

JOAQUIM SÉRGIO BORGATO

**O VÍDEO DIDÁTICO ALÉM DAS TÉCNICAS E DAS
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO *ONLINE* NA ERA DA
CIBERCULTURA**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande, MS
Novembro de 2017

JOAQUIM SÉRGIO BORGATO

**O VÍDEO DIDÁTICO ALÉM DAS TÉCNICAS E DAS
TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO *ONLINE* NA ERA DA
CIBERCULTURA**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
Novembro de 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

| | | |
|-----------------------------------|-------|---|
| | B732v | Borgato, Joaquim Sérgio |
| educação online Maria Cristina | | O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na na era da cibercultura / Joaquim Sérgio Borgato; orientadora Lima Paniago.-- 2017. 218 f. + anexos |
| Dom | | Tese (doutorado em educação) – Universidade Católica Bosco, Campo Grande, 2017. |
| Cristina | | 1..Ensino a distância 2. Recursos audiovisuais 3. Cibercultura 4. Professores – Formação 5. Prática de ensino I. Paniago, Maria Lima II. Título |
| | | CDD – 371.35 |

"O VÍDEO DIDÁTICO ALÉM DAS TÉCNICAS E DAS TECNOLOGIAS NA
EDUCAÇÃO ONLINE NA ERA DA CIBERCULTURA"

JOAQUIM SÉRGIO BORGATO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

ProP. DI^A . Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) - Orientadora

Prof^a . Dr^a . Martha Maria Prata Linhares (PPGE/UFTM) -
Examinadora

ora Martha Cristina B Paniago

Prop. Di^a . Patrícia Lupion Torres (PPGE/PUCPR) -
Examinadora

dora Externa [Assinatura]

Prof^a . Dr^a . Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) - Examinadora
Interna

Externa [Assinatura]

Prop. Dr^a . Arlinda Cantero Dorsa (PPGDL/UCDB) -
Examinadora Interna

[Assinatura]
Interna [Assinatura]

Campo Grande/MS, 06 de novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato de reconhecer a presença marcante do outro em nossa vida. Assim agradeço:

Antes de tudo a Deus, no sentido mais universal como expressão de criação e cocriação de todo o universo.

A meus pais Antônio Borgato e Laura da Silva Borgato, pelo amor, carinho, presença constante na minha vida me ensinando a amar, olhar, aprender, lutar, questionar e ensinar.

Aos meus irmãos (José Roberto, Júlio, Jair e Jairo), às minhas cunhadas (Sílvia, Edna, Rosângela e Ana Maria) e sobrinhos, pela oportunidade de conviver e compartilhar um ambiente de união e amor.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Cristina Lima Paniago, que me proporcionou o imenso prazer por ser minha orientadora, pela oportunidade de conviver com o objeto de pesquisa, despertando ainda mais a minha sensibilidade sobre a educação e a vida, pela paciência, sabedoria, amizade, confiança, conhecimento, experiência e zelo na orientação da pesquisa.

À minha supervisora, Professora Dra. Erla Mariela Morales Morgado, da Universidad de Salamanca/Espanha onde desenvolvi parte dos estudos com a bolsa CAPES/PDSE.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação – Cursos de Mestrado e Doutorado da UCDB, pelas discussões em sala de aula que me proporcionaram emergir na pesquisa e, também, pelas valiosas contribuições no projeto de tese.

Aos professores (as) colegas da EAD/UFMS.

Aos Integrantes do Grupo de Pesquisa GETED, pelas valiosas contribuições de leituras.

Aos colaboradores administrativos da UCDB, que sempre me atenderam com respeito e carinho.

À Capes pelo apoio financeiro de bolsas de estudos.

Aos colegas de doutorado turma 2014, pela amizade, pelas trocas valiosas e pelos momentos que passamos juntos.

Aos membros da banca pela colaboração com suas análises e sugestões muito pertinentes que ampliaram para melhorar a qualidade do texto.

Especial agradecimento à Kátia Alexandra de Godói pelos momentos juntos acompanhando e contribuindo nas orientações em todo processo da tese

E, por fim, meus sinceros agradecimentos a todos os mestres e mestras que contribuíram para a minha formação pessoal e profissional, mas principalmente a minha primeira professora, dona Áurea, quem me alfabetizou com a cartilha “Caminho suave” nos idos do ano de 1966.

