstClass*, *eClassroom*, *Web-4M* e *Groupware*. Todos esses sistemas têm capacidade para comunicações não somente assíncronas e síncronas, mas também incluem recursos de gerenciamento e funções de teste. (KENSKI, 2003).

Uma forma de aprendizado *on-line* que surgiu no mundo do treinamento é a gestão do conhecimento que abrange várias maneiras de captar e distribuir o aprendizado coletivo e cumulativo que se encontra em toda uma organização. Um dos princípios orientadores da gestão do conhecimento é que a informação deve estar disponível quando necessário ou sob demanda e de uma forma utilizável imediatamente. De acordo com a filosofia da gestão do conhecimento, se uma pessoa precisa aprender somente um conceito ou aptidão específico, o sistema de aprendizado deve tornar fácil acessar informação e treinamento a respeito desse tópico precisamente. (KENSKI, 2003).

Para a identificação dos fatores econômicos ou organizacionais que podem afetar a viabilidade de certas mídias, Moore e Kearsley (2007) afirmam que inicialmente deve ser observado que a natureza do aprendizado envolvido, conforme objetivos de instrução ou atividades de aprendizado deve ser o ponto de partida para a escolha das mídias a serem utilizadas, tais como: se o aprendizado requer um estímulo ou resposta auditiva, tal como é provável na instrução de um idioma estrangeiro, então é necessária uma mídia sonora. Maia e Mattar (2007) afirmam que compartilhar slides de apresentações tornou-se bastante comum na Web 2.0, e, para isso, o Slideshare tem sido a plataforma mais empregada.

Outros pontos de destaque são a amplitude da mídia e presença social que são duas características, as quais devem ser levadas em consideração para se decidir que mídias usar. Amplitude da mídia refere-se à capacidade para transmitir um amplo espectro de informações, incluindo *feedback* imediato, sugestões múltiplas, variedade de linguagem e foco pessoal. (KENSKI, 2003).

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA AS ORGANIZAÇÕES E O PAPEL DA EDUCAÇÃO CONTINUADA (EC)

A EC é um conceito diferente no processo de ensino-aprendizagem. O espaço físico em si é conceitual e não necessariamente um lugar, uma sala de aula física. A educação presencial, EaD ou semipresencial, o aprendizado por meio de ambientes virtuais, ou eletrônicos, trazem flexibilidade, já que há a liberdade de escolher o melhor momento e um tempo menor para o aprendizado, e estas características próprias proporcionam uma expressiva redução dos custos operacionais envolvidos. (BLOIS; MELCA, 2005).

Neste formato de aprendizagem, não acontecem ausências dos treinandos, uma vez que o conhecimento vai ao encontro do indivíduo. O público-alvo da educação corporativa é formado por colaboradores/gestores, clientes, fornecedores e a comunidade em geral, atendida por meio das ações de responsabilidade social e ambiental. (ESTEVES, 2015).

A EC é reconhecidamente uma vantagem diante da concorrência como o benefício primordial almejado por gestores e diretores que a adotam, vantagem esta mutável, e por essa razão precisa acompanhar as mudanças que ocorrem na economia, tecnologia e estar sempre se renovando. Não basta que uma empresa se destaque apenas, ela precisa manter essa posição de vanguarda, ou seja, buscar sempre a vantagem competitiva sustentável, e para que isso aconteça, práticas inovadoras e diferenciadas devem ser implantadas e cultivadas no ambiente organizacional. (FRANCELINO *et al.*, 2016).

Sabe-se que o capital intelectual tem capacidade de gerar riqueza, mas para que isso aconteça a organização precisa atrair, reter e desenvolver esse capital da melhor maneira possível. Segundo Milkovich e Boudreau (2000), a solução para obter-se um diferencial competitivo, através dos colaboradores é:

Talvez a melhor estratégia de RH seja contratar, treinar e remunerar as pessoas para que elas criem as melhores estratégias futuras, não importa em que condições. Essa estratégia daria menos ênfase na capacidade das pessoas em implementar as estratégias de hoje, e mais ênfase nos traços humanos genéricos, como criatividade, inteligência, curiosidade, confiabilidade e comprometimento com a organização, o que conduziria a estratégias mais eficazes. (MILKOVICH; BOUDREAU 2000).

O ativo principal das organizações contemporâneas é o capital humano. Elas precisam gerenciar a si próprias e ter autonomia. Dessa forma, é natural que sejam estimuladas a enfrentar os desafios para a criação do potencial corporativo. Na era da informação, a gestão do conhecimento é fator preponderante para o alcance da vantagem competitiva na economia global, por meio do desenvolvimento de ferramentas, como inteligência artificial, gerenciamento da informação, entre outros. Na visão da nova gestão de conhecimento entendem que o conhecimento é um processo, baseado em competências, habilidades e atitudes. (GONÇALO; BORGES, 2010).

Por acreditar que o capital humano é a principal fonte de vantagem competitiva é que o investimento em conhecimento tem sido uma preocupação das empresas e através do aprendizado contínuo, torna-se possível desenvolver o potencial do colaborador. Resultados satisfatórios, aumento na produtividade e na qualidade dos produtos ou serviços oferecidos estão ligados ao investimento feito nas pessoas envolvidas em todo o processo organizacional. (MATTAR, 2011).

Na era do conhecimento, as empresas precisam de profissionais que aprendam de forma não convencional e que saibam trabalhar cooperativamente para gerar soluções eficientes e inovadoras. Para tanto, faz-se necessário uma nova metodologia educacional, e de forma contínua, visando à implantação de uma cultura de produtividade saudável aliada à otimização do tempo deste dentro da empresa. Estes novos recursos têm sido viabilizados pelo uso da tecnologia, o que possibilita uma abrangência maior de pessoas e, por conseguinte melhor relação custo-benefício para a empresa. (LUCHESE, 2012).

As empresas começam a perceber a necessidade de transferir o foco dos esforços de treinamento e educação de eventos em sala de aula, cujo objetivo é desenvolver qualificações isoladas, para a criação de uma cultura de aprendizagem contínua, em que os colaboradores aprendam uns com os outros e compartilhem inovações e melhores práticas, visando a solucionar problemas organizacionais reais. O foco do treinamento vai além do empregado, isoladamente, para o desenvolvimento da capacidade de aprendizado da organização, criando situações que permitam a discussão de problemas comuns e soluções por meio da aprendizagem coletiva. (LUCHESE, 2012).

Algumas organizações ainda consideram os seus colaboradores como um recurso somente, enquanto outras os reconhecem como fonte de ideias, talentos ímpares, com necessidades próprias e prontas para serem estimuladas e desenvolvidas. As que vislumbram a importância do desenvolvimento do capital humano podem criar vantagens competitivas e duradouras que a concorrência não conseguirá imitar, pelo simples fato de não dispor das mesmas práticas, políticas, estratégias e muito menos o direcionamento da gestão do conhecimento. (FRANCELINO *et al.*, 2016).

O papel da EC é desenvolver competências para o sucesso do negócio, criar modelos de aprendizagem baseados nas práticas do negócio e no dia a dia da empresa, pautar suas ações na gestão de competências empresariais e funcionais, disseminar crenças e valores das empresas, aprimorar a cultura organizacional e formar indivíduos mais conscientes da importância de desempenhar bem seus papéis de cidadãos, profissionais e seres humanos. (FRANCELINO *et al.*, 2016).

Marion (2011) aponta que são importantes o envolvimento e o comprometimento dos funcionários, por duas razões: primeiramente, são os principais envolvidos no processo e serão os indutores das mudanças que a educação corporativa proporcionará. E, ainda, pela relevância do ambiente e da cultura empresariais, cujos valores devem estar articulados com os processos de aprendizagem.

Éboli (2004) destaca ainda que, se as organizações modernas querem se preparar para enfrentar a competição nos padrões da nova configuração internacional, é indispensável uma revisão na gestão de pessoas, sendo este o principal desafio: gerar resultados que valorizem a organização para clientes, investidores e funcionários. Diante disso, a autora observa que a educação corporativa será fundamental, pois representa a formação de sujeitos que refletem criticamente sobre a realidade organizacional, buscando construí-la, atualizá-la e modificá-la.

A educação corporativa surge, nesse contexto, como importante aliada dentro de todo esse processo, atualizando, complementando e aumentando o capital intelectual dos funcionários e/ou aprendizes. O profissional que participa dessa formação continuada está pronto para a inserção dentro do mercado, visto que se demonstra comprometido não só com a empresa, mas com seu próprio capital intelectual e social. (CHIMENES; PRATES, 2015).

Neste contexto, questiona-se de que maneira a EaD pode contribuir como modelo mediador para a educação continuada e a formação de competências em ambientes corporativos?

O objetivo primário deste estudo é, portanto, analisar as metodologias e ferramentas de EaD que podem contribuir para os treinamentos e capacitações dos colaboradores técnico-administrativos em ambientes corporativos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de pesquisa exploratória, realizada por meio da análise de artigos primários localizados em bancos de dados eletrônicos através dos seguintes descritores: “Educação a distância”, “Formação” e “Recursos Humanos” publicados no período de 1988 a 2017. Segundo Piovesan e Temporini (1995), pesquisa exploratória ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere.

Conforme Gil (2008), o objetivo de uma pesquisa exploratória é familiarizar-se com um assunto ainda pouco conhecido, pouco explorado. A grande maioria dessas pesquisas envolve: levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Essas pesquisas podem ser classificadas como: pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

A partir deste pressuposto, a presente pesquisa é de caráter eminentemente exploratório do tipo bibliográfico, considerando que foi realizada a análise teórica sobre a temática envolvendo a Educação a Distância na formação continuada de recursos humanos em ambientes corporativos.

RESULTADOS

Conforme os objetivos propostos para este estudo e seu desenho metodológico e visando a uma melhor compreensão dos resultados encontrados, as informações encontradas foram organizadas sob os seguintes tópicos: aprendizagem organizacional e o desenvolvimento de competências; a Educação a Distância como metodologia mediadora na formação de competências profissionais; metodologias, recursos e práticas pedagógicas de EaD na educação corporativa, seguido de sua devida fundamentação teórica.

APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Na tentativa de mapear a teoria sobre a aprendizagem organizacional, Pawlowsky (2001) fornece quatro orientações:

- *Níveis dos sistemas*: deve-se levar em conta a complexidade do sistema e as variáveis interdependentes entre cada nível;
- *Modelos de aprendizagem*: é preciso entender que o aprendizado não é só cognitivo, mas emocional e comportamental;
- *Tipos de aprendizagem*: é o tipo de processo de resolução de problema que faz sentido em determinada situação problema;
- *Processo de aprendizagem*: é entendido como a espinha dorsal da aprendizagem organizacional (PAWLOWSKY, 2001).

Nonaka, Toyama e Byosière (2005), analisando como as organizações criam conhecimentos e desenvolvem aprendizagem, afirmam que o modelo de criação do conhecimento organizacional está fundamentado em três bases de interação e

complementaridade. As bases são: plataformas para a criação do conhecimento, os modos de conversão do conhecimento — SECI (Socialização, Externalização, Combinação e Internalização), e as entradas e saídas do conhecimento como recursos indispensáveis à criação de valor às organizações — *Knowledge Assets*.

Sobre o modelo SECI, Takeuchi e Nonaka (2008) desenvolveram a teoria da criação do conhecimento organizacional, com base na relação entre as dimensões epistemológica e ontológica do conhecimento. A teoria está baseada em quatro modos de conversão de conhecimento a partir da interação entre o conhecimento tácito e o explícito. Essa compreensão baseia-se na distinção entre esses dois tipos de conhecimento, porém complementares entre si e com intercâmbio em todas as atividades de criação e expansão do conhecimento, exercidas pelos seres humanos em suas atividades produtivas.

O *Knowledge Assets* ou ativos do conhecimento são categorizados em quadrantes, cuja representação se dá em bases dos conhecimentos experienciais, conceituais, sistêmicos e rotinizados. (MATTAR, 2011).

O foco da aprendizagem deve ocorrer em todos os níveis da organização. É assim que o conhecimento se transforma em competências através da mobilização, aprendizagem, participação e comprometimento. O conhecimento é inerente ao indivíduo. É responsabilidade da organização apoiar os colaboradores criativos para a criação do conhecimento. (NONAKA E TAKEUCHI, 2008).