BORGATO, Joaquim Sérgio. **O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação *online* na era da cibercultura**. Campo Grande, 2017. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa de doutorado, intitulada “O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na Educação *online* na era da cibercultura”, está inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e suas relações com a formação docente do curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na Educação *online* têm exigido dos professores o enfrentamento de novos desafios em suas concepções e apropriações. Neste contexto, destaco a importância em se questionar à elaboração de vídeos didáticos realizados por professores na Educação *online* na era da cibercultura tendo como objetivo principal; analisar as concepções e apropriações do vídeo didático de professores da Educação *online*. Os objetivos específicos são: identificar o perfil dos professores da Educação *online*; delinear a formação inicial/continuada do grupo investigado para a prática pedagógica na Educação *online* mediada pelo vídeo didático; analisar as concepções que o grupo investigado tem dos vídeos didáticos para a Educação *online*; investigar as apropriações no uso dos vídeos didáticos para a Educação *online*. A pesquisa ocorre no contexto da Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (EAD/UFMS) com seus professores do quadro efetivo englobando os sete cursos de graduação. A pesquisa é de abordagem qualitativa com a utilização dos instrumentos de pesquisa questionário e o uso da entrevista. Os resultados da pesquisa indicam que os professores entrevistados entendem o vídeo didático como um dos materiais didáticos que mais se identifica com a Educação *online*, porém sentem-se despreparados e frustrados com o resultado de seus vídeos, buscando em seus pares, em cursos de formação continuada e feedback dos alunos meios para vencerem suas próprias limitações e percebem que é preciso repensar a Educação *online* em sua totalidade urgentemente.

Palavras-Chave: Educação *online*. Vídeo Didático. Cibercultura. Prática docente, Formação docente.

BORGATO, Joaquim Sérgio. **O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na educação *online* na era da cibercultura.** Campo Grande, 2017. 2221 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This doctoral research, entitled "The teaching video beyond the techniques and technologies in *online* education in the age of cyberculture", is inserted in the line of research teaching practices and their relationship with the teacher education of the PhD Program course Postgraduate Education of the Catholic University Dom Bosco - UCDB. The Digital Technologies of Information and Communication (TDIC) in *online* education have required of teachers facing new challenges in their conceptions and appropriations. In this context it highlights the importance of questioning the preparation of instructional videos made by teachers in *online* education in the age of cyberculture with the main objective; analyze the conceptions and appropriation of the didactic video by the *online* education teachers. The specific objectives are: to identify the profile of teachers of *online* education; outline the initial / continuing education group investigated for educational practice in Education *online* mediated teaching video; to analyze the conceptions of the investigated group has the teaching videos for *online* education; to investigate the appropriations in the use of educational videos for *online* education. The research takes place in the context of Distance Education of the Federal University of Mato Grosso do Sul (EAD / UFMS) with their effective teachers encompassing the seven undergraduate courses. The research is a qualitative approach with the use of interview research tools in depth and the use of the questionnaire. The results of the research indicate that the interviewed teachers understand the didactic video as one of the teaching materials that most identifies with online education, but they feel unprepared and frustrated with the results of their videos, searching in their peers, in continuing education courses And feedback from the students means to overcome their own limitations and the rethink that it is necessary to rethink online Education in its entirety urgently.

Keywords: Online Education. Didactic video. Cyberculture. Teaching practice. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 - Nietzsche..... | 16 |
| Figura 2 - Educação <i>online</i> na cibercultura..... | 34 |
| Figura 3 - Evolução tecnológica da Informação e comunicação..... | 35 |
| Figura 4 - Prossumidor..... | 38 |
| Figura 5 - Educação <i>online</i> | 41 |
| Figura 6 - <i>Emoticons</i> e <i>smileys</i> como formas simbólicas de expressão das emoções..... | 43 |
| Figura 7 - Transmissão via satélite..... | 50 |
| Figura 8 - Webconferência..... | 51 |
| Figura 9 - Êxtase com as tecnologias..... | 59 |
| Figura 10 - Evolução do homem e as tecnologias..... | 60 |
| Figura 11 - Evolução do homem e as tecnologias II..... | 61 |
| Figura 12 - Fluxo: criação, produção e recepção de vídeos EAD/UFMS..... | 76 |
| Figura 13 - Tipo de produção ou aquisição material audiovisual..... | 79 |
| Figura 14 - Modelo interação e interatividade da Educação <i>online</i> tradicional..... | 84 |
| Figura 15 – Programa de edição <i>Windows Movie Maker</i> | 86 |
| Figura 16 - Possibilidades de uma prática pedagógica mais interconectada..... | 87 |
| Figura 16 - Representação do piso inferior do prédio da CED..... | 113 |
| Figura 17 – Representação do piso superior do prédio da CED..... | 114 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Estado do conhecimento – 2004/2015..... | 28 |
| Quadro 2 - Gerações de EAD..... | 32 |
| Quadro 3 - Culturas..... | 38 |
| Quadro 4 - Número de professores efetivos CED/UFMS 2015..... | 97 |
| Quadro 5 - Professores participantes da pesquisa – questionário | 109 |
| Quadro 6 – Professores participantes da pesquisa – entrevista..... | 109 |
| Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise..... | 109 |
| Quadro 8 - Perfil de gerações..... | 132 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Infraestrutura laboratorial..... | 117 |
| Gráfico 2 - Sexo..... | 129 |
| Gráfico 3 - Faixa etária..... | 131 |
| Gráfico 4 - Relação com equipe do Audiovisual..... | 133 |
| Gráfico 5 - Tempo de atuação em Educação <i>online</i> | 133 |
| Gráfico 6 - Tempo de atuação na EAD/UFMS..... | 134 |
| Gráfico 7 - Formação inicial..... | 135 |
| Gráfico 8 - Formação continuada..... | 136 |
| Gráfico 9 - <i>Feedback</i> dos alunos..... | 145 |