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO METODOLOGIA MEDIADORA NA FORMAÇÃO DE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

De acordo com Guerreiro e Malavazi (2008), a EaD pressupõe a combinação de tecnologias convencionais e modernas que possibilitam o estudo individual ou em grupo, nos locais de trabalho ou fora deles, por meio de métodos de orientação e acompanhamento (tutoria) a distância, contando com atividades presenciais, como reuniões em grupo para estudo e avaliação.

A tecnologia, cada vez mais utilizada em benefício da aprendizagem, torna-se um canal importante para este processo de conhecimento. Assim, surge o *e-learning* ou aprendizagem via meio eletrônico, como intranet ou internet. Esta interatividade pode ser feita nas modalidades assíncrona (participantes realizam atividades em dia e horário de sua conveniência, independente da presença do professor ou instrutor e dos demais integrantes da turma) e síncrona (os participantes e os instrutores têm dia e horário determinado para estarem todos conectados, e a interação é feita em tempo real, ou seja, por meio de *chat* ou numa sala virtual). (RIBEIRO, 2014).

Já Chimenes e Prates (2015) discordam de Azevedo (2000) ao afirmarem que o *e-learning* é uma forma de ensino, por meio de mídias eletrônicas que permite substituir total ou parcialmente o instrutor, além de auxiliar as empresas, preparando seus funcionários a partir de informações e instruções passadas, de acordo com o conhecimento que se procura ofertar.

Peters (2001) explica que a EaD não é apenas uma fonte geradora de lucro, mas uma reestruturação do aprendizado de colaboradores para um melhor funcionamento de tarefas e processos, ou seja, uma otimização dos mesmos dentro da empresa.

Para Chimenes e Prates (2015), durante as etapas da educação corporativa, a produtividade é um fator importante para a mediação do que pode ser escolhido como mais adequado ao momento e pessoas envolvidas, utilizando as tecnologias da informação como um recurso capaz de favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Close; Humphrey e Ruttembur (2000), as vantagens de se utilizar a EaD no treinamento e desenvolvimento das empresas estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1: Vantagens da EaD no Treinamento e Desenvolvimento

Custos menores	A disseminação das informações através da EaD pode ter custos mais efetivos, em virtude do tempo em que o aprendizado pode ser realizado. Estima-se que se economize cerca de 20% a 50% do tempo em relação ao meio presencial.
Aprendizado controlado	As tecnologias permitem uma autoridade individual em relação ao ambiente de aprendizado, seja ele ministrado em sala de aula, trabalho ou em casa.
Interatividade	Os avanços das tecnologias fizeram com que se desenvolvessem ambientes de aprendizagem interativos. Estes ambientes renovam o interesse do aluno em relação ao processo de capacitação, visto que o contato torna-se mais ativo.
Uniformidade de conteúdo	A informação desenvolvida pode ser construída e transmitida de forma mais consistente para todos os usuários, reduzindo a possibilidade de várias interpretações.
Atualização rápida de conteúdo	Conteúdos podem ser atualizados em tempo real.

Fonte: Close; Humphrey e Ruttembur (2000)

Dentro das empresas, o uso da Educação a Distância para a formação dos funcionários tem como uma das finalidades difundir o aprendizado organizacional por meio de salas de aula virtuais e outras tecnologias, com foco na visão e missão da empresa, a fim de gerar maior comprometimento dentro dos objetivos traçados previamente. Entretanto, a educação corporativa por meio da Educação a Distância não deve se limitar a um simples treinamento, mas sim abranger um trabalho voltado à complementação da formação e foco em conteúdos que possibilitem ao profissional adquirir novas competências e habilidades, com vistas, também, a uma responsabilidade social dentro das empresas. (CHIMENES; PRATES, 2015).

Em uma perspectiva didática, Litto e Formiga (2009) ressaltam que, na EaD, o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se em um modelo mais horizontalizado, em que a figura do professor se transforma em facilitador/tutor, especialista, colega e aquele que recebe o conhecimento passa a ser naturalmente ativo e mais participativo. Nestes termos, o participante do/a curso/formação aprende a buscar e adquirir informação, proporcionando a transferência do conhecimento para o grupo. Esse dinamismo proporcionado pela redefinição de papéis exige do participante do/a curso/formação um comportamento mais adaptável ao meio, o que contribui para o seu desenvolvimento pessoal.

METODOLOGIAS, RECURSOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EAD NA EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Para os pesquisadores Ribeiro, Mendonça G. e Mendonça, A. (2007), as tecnologias de comunicação, em especial o AVA, detêm a função de mediação do conhecimento e gestão pedagógica. São *softwares* elaborados com o objetivo de disponibilizar para o aluno diversas ferramentas para promover a sua aprendizagem. Para os autores, o AVA possui como principais vantagens: a interação entre o computador e o aluno; a possibilidade de se dar atenção individual ao aluno; a possibilidade do aluno controlar seu próprio ritmo de aprendizagem, assim como a sequência e o tempo; a apresentação dos materiais de estudo de modo criativo, atrativo e integrado, estimulando e motivando a aprendizagem; a possibilidade de ser usada para avaliar o aluno.

Conforme Haguenauer *et al.* (2010), a linguagem utilizada também deve ser diversificada, ou seja, intercalar textos acadêmicos a falas informais através de *links* específicos para comunicação, o que propicia uma maior aproximação entre os participantes. Desta forma, o destaque se dá no uso de modelos que

mesclam comunicação síncrona e assíncrona. O essencial é tornar o ambiente de aprendizagem um espaço ‘vivo’ e atrativo para alunos e professores. Para isso, é necessário flexibilidade em diagnosticar interesses e necessidades de ambas as partes. Introduzir novos *links* e ferramentas no AVA também denota o interesse da instituição quanto à melhora da qualidade nas relações acadêmicas e pessoais, além de produzir confiança e motivação aos discentes.