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|-------------|--|
| ABED | - Associação Brasileira de Educação a Distância |
| AVA | - Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| CAPES | - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior |
| CEAD/UNIRIO | - Coordenadoria da Educação a Distância/Universidade do Rio de Janeiro |
| CMS | - Course Management System ou Content Management System |
| DSC | - Discurso social Coletivo |
| DVD | - Disco Vídeo Digital |
| EAD | - Ensino a Distância |
| EAD | - Educação a Distância |
| FAAP | - Fundação Armando Alvares Penteado |
| IBICT | - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia |
| IMS | - Instructional Management Systems |
| IPEA | - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada |
| IUS | - Instituições Universitárias Salesianas |
| LABCOM | - Laboratório de Comunicação |
| LMS | - Learning Management system |
| LPA | - Laboratório de Produção Audiovisual |
| MEC | - Ministério da Educação e Cultura |
| Moodle | - Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment |
| MS | - Mato Grosso do Sul |
| PUC/Rio | - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PUC/SP | - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo |
| Scielo | - Scientific Electronic Library <i>Online</i> |
| TDIC | - Tecnologia Digital da Informação e Comunicação |
| TIC | - Tecnologia da Informação e Comunicação |
| TVE | - TV Educativa |
| UCDB | - Universidade Católica Dom Bosco |
| UFBA | - Universidade Federal da Bahia |
| UFES | - Universidade Federal do Espírito Santo |
| UFMG | - Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFMS | - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul |
| UFRGS | - Universidade Federal do Rio Grande do Sul |

- UMESP - Universidade Metodista de São Paulo
- UNIDERP - Universidade para o Desenvolvimento da Região do Pantanal
- USP - Universidade de São Paulo
- VTR - Gravador de videotape

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 1.1 JUSTIFICATIVA E A ORIGEM DO PROBLEMA..... | 20 |
| 1.2 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA | 24 |
| CAPÍTULO 2 – CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO ONLINE | 32 |
| 2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: DA CORRESPONDÊNCIA VIA CORREIOS AO MUNDO VIRTUAL DA CIBERCULTURA..... | 32 |
| 2.2 CIBERCULTURA | 36 |
| 2.3 EDUCAÇÃO ONLINE NA ERA DA CIBERCULTURA | 42 |
| 2.4 SISTEMAS DE GERENCIAMENTO DE CONTEÚDO E APRENDIZAGEM: AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM | 47 |
| 2.5 TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO ONLINE..... | 49 |
| 2.5.1 <i>Webconferência/Videoconferência</i> | 51 |
| 2.5.2 <i>Hipertexto/Hipermídia</i> | 53 |
| 2.5.3 <i>Simulação</i> | 54 |
| 2.6 PEDAGOGIA DA VIRTUALIDADE..... | 55 |
| CAPÍTULO 3 – DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA ERA DA CIBERCULTURA: CONCEPÇÃO E APROPRIAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ONLINE | 64 |
| 3.1 O UNIVERSO DA LINGUAGEM AUDIOVISUAL..... | 70 |
| 3.2 A LINGUAGEM DO VÍDEO PARA A ELABORAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS PARA A EAD ONLINE | 72 |
| 3.3 ETAPAS PARA A ELABORAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS PARA A EDUCAÇÃO ONLINE | 76 |
| 3.4 VÍDEOS E VÍDEOS DIDÁTICOS: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS PELO MUNDO | 83 |
| 3.4.1 <i>Modelo de produção de vídeo didático na EAD/UFMS</i> | 85 |
| 3.4.2 <i>Potencialidades interativas do vídeo didático digital</i> | 86 |
| 3.5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA ONLINE..... | 89 |
| CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA | 92 |
| 3.1 RETOMADA DO PROBLEMA..... | 94 |
| 4.2 OBJETIVO GERAL E OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 95 |
| 4.4 QUESTIONÁRIO COMO INSTRUMENTO DA PRODUÇÃO DE DADOS | 96 |
| 4.5 A ENTREVISTA COMO INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA | 96 |
| 4.6 SUJEITOS DA PESQUISA PARA A COLETA DE DADOS | 98 |
| 4.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA | 99 |
| 4.7.1 <i>Análise dos dados</i> | 100 |
| 4.7.2 <i>Interpretação dos dados obtidos na pesquisa</i> | 101 |

| | |
|--|------------|
| 4.8 CONTEXTO DO CAMPO DA PESQUISA | 102 |
| 4.9 INFRAESTRUTURA DO LABORATÓRIO DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL PARA A ELABORAÇÃO DE VÍDEOS DIDÁTICOS NA EAD/UFMS | 105 |
| CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS | 108 |
| 5.1.1 <i>Concepções de Educação online</i> | 111 |
| 5.1.2 <i>Concepções de educação online: EAD/UFMS</i> | 113 |
| 5.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR | 128 |
| 5.2.1 <i>Perfil dos professores da EAD/UFMS</i> | 129 |
| 5.3 CONCEPÇÕES SOBRE O VÍDEO DIDÁTICO PARA A EDUCAÇÃO ONLINE | 138 |
| 5.3.1 <i>Concepção e relevância</i> | 138 |
| 5.3.2 <i>Experiências próprias</i> | 140 |
| 5.3.3 <i>Envolvimento do coordenador de curso</i> | 142 |
| 5.4 APROPRIAÇÃO DOS VÍDEOS DIDÁTICOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 143 |
| 5.4.1 <i>Apropriações</i> | 144 |
| 5.4.2 <i>Feedback dos alunos aos professores</i> | 145 |
| 5.4.3 <i>Relação do vídeo com outros materiais didáticos</i> | 147 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 150 |
| REFERÊNCIAS | 156 |
| APÊNDICES | 163 |
| ANEXO | 171 |

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

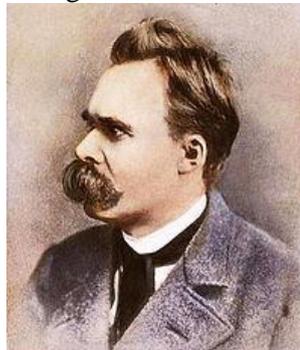
Para dar início a esta experiência de investigação científica, começo com uma reflexão filosófica poética/estética por meio de um *insight* que me ocorreu no dia 9 de março de 2016, aproximadamente às dez horas e quinze minutos da manhã ao ler esta frase, “O ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois, ou seja, o que vemos vive em nossos olhos pelo que nos olha.”, da obra do filósofo e historiador de arte francês, Georges Didi-Huberman (1998) intitulada, *O que vemos, O que nos olha*.

Imaginemos por um instante que estejamos dentro do museu do Louvre em Paris, faz-se noite, e você está admirado com tanta beleza e poesia ali exposta. Seus olhos brilham, as luzes se apagam - faz-se um breu total. Onde foram parar as obras de arte que você estava admirando? Neste momento, apenas em sua memória. Faz-se luz novamente, desvelam-se os objetos de arte ali presente. Luz, materialidade, objetos e você... Revelação da realidade ou de imagem? Onde está a realidade revelada pela luz? Nos objetos? Em sua mente? É a mesma para todos? Filosofia, arte, estética e ciência, uma experiência humana, mais que humana demasiadamente humana.

A propósito das palavras citadas, “humana, demasiadamente humana”, remetida propositadamente ao título de um dos livros do filósofo, Friederic Nietzsche, “Humano, demasiadamente humano”, de 1886, que me impressionou e me impressiona até hoje. Quando tive contato pela primeira vez com sua obra, ainda na minha juventude, por volta dos anos 1980, ainda era estudante de Comunicação Visual na Fundação Armando Pentead (FAAP) na cidade de São Paulo. Fiquei tão impressionado com suas ideias e a imagem de seu retrato de 1882 publicado num artigo do jornal o Estado de São Paulo na página de cultura onde discorria seu percurso como filósofo, quando então, tive um gesto impulsivo - peguei uma folha de papel

Canson A1 e um lápis preto 6B e desenhei (com traços fortes) seu retrato com tanta fidelidade e expressão que até hoje me lembro de forma detalhada do local onde isto ocorreu; na pequena sala de uma *kitchenette* em que eu morava com outros dois primos. E fico a pensar, porque esta experiência e não outras ficaram tão impregnadas em minha memória. Aos poucos vou tendo consciência da importância deste momento em minha vida. Um detalhe, este desenho me acompanhou por longos anos até que se perdeu entre tantas mudanças de casa e de cidades, hoje, ele só existe em minha memória. A imagem de Nietzsche que me marcou é este retrato.