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem podem integrar ferramentas que fomentem a interação, interatividade, aspectos pedagógicos e administrativos (Quadro 2):

Quadro 2 - Ferramentas de interatividade

EXEMPLOS	CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Correio Eletrônico	Comunicação	Indicado para enviar e receber arquivos anexados às mensagens, esclarecer dúvidas, dar sugestões, etc.
Chat	Comunicação	Permite a comunicação de forma mais interativa e dinâmica. Em cursos de EaD essa ferramenta é utilizada como suporte para a realização de reuniões e discussões sobre assuntos trabalhados no curso. Este recurso é, também, denominado de bate-papo.
Fórum	Comunicação	Mecanismo propício ao desenvolvimento de debates. O fórum é organizado de acordo com uma estrutura de árvore em que os assuntos são dispostos hierarquicamente, mantendo a relação entre o tópico lançado, respostas e contra-respostas
Lista de Discussão	Comunicação	Auxilia o processo de discussão, por meio do direcionamento automático das contribuições relativas a determinado assunto, previamente sugeridos, para a caixa de e-mail de todos os inscritos na lista.
Mural	Comunicação	Aluno e professores podem disponibilizar mensagens que sejam interessantes para toda a turma. Essas mensagens, geralmente, são: divulgação de <i>links</i> , convites para eventos, notícias rápidas, etc.
Portfólio	Comunicação/ gerenciamento	Também chamado de sala de produção, é uma ferramenta que auxilia a disponibilização dos trabalhos dos alunos e realização de comentários pelo professor e colegas da turma.

Anotações	Gerenciamento/ comunicação	É uma ferramenta de gerenciamento de notas de aulas, observações, conclusão de assuntos, etc. Em alguns casos, este recurso possui a opção de configuração para compartilhamento com todos os alunos e professores, apenas professores e ainda não compartilhado. Neste último tipo, apenas o autor da anotação poderá visualizá-la. Também é denominada de Diário de Bordo.
FAQ	Gerenciamento/ comunicação	Também conhecido por Perguntas Frequentes, esta ferramenta auxilia o tutor/professor a responder as perguntas mais frequentes. Dessa forma, há uma economia de tempo e o aluno pode, ao invés de questionar o professor, consultar a ferramenta para verificar se já não existe uma resposta para sua dúvida disponibilizada no ambiente.
Perfil	Gerenciamento	Auxilia a disponibilização de informações (tais como: e-mail, fotos, mini currículo) pessoais dos alunos e professores do curso.
Acompanhamento	Gerenciamento	A ferramenta, geralmente, apresenta informações que auxiliam o acompanhamento do aluno pelo professor, assim como, o autoacompanhamento por parte do aluno. Os relatórios gerados por essa ferramenta apresentam informações relativas ao histórico de acesso ao ambiente de aprendizagem pelos alunos, notas, frequência por seção do ambiente visitada pelos alunos, histórico dos artigos lidos e mensagens postadas para o fórum e correio, participação em sessões de chat, mapas de interação entre os professores e alunos.
Avaliação(on-line)	Gerenciamento/ comunicação	Esta ferramenta envolve as avaliações que devem ser feitas pelos alunos e recursos on-line para que o professor corrija as avaliações. Do mesmo modo, fornece informações a respeito das notas, registro das avaliações que foram feitas pelos alunos, tempo gasto para resposta, etc.

Fonte: Adaptado de SOUZA, Maria Carolina Santos de; BURNHAM, Terezinha Fróes. Produção do conhecimento em EaD: Um elo entre professor – curso – aluno. Disponível em: http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/mariacarolinasantos.html. Acesso em 13 de janeiro de 2018

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando este estudo exploratório, ficou evidente, conforme constatações feitas por Chimenes e Prates (2015), Peters (2001) e Close; Humphrey; Ruttembur (2000), que a EaD, com a fusão para o *e-learning*, é sim importante na

administração para os treinamentos e desenvolvimentos de colaboradores, uma vez que o *e-learning* permite vários tipos de treinamento de colaboradores das organizações, sendo ainda considerado de baixo custo para as empresas e com grande eficiência na utilização do tempo destes.

Nesse tipo de atuação, é possível estabelecer uma atmosfera de aprendizagem assegurando que o que foi aprendido será incorporado aos processos e decisões futuras da empresa.

Marion (2011) define que a educação corporativa pode ser avaliada como uma estratégia da empresa e na competição entre empresas, onde, em decorrência da globalização, influenciam umas às outras. A partir dos estudos de Litto e Formiga (2009), infere-se que a educação corporativa, viabilizada pela EaD, torna-se um diferencial para a empresa, uma vez que o conhecimento difundido eficientemente entre os colaboradores movimentará a empresa.

Esta pesquisa também constatou que a eficácia da EaD em prol da educação corporativa está vinculada à qualidade do curso, da elaboração de cada lição e de uma produtiva interação entre o instrutor e seu aluno, visto que, nenhuma tecnologia isoladamente tem possibilidade de atender aos requisitos de ensino e aprendizado de todo um curso ou programa completo, satisfazer as necessidades dos diferentes alunos ou atender às variações em seus ambientes corporativos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, W. **Trechos de panorama atual da educação a distância no Brasil.**

2000. Disponível em: <www.escolanet.com.Br/sala_leitura/novprof_novaluno.html>. Acesso em 10/03/2018.

BARNEY, J. B. Firm resources and sustained competitive advantage. **Journal of Management**, 1991.

BLOIS, M.; MELCA, F. **Educação corporativa:** novas tecnologias na gestão do conhecimento. Rio de Janeiro: Edições Consultor, 2005.

CHIMENES, E. G.; PRATES, G. C. A. A educação corporativa por meio da tecnologia da informação. **Rev. FAE**, Curitiba, v. 18, n. 1, p. 20 - 30, jan./jun. 2015.

CLOSE, R. C. HUMPHREYS, R. RUTTENBUR, B. W. **E-learning & Knowledge Technology - Technology & Internet are changing the way we learn.** March, 2000. Disponível em: <www.masie.com>. Acesso em: 11 de janeiro de 2018.

ÉBOLI, M. **Coletânea universidades corporativas**: educação para empresas do século XXI (Coord.). São Paulo: Schmukler Editores, 1999.

ÉBOLI, M. **Educação Corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Gente, 2004.