Figura 1 - Nietzsche



Friederic Nietzsche – 1882

Fonte: Google Imagem¹

Do ponto de vista psicológico e emocional identifico-me com as ideias dos pensadores existencialistas. O termo “existencialismo”² foi cunhado no século XX por Gabriel Marcel, filósofo francês, em meados de 1940. Contudo sua origem está atrelada ao filósofo dinamarquês, Soren Kierkegaard (1813-1855), encontrando eco entre outros pensadores como Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Nietzsche, dentre outros. Em suma, o existencialismo é um apanhado de ideias que põe no ser humano a responsabilidade por sua construção e pelos seus atos. Estamos no mundo para nos conceber, já que não há nada anteriormente que defina quem somos. São ideias agônicas que levam o ser humano a olhar para si, seu entorno e perceber que em parte é o próprio responsável por suas escolhas.

Depois da reflexão filosófica poético/estética apresentada, introduzo os elementos norteadores desta investigação científica iniciando com uma retrospectiva da minha jornada profissional. Considero relevante me apresentar, me expor, me revelar, dentro do possível e das condições de uma escrita científica, por acreditar que tal abordagem pode colaborar na

¹ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Friedrich_Nietzsche>.

² Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Existencialismo>>.

interpretação das intencionalidades deste pesquisador ao leitor (quem fala e de onde fala), a partir de um breve relato de minha trajetória profissional que começa no ano de 1978 quando fui selecionado para trabalhar no Centro de Processamento de Dados do Banco Econômico, meu primeiro contato com o mundo da informática e quando iniciei o curso de graduação em Comunicação Visual, hoje denominado *Design* Gráfico. Logo após este período, a partir de 1984, passei a trabalhar em empresas de comunicação e publicidade, período em que a informatização estava dando seus primeiros passos. Por estas experiências anteriores e minha formação em Comunicação Visual, passei na seleção para professor substituto nos cursos de Jornalismo e Artes Visuais na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), no ano de 1995/97, depois na Universidade Católica Dom Boco (UCDB), como professor efetivo de 1997/2010 e novamente na UFMS, agora como professor efetivo no curso de Artes Visuais e responsável pela produção de vídeos didáticos para a EAD/UFMS desde agosto/2010, sempre trabalhando e lecionando na produção audiovisual.

No período em que lecionei na UCDB fiz parte da equipe de professores e de engenharia que estruturou o Laboratório de Comunicação, Labcom da UCDB, e também da criação do Canal Universitário, via canal a cabo da NET em Campo Grande/MS, no qual fui o diretor de programação da TV UCDB por dois anos. Logo depois passei a ser o coordenador dos cursos de Publicidade Propaganda, Rádio e TV e *Design*. O curso de *Design* foi criado a partir de uma proposta que apresentei na época à reitoria, e foi o primeiro curso de *Design* do Mato Grosso do Sul.

Como iniciei na carreira docente com apenas o curso de graduação em Comunicação Visual, em seguida fiz uma especialização em Comunicação Social Lato Sensu em Teoria da Comunicação pela Universidade para o Desenvolvimento do Pantanal (UNIDERP) e Universidade Metodista de São Paulo (UMESP) e em seguida o mestrado em Comunicação Social, pela UMESp, sob a orientação do Prof. Dr. Sebastião Squirra, concluído no início de 2001, com o título, “Novas tecnologias em telecomunicações a serviço do homem do campo”.

Na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) participei de um grupo de formação continuada de professores para a EAD das Instituições Universitárias Salesianas (IUS) de abrangência internacional. Nesta época comecei minha familiarização com a Educação *online* que perdura até hoje. Período rico em troca de experiências com professores de várias partes do Brasil, da América Latina, América Central e Europa. Esta formação ocorreu de forma semipresencial em duas etapas: a primeira, com o título “Aprendizagem cooperativa e tecnologia educacional na universidade em estilo salesiano”, com 240 horas de duração no

período de maio/2001 a agosto/2001 e uma segunda etapa em Turim e Roma em forma de seminário, “Seminário Internacional de Tutores – curso virtual IUS” compreendendo o período de 06 a 20 de abril de 2003. Estudamos sobre aprendizagem cooperativa; desafios das novas tecnologias em educação com foco nas novas formas de ensinar e aprender com tecnologias, meios de comunicação na educação, o vídeo no ensino superior; informática na educação e uso educacional das redes telemáticas. Com o primeiro contato com a Educação *online* e os passos que se seguiram como tutor, professor e coordenador do setor de produção audiovisual desenvolvo esta investigação *stricto sensu*.

No ano de 2016 passei por uma seleção de bolsa de estudos Capes/PDSE realizada pelo PPGE/UCDB e fui um dos selecionados com direito a uma bolsa com a duração de seis meses. Juntamente com minha orientadora profa. Dra. Maria Cristina Lima Paniago decidimos pela Universidad de Salamanca/Espanha, sob a supervisão da professora Dra. Erla Mariela Morales Morgado, a qual desenvolve pesquisas nas áreas de educação e as TDIC. O estágio supervisionado transcorreu no período dos meses de abril a setembro do ano de 2017, tive acesso à participação no grupo de pesquisa da minha supervisora, frequência constante ao laboratório de produção de mídias denominado de Medialab/USAL, pude me envolver no projeto de material didático em formato de vídeo e de Realidade Aumentada. Neste período também participei de uma oficina de uso do programa de análise qualitativa, o N Vivo 10, do Seminário Internacional de Pesquisa Qualitativa Ibero-americana realizada no mês de junho/2017. Destaco a importância desse programa de bolsa de estudos da Capes que me possibilitou conhecer outros pesquisadores de outros países e verificar *in loco* o que vem sendo desenvolvido em termos de pesquisa para a Educação *online*.

E, é na dinâmica da escrita desta tese na área da Educação de forma rigorosa e científica que encontro desafios a serem vencidos no percurso da pesquisa e procuro aprofundar com o tema: “O vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na Educação *online* na era da cibercultura”.

Para encerrar esta narrativa de minha vida profissional de forma resumida apresento-me como uma pessoa e um profissional com as características da pós-modernidade³, professor do ensino superior (Educação) com formação nos campos do conhecimento do *Design Gráfico* e *Comunicação Social*, isto do ponto de vista formal. No contexto desta pesquisa faço

³ “Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos insights pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz, ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior, pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso.”. (SILVA T., 2000, p. 113-114)

parte do grupo investigado à procura de respostas aos questionamentos que estão na origem do problema.

1.1 Justificativa e a origem do problema

Como professor responsável pela produção de vídeos na modalidade da Educação a Distância da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (EAD/UFMS), me vejo compelido a analisar o vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na Educação *online* e conseqüentemente as concepções e apropriações de professores na era da cibercultura. Só minha experiência profissional no percurso de 32 anos não está sendo suficiente para encontrar respostas às demandas no contexto desta pesquisa que observo por parte dos professores e da equipe profissional de produção audiovisual da qual faço parte.

Assim que assumi a responsabilidade pelo Laboratório de Produção Audiovisual (LPA) da EAD/UFMS em final do mês de agosto de 2010, me vi desafiado a começar quase do zero. Digo, quase do zero, porque a infraestrutura laboratorial para a produção de audiovisual resumia-se a uma sala praticamente vazia sem um projeto para transformá-la em um laboratório de produção audiovisual. Nesta sala havia uma pequena mesa com um computador, três cadeiras e uma pequena câmera de vídeo amadora com tripé. Para realizar os vídeos havia dois estagiários sendo uma aluna do curso de pedagogia e um de informática que com muita força de vontade e dedicação produziam os vídeos solicitados pelos professores. Esses vídeos reproduziam o formato de sala de aula tradicional e eram gravados nesse mesmo ambiente ou em salas de aulas.

Não havia um estúdio próprio para produção de material em formato de audiovisual que contemplasse os requisitos mínimos de infraestrutura profissional, tais como: revestimento acústico, iluminação apropriada para estúdio de vídeo, equipamentos de gravação ao menos semiprofissionais, e mais, não havia profissionais da área da Comunicação social e *Design*. Os vídeos eram realizados de forma amadora por parte dos professores e técnicos não especializados (estagiários) com a intenção de vencer as barreiras iniciais da implantação da Educação *online* na UFMS. Com este quadro encontrado precisei repensar um modelo de produção audiovisual para a EAD/UFMS agregando minha experiência profissional nas áreas da comunicação social, *design* e educação.