ESTEVES, L. P. A educação corporativa e a gestão do conhecimento. In: XI CONGRESSO NACIONAL DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO. **Anais...** 13 e 14 de agosto de 2015. Disponível em: <http://www.inovarse.org/sites/default/files/T_15_042M.pdf>. Acesso em: 11 de jan. de 2018.

FRANCELINO, V. de O.; Pelúcio, N. S.; MONTEIRO, A. de S.; BARBOSA, M. V.; IZOLDI, N. C. Educação corporativa e seus benefícios às organizações e aos colaboradores: um estudo de caso da Natura. In: VIII SEGET- SIMPÓSIO DE EXCELÊNCIA EM GESTÃO E TECNOLOGIA. **Anais....** 31 de outubro e 01 de novembro de 2016.

GUERREIRO, M. A. D.; MALAVAZI, E. **EAD – Educação a Distância**: a nova concepção em capacitação e desenvolvimento, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALO, C. R.; BORGES, M. de L. A gestão do conhecimento organizacional. In: BITENCOURT, C. **Gestão contemporânea de pessoas**. novas prática, conceitos tradicionais.. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HAGUENAUER, C. J.; LIMA, L. G. R.; CORDEIRO FILHO, F. Comunicação e interação em ambientes virtuais de aprendizagem. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. **Anais...** Foz do Iguaçu: ABED, 2010. 11p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010213152.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2018.

KENSKI, V. M. Tecnologias e ensino presencial e a distância. Campinas, SP: Papirus, 2003. LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LUCHESI, E. S. F. **Gestão do conhecimento nas organizações**. CET– Companhia de Engenharia de Tráfego de São Paulo. São Paulo: 2012.

MAIA, C.; MATTAR, J. Modelos de EAD. In: MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da educação a distância**: a educação a distância hoje. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MARION, K. **Educação corporativa**. Artigo publicado em 2011. Disponível

em: <<http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/educacao-corporativa/51529/>>. Acesso em: 18 fev 2018.

MATTAR, J. Ambientes virtuais de aprendizagem. In: MATTAR, J. **Guia de Educação a Distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

MILKOVICH, G. T.; BOUDREAU, J. W. **Administração de Recursos Humanos**. São Paulo: Atlas, 2000.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. O objetivo da educação a distância. In: MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. 2.ed, São Paulo: Cengagelearning, 2007.

NONAKA, I.; TOYAMA, R.; BYOSIÈRE, P. A theory of organizational knowledge creation: understanding the dynamic process of creating knowledge. In: DIERKES, M. *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford press, 2005.

PAWLOWSKY, P. The treatment of organizational learning in management science. In: DIERKES, M. *et al.* (Editors). **Handbook of organizational learning and knowledge**. New York: Oxford press, 2001.

PETERS, O. **Dois mudanças estruturais na educação a distância: industrialização e digitalização**. São Leopoldo, 2001.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, E.R. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de Saúde Pública**, vol.29, no.4, São Paulo, 1995.

RIBEIRO, S. **Gestão do conhecimento, da aprendizagem e da inteligência organizacional**. 2014. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/SamuelRibeiro12/gesto-do-conhecimento-daaprendizagem-e-da-inteligencia-organizacional>. Acesso em: março de 2018.

RIBEIRO; MENDONÇA, G.; MENDONÇA, A. A importância dos ambientes virtuais de aprendizagem na busca de novos domínios da EAD. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 13., 2007, Curitiba. **Anais...** Curitiba: ABED, 2007. 10p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/4162007104526AM.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2018.

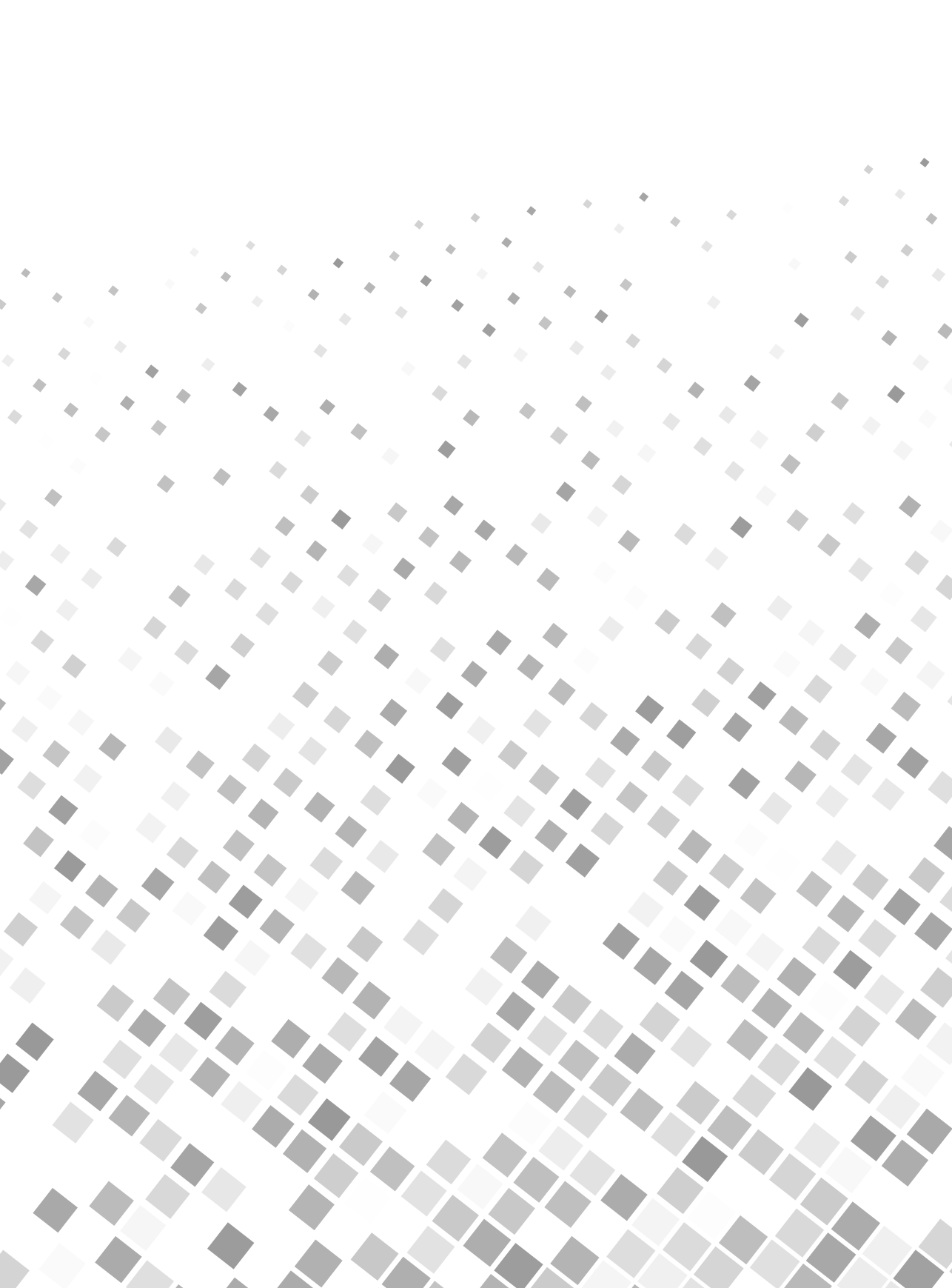
ROSENBERG, M. *E-learning: estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital*. São Paulo: Makron Books, 2002.