Para tanto, foi necessário apresentar um planejamento para a coordenação da EAD/UFMS que envolvia desde a contratação de profissionais técnicos em audiovisual, compra de equipamentos, reforma no espaço reservado para o estúdio com a mínima infraestrutura necessária, tais como: revestimento acústico e iluminação. Vencida esta etapa foi preciso pensar em meios que oferecessem aos professores e técnicos uma primeira concepção de produção de vídeos didáticos para a Educação *online*.

Na prática pedagógica da Educação *online* os materiais didáticos utilizados pouco diferem do ensino presencial, por exemplo, o livro, a apostila, o texto apostilado digital, o livro digital, vídeo, pesquisas na *internet*, biblioteca. O que começa a diferir entre educação presencial e *online* está nas potencialidades próprias das TDIC interligadas na rede mundial de comunicação através da interatividade propiciadas pelas várias mídias síncronas e assíncronas. O vídeo didático desde há muito tempo vem sendo utilizado no ensino presencial, primeiramente utilizando-se do vídeo cassete e do aparelho de televisão nos idos dos anos 1970/80/90 e depois dos aparelhos da era digital tais como, os aparelhos de reproduzir DVD juntamente com o aparelho de televisão ou com retroprojetor em telas maiores. Esses vídeos utilizados em sala de aula geralmente chegavam prontos (realizados por empresas de comunicação). Entretanto, o vídeo na Educação *online* vai além das fronteiras do uso de vídeos realizados por empresas de comunicação. Na Educação *online* o professor passa a ter um papel mais ativo ao realizar suas próprias aulas utilizando-se do vídeo como meio de interatividade com os alunos.

O vídeo didático na Educação *online*, por suas próprias características na utilização das TDIC, proporciona uma nova relação no sistema de produção dos mesmos, indo além das técnicas e das tecnologias. Neste contexto, o professor é autor, produtor e realizador de seu próprio material, o vídeo didático, com suporte de uma equipe técnica especializada em produção audiovisual. Na matriz da cibercultura/ciberespaço, o vídeo didático tem potencialidades para de ir além das técnicas e tecnologias. Esta indagação percorrerá o desenvolvimento desta pesquisa a procura de novos achados que possibilitem discutir a formação de professores para conceber e apropriar-se do vídeo didático na Educação *online*.

E assim, surgem novos desafios para os professores da Educação *online* na era da cibercultura, tais como: apropriação da linguagem do audiovisual, das técnicas e tecnologias, das práticas pedagógicas, da formação de professores e da relação com o projeto pedagógico.

O professor, na realidade do mundo contemporâneo brasileiro, chega à Educação *online* com uma formação inicial calcada no ensino presencial, com pouco ou nenhum contato com as TDIC inseridas nos processos de ensino-aprendizagem aplicadas na Educação *online*.

Quando este professor formado no e para o ensino presencial passa a lecionar na Educação *online*, algumas instituições de ensino superior procuram oferecer uma formação continuada capaz de suprir algumas deficiências na questão do uso das TDIC. Vejamos os dados apresentados pelo Censo EAD.br 2013 para a seguinte pergunta: Finalidade do treinamento de professores e tutores para a atuação nos cursos oferecidos pelas instituições participantes:

- A grande maioria das instituições (84,5%) **realiza treinamento de professores e tutores nas tecnologias adotadas**.
- Uma parte significativa das instituições realiza treinamentos para **o uso do AVA (37,5%) e das ferramentas usadas no curso (35,1%)**.
- O menor número de respostas para treinamento foi em relação **à preparação e ao desenvolvimento dos cursos (25,3%)**, apesar de corresponder a um número significativo de respostas. (CENSO EAD.BR, 2013, p. 126)

Podemos observar nos dados apresentados o forte investimento em treinamentos para o uso das tecnologias, principalmente para o uso do AVA e das ferramentas, reforçando a ideia da importância das competências instrucionais acima das pedagógicas e de linguagem. É neste momento que as instituições de ensino superior que investem na modalidade da Educação *online* precisam estar atentas ao pensar uma formação continuada que leve em consideração aspectos como, por exemplo, os propostos por Josso (2004), do saber-fazer e conhecimento, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo.