SALAS, E.,. Emerging themes in distance learning research and practice: some food for thought. **International Journal of Management Review**, v. 4, n. 2, p.135-153, 2002.

SOUZA, MCS; BURNHAM, TF. **Produção do conhecimento em EaD: um elo entre professor – curso – aluno**. Disponível em: http://www.cinform.ufba.br/v_anais/artigos/mariacarolinasantos.html>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do Conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

WELLE-STRAND, A; THUNE, T. *E-learning* policies, practices and challenges in two Norwegian organizations. **Evaluation and Program Planning**, v. 26, n.2, p. 85-92, 2003.



AS ORGANIZADORAS

SUZANA FERREIRA PAULINO DOMINGOS

Professora Adjunta na Licenciatura em Letras da UFRPE - UAEADTec e UACSA. Possui Doutorado em Letras/Linguística pela UFPE/UoB - UK, Mestrado em Letras/Linguística UFPE, Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela UFPE e Graduação em Letras, Português/Inglês e suas respectivas literaturas (UFPE). Pesquisadora Associada do Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, membro de comitês de consultoria e deliberação UFRPE; comissões científicas e editoriais de revistas acadêmicas nacionais e internacionais. Coordenadora de projetos de pesquisa e extensão. Consultora do INEP. Desenvolve pesquisas sobre os processos de ensino-aprendizagem das línguas inglesa, espanhola e portuguesa, interculturalidade, livro didático, tecnologia e inclusão social.

Contato: suzana.paulino@ufrpe.br

IVANDA MARIA MARTINS SILVA

Mestrado e Doutorado em Letras - Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), vinculada à Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia da UFRPE. Atuou na Coordenação do Curso de Licenciatura em Letras - UFRPE/UAEADTec. É docente nos Cursos de Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia - UFRPE/UAEADTec, no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) e no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE). Tem experiência nas áreas de Letras/Linguística e Educação, com publicações sobre: Educação a Distância (EaD), letramento digital, letramento literário, educação literária, metodologia do ensino de literatura.

Contato: martins.ivanda@gmail.com — ivanda.martins@ufrpe.br

OS(AS) AUTORES(AS) DOS CAPÍTULOS

ALIETE GOMES CARNEIRO ROSA

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É professora e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras da UFRPE/UAEADTec. Atuou como Coordenadora Geral do Curso de Especialização Artes e Tecnologias. Desenvolve e orienta pesquisas nas áreas de Linguagem, Tecnologia e Ensino de Língua Materna.

Contato: aliete.rosa@gmail.com

ANA MARIA DA CONCEIÇÃO RIBEIRO

Mestranda em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTeg/UFPE), especialista em Educação a Distância, tutoria, metodologia e aprendizado. Possui graduação em Tecnólogo em internet e redes de computadores pela Universidade Salgado de Oliveira (2005). Pós-graduação em Educação a Distância: tutoria, metodologia e avaliação. Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (UPE). Atualmente é docente - SENAI - Departamento Regional de Pernambuco, atuando no desenvolvimento e implantação de cursos na modalidade EaD, construção de videoaulas, roteiros, scorms e tutoria presencial e a distância.

Contato: anamribeiro@gmail.com

ANTÔNIO ARITAN DE OLIVEIRA VENTURA

Servidor da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atua na Divisão de Segurança Universitária. Especialização em Marketing e Gestão Estratégica. Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTeg-UFRPE).

Contato: aritanventura72@gmail.com

DANIEL AMÉRICO DOMINGOS

Pós-graduando em Gestão Estratégica Financeira e de Pessoas. Graduado em Economia pela faculdade ESUDA. Gerente geral do Centro de Distribuição Domiciliar dos Correios e Telégrafos.

Contato: danisuportec@hotmail.com

DÉBORA MOURA

Bacharel em Museologia pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Membro do Grupo de Pesquisa e orientanda do projeto de pesquisa Linguagens e Culturas na América-Latina, coordenado pela Professora Dra. Suzana Ferreira Paulino Domingos – UFRPE.

Contato: debora_eduarda12@hotmail.com

EDGAR CAMPELO DE MOURA

Pós-graduado com Especialização em Gestão Estratégica de Negócio pela FAFIRE - Recife, graduado em Processos Gerenciais pela UNIBRA. Consultor de Relacionamento I, II e III. Assistente Sênior de RH (instrutor) e Analista de RH de T&D. Atua no sistema S (Diretoria Regional do SENAI Pernambuco) na Comissão Permanente de Licitações e apoio como comprador no núcleo de compras do SENAI.

Contato: edgardemoura@yahoo.com.br

ELISABETH DA SILVA ARAÚJO

Graduada em Biblioteconomia, pela Universidade Federal da Paraíba (2006), Especialista em Gestão de Arquivos Públicos e Privados, Mestra em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTeg/UFRPE). Atua como Bibliotecária Documentalista desde 2006 e, desde 2011, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Desenvolve pesquisas nas áreas de automação de acervos e uso de bibliotecas digitais.

Contato: earaujoconsultoria@gmail.com

ÉNERGY GISLAYNE DE SOUSA MELO

Doutora em Ensino das Ciências, pela UFRPE. É coordenadora do projeto “Artes da UFRPE” e integrante do projeto de extensão “Desvendando o Céu Austral” e do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Contemporaneidade. Atua nas áreas de ensino de Artes, de Física e de popularização da Astronomia. <https://orcid.org/0000-0003-4209-9072>

Contato: enerygmelo@gmail.com

FELIPE DE BRITO LIMA

Comunicador, mestre em Psicologia Cognitiva e doutorando em Design pela UFPE. Coordenador de produção de material didático e docente da UAEADTec/UFRPE.

Contato: limafb9@gmail.com

GISELLE DE OLIVEIRA SILVA

Especialista em Gestão Pública, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEADTec). Licenciatura Plena em Química no Instituto Federal de Pernambuco-Campus Vitória de Santo Antão (2017). Foi bolsista de Iniciação Científica (PIBIC -CNPq) no período de 2013 a 2016. É especialista em Ensino de Ciências pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2019). Desenvolve trabalhos nas áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e de Educação.

Contato: quimicagiselly@gmail.com

GRAZIANY SANTIAGO AMORIM ARAÚJO

Possui graduação em Bacharelado em Administração de Empresas pela Universidade Estadual do Piauí (2002) e Bacharelado em Direito pelo Centro de Ensino Superior do Vale do Parnaíba (2018); Pós-graduação em Gestão Empresarial, pela Universidade Estadual do Piauí (2004); Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTeg/UFRPE). Atualmente é docente da Associação de Ensino Superior do Piauí (AESPI), da Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo (ASSUPERO), da Faculdade FAPI, do Instituto de Ensino Superior de Teresina (IEST/FPPD) e do Instituto de Ensino Superior Múltiplo (IESM). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Recursos Humanos. Mediadora Judicial pelo 2º CEJUSC de Timon-MA.

Contato: grazianysantiago@bol.com.br

JACIARA MARIA FELIX

É bibliotecária na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE). Graduada em Letras e Biblioteconomia, pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Especialista em Planejamento e Gestão Organizacional, pela Universidade de Pernambuco (UPE). Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTeg/UFRPE). Atualmente, é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências: Química da Vida e Saúde, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, desenvolvendo sua pesquisa sobre REA.

Contato: jaciarafelix@gmail.com

JOÃO MORAIS DE SOUSA

É bacharel em Ciências Sociais pela UFPB (1992), Mestre em Ciência Política (1995) e Doutor em Sociologia, pela UFPE (2001). É Professor/Pesquisador Associado do Departamento de Ciências Sociais da UFRPE. Publicou artigos em diferentes revistas científicas sobre coronelismo e poder local, ensino de ciências sociais, turismo, educação e cidadania, além de livros que discutem o universo da seca, das relações de poder e da cultura popular. Estuda, atualmente, as relações entre arte, cultura, cidadania e desenvolvimento sustentável. Desde 2009, é membro do GIERSE e, a partir de 2016, integra o GECIC.

Contato: joaomsousa@uol.com.br

JOSÉ DE LIMA ALBUQUERQUE

Professor Titular da Área de Administração Aplicada do Departamento de Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Engenheiro Florestal, pela UFRPE. Especialista em Engenharia Econômica pela Universidade Católica de Pernambuco e em Capacitação Pedagógica do Docente Universitário (UFRPE). Mestre em Ciência Florestal, pela Universidade Federal de Viçosa e Doutor em Engenharia Florestal, pela Universidade Federal do Paraná (Economia e política floresta). Organizador de Livro, Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, Editora Atlas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância - Mestrado (PPGTG/UFRPE) e do Mestrado profissional em Administração Pública, da Rede PROFIAP - UFRPE

Contato: limalb44@yahoo.com.br

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR

É graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, onde desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem e Linguística da Enunciação. Possui doutorado também em Linguística pela UFPB, com um período sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: constituição subjetiva; enunciação e suas interfaces; interação mãe-bebê; dêixis; indicadores de subjetividade; Benveniste; categoria de pessoa; transtornos de linguagem; letramentos. Tem diversos artigos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Atualmente é Professor Adjunto II da Universidade Federal Rural de Pernambuco e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE.

Contato: josetemistocles@yahoo.com.br ou temistocles.ferreira@ufrpe.br

JOSIMAR ALVES MONTEIRO

Graduando do curso de Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais da UAEADTec/UFRPE. É integrante do projeto Artes da UFRPE da UAEADTec/UFRPE.

Contato: josimar.a.monteiro@gmail.com

JÚLIA LARRÉ

Doutora em Letras (Linguística) pela UFPE, tendo realizado estágio pós-doutoral na UFSCar no Programa de Pós-graduação em Linguística. Atua como professora de língua inglesa na UFRPE. Líder do Grupo de Pesquisa LACELI (Linguagem, Ação, Crítica e Educação em Línguas), desenvolve e orienta pesquisas da seara da Linguística Aplicada, relacionadas a ensino-aprendizagem de língua materna e estrangeira nas modalidades presencial e a distância, elaboração de material didático e protótipos de ensino, Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e Multiletramentos. Seus trabalhos podem ser acessados através do link: <https://ufrpe.academia.edu/JuliaLarr%C3%A9>.

Contato: jlarre1304@gmail.com

JULIANA REGUEIRA BASTO DINIZ

Doutora e Mestre em Ciência da Computação (CIn-UFPE), tem 20 anos de experiência docente, e é atualmente professora e pesquisadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), atuando nos cursos de graduação em Bacharelado em Sistemas de Informação e Licenciatura em Computação e no Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância na mesma Universidade. Seus temas de interesse em pesquisa são: Tecnologias Aplicadas a Educação, Jogos Digitais, Ambientes de Aprendizagem Personalizados, Pensamento Computacional e Educação a Distância, nos quais orienta alunos de graduação e pós-graduação.

Contato: julianabdiniz.ead@gmail.com

LUCAS PAES DO AMARAL

Graduando do curso de Licenciatura em História da UAEADTec/UFRPE. É integrante do projeto Artes da UFRPE da UAEADTec/UFRPE.

Contato: lucaspaes132@gmail.com.com

LUIZ ANTÔNIO DE OLIVEIRA

Bacharel em Ciências Geográficas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE - 2014), Pós-graduação em Gestão Pública pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE -2020), licenciatura em Geografia em andamento. Auxiliar administrativo da prefeitura Municipal da Vitória de Santo Antão, atuando junto ao Tribunal de Justiça de Pernambuco (TJPE). Tem experiência em gestão pública, planejamento Urbano, transporte coletivo público.

Contato: luizcatedra@hotmail.com

MARCO AURÉLIO BENEVIDES DE PINHO

Professor Adjunto da UFRPE, lotado no Departamento de Administração do campus Sede. Formação pela Universidade Federal de Pernambuco, sendo graduado em Administração, especialista em administração de instituições de saúde, mestrado em Administração e doutorado em Psicologia Cognitiva. Ligado à UAEAD-Tec da UFRPE, já atuou como Coordenador da Especialização em Gestão Pública Municipal, professor executor e no Bacharelado em Administração Pública e tutor virtual na Especialização em Gestão Pública.

Contato: marcoabpinho@gmail.com

NATÁLIA MARIA DA SILVA

Curso de Especialização em Gestão Pública- UAEADTec/UFRPE. Mestre em Educação pela Universidade de Pernambuco - Campus Mata Norte (2019). Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas (2011) e Pedagogia (2016), ambos pela Universidade de Pernambuco - UPE. Possui Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Ambiental (2014) pela Faculdade Frassinetti do Recife - FAFIRE, Educação UNIAFRO (2016) e Gestão Pública (2020), ambos pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE e Psicopedagogia com ênfase em Educação Especial pela Faculdade de Educação São Luís (2020). Atualmente é professora da Rede Estadual de Educação/Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

Contato: silva.n.mda@gmail.com

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência nas áreas de Literatura e Gênero e História da Literatura. Atualmente é professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec) da Universidade Federal Rural do Pernambuco e coordena o Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRPE. Tem inúmeros artigos publicados em livros e em periódicos nacionais e internacionais.

Contato: natanael.azevedo@ufrpe.br

PHILIPPE PEREIRA BORBA DE ARAÚJO

Doutorando em Linguística (UFPB), mestre em Linguagem e Ensino (UFCG) e licenciado em Letras/Inglês (UFPE). Atua como professor da educação básica na Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia do Estado da Paraíba. Publica pesquisas nas áreas de Linguística Aplicada, Multiletramentos e Teoria da Atividade. Seus trabalhos podem ser acessados através do link <https://ufpb.academia.edu/PPBAraujo>.

Contato: prof.philipe.araujo@gmail.com

RENATO LUIZ VIEIRA DE CARVALHO

Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância da Universidade Federal Rural de Pernambuco (PPGTEG/UFRPE). Graduado em Administração pela Faculdade Europeia de Administração e Marketing. Experiência em gestão, como Gerente de Infraestrutura do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Administrador, com ênfase em Administração Pública; e Formação do curso básico de piloto militar pela Academia da Força Aérea.

Contato: renatolvcarvalho@gmail.com

RODOLFO ARAÚJO DE MORAES FILHO

Professor Titular da área de Administração da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE-DADM). Doutorado em Administração pela *Université des Sciences Sociales de Grenoble II - IAE / Institut d'Administration des Entreprises / Grenoble - France*. Pós-Doutorado em Administração e Gestão Territorial pela *Université Pierre Mendès France* (UPMF), no período de julho de 2008 a julho de 2009. Tem experiência em Administração, atuando nas áreas: administração estratégica, gestão do conhecimento, administração de sistema de informação, gestão territorial e governança local.

Contato: rodolfoamfilho@yahoo.com.br

SARAH LÚCIA ALVES FRANÇA

Arquiteta e Urbanista pela Universidade Tiradentes (2004), Mestre e Doutora em Arquitetura e Urbanismo pela Universidade Federal Fluminense/RJ (2016). Professora adjunta do Departamento de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Sergipe e Líder do Grupo de Pesquisa Centro de Estudos de Planejamento e Práticas Urbanas e Regionais (CEPUR). Tem experiência em habitação popular, legislação urbanística, planejamento urbano e regional, produção da habitação, expansão urbana, etc.

Contato: sarahfranca@ig.com.br

VERA CONCEIÇÃO ALVES PATELLO

Graduanda do curso de Licenciatura em Artes Visuais com ênfase em Digitais da UAEADTec/UFRPE. É integrante do projeto Artes da UFRPE da UAEADTec/UFRPE.

Contato: vera.patello@gmail.com

VICENTINA RAMIRES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e pós-doutorado em Linguística Aplicada na UECE, com estágio no *Centre d'étude sur l'actuel et le Quotidien*, na *Université Paris Descartes - Sorbonne-Paris* (2016). É professora titular da Universidade Federal Rural de Pernambuco e vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE. Desenvolve estudos relacionados a gêneros textuais, produção de textos, análise crítica de discursos, identidade de gêneros e prática pedagógica. Tem desenvolvido também pesquisas relacionadas à produção de discursos no meio urbano e rural, especialmente no contexto do trabalho feminino.

Contato: vicentinaramires@gmail.com

WILLIANA CARLA SILVA ALVES

Mestre em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância, pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE), especialista em Gestão Pública (UFRPE) e bacharel em Biblioteconomia pela UFPE. Atualmente é bibliotecária-documentalista da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Tem experiência na área de Ciência da Informação, com ênfase em Bibliotecas Universitárias. Faz parte do Grupo de Pesquisas em Gestão e produção de conteúdos, coordenado pelo Prof. Dr. José de Lima Albuquerque.

Contato: williana.alves@gmail.com

Este livro foi composto com as tipografias Open Sans (corpo e títulos) e Coolvetica (capa e capítulos). Impressão do miolo a laser sobre papel Offset 90g e Couchê Brilho 230g para a capa. Toda artesanaria ocorreu na Gráfica do Núcleo de Produção de Conteúdo da EADTec, UFRPE, Dois Irmãos, Recife/PE, em 2020.