Saber-fazer e conhecimento nos remetem à consciência em saber utilizar-se das ferramentas e tecnologias capazes de promover o conhecimento, para então, descobrir a que serve tais mídias e tecnologias de forma significativa para todos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e as técnicas e valores que ocorrem num determinado espaço-tempo. A pedagogia da virtualidade apresentada por Gomez (2013) aponta para a conciliação de aspectos da formação humana, cultural, educacional, tecnológica e social que ocorre no ciberespaço. Essas novas relações e novas dimensões mediadas pelas TDIC nos conclamam a vencermos novos desafios nos colocando na posição de eternos aprendizes. Creio que devemos olhar para nossas conquistas do passado para nos reconhecermos como tal e a partir daí refletirmos sobre o presente emergente para assim termos condições de propor novos rumos de forma compartilhada.

Neste momento retomo o relato de minha trajetória profissional a começar por minha experiência como pesquisador na modalidade *stricto-sensu*/mestrado em Comunicação Social, entre o ano de 1999 e 2001, cujo foco estava nos desafios que as novas tecnologias da informação e comunicação estavam proporcionando para o público da agropecuária,

considerado até então, como avesso à modernidade, e sentiu-se impactado pela nova proposta de compra e venda de gado via leilão virtual televisionado pelo recém-criado Canal do Boi (1995), na cidade de Campo Grande/MS. No primeiro momento houve uma grande rejeição por parte dos pecuaristas em aceitar essa nova modalidade de comercialização de gado via transmissão televisionada sendo que, tempos depois, com a adesão paulatina de vários pecuaristas de grande porte e respeito perante seu grupo, novas adesões ocorreram e tornou possível o grande sucesso desse canal de televisão especializado em leilão virtual e tornou-se pioneiro no mundo, abrindo as portas para que novas empresas no ramo surgissem e estão estabelecidas até hoje. (BORGATO, 2001)

Quis demonstrar com esta experiência da dissertação do meu mestrado que, à primeira vista a introdução das TDIC provoca certo receio e até mesmo certa aversão no público a ser atingindo pelas mesmas.

Os novos meios e tecnologias pelos quais nos ampliamos e prolongamos constituem vastas cirurgias coletivas levadas a efeito no corpo social com o mais completo desdém pelos anestésicos. Se as intervenções se impõem, a inevitabilidade de contaminar todo o sistema tem de ser levada em conta. Ao se operar uma sociedade com uma nova tecnologia, a área da incisão e do impacto fica entorpecido. O sistema inteiro é que muda. (MCLUHAN, 1974, p. 84)

No caso da Educação *online*, as TDIC impactam diretamente em todo o processo de ensino-aprendizagem exigindo de todos os envolvidos, mudanças de comportamento e atitudes que levem em consideração as palavras proferidas por Marshall MacLuhan (1974), em sua obra, “Os meios de comunicação como extensão dos homens”, isto ainda na década de 1960 e avançando no tempo autores como Lévy (1999; 2004), Lemos (2015), Castells (1999, 2005), Santaella (2003; 2004; 2005; 2007; 2010; 2013) entre outros que surgirão no transcórre da escrita desta tese. Pensar, repensar e propor ressignificar a educação para e com as mídias digitais interligadas em redes telemáticas no caso desta tese exige do pesquisador atenção redobrada às falas do grupo-sujeito do qual faz parte em permanente diálogo com os autores selecionados para essa tese e desta forma construir um conhecimento que possa ser considerado científico e com relevância à sociedade.

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida na EAD/UFMS, por meio de questionários e entrevistas com os professores do quadro efetivo dos cursos de graduação/licenciatura e bacharelado. As especificidades da pesquisa serão detalhadas no terceiro capítulo destinado à metodologia de pesquisa.

1.2 Contextualização do problema

Estamos vivendo um período histórico pautado por grandes desafios em relação à incorporação das TDIC no cotidiano humano e suas consequências nas relações que se estabelecem presencialmente e virtualmente. A interação humana/máquina com a convergência das mídias num aparelho móvel, o celular, tem provocado várias alterações no comportamento humano e nas relações sociais.

Na modalidade da Educação *online* o processo de ensino-aprendizagem se dá a partir da mediação pelas TDIC, é uma relação de interação homem/máquina que, segundo Santaella (2010), como uma segunda natureza, e para tanto, é preciso avançar nas discussões que esta nova realidade traz em seu bojo. Destaco na fala de Santaella (2010, p. 33) o seguinte trecho, “A história, a economia, a política, a cultura, a percepção, a memória, a identidade e a experiência estão todas elas hoje mediadas pelas tecnologias digitais”. O professor, a escola, os alunos, a administração escolar, tudo está sendo afetado pelas TDIC que convergem para o ciberespaço onde se estabelece a cibercultura.

A sociedade contemporânea passa por um momento desafiador e revelador de múltiplas possibilidades de caminho a seguir na construção de uma nova arquitetura social onde há riscos e incertezas em jogo. Vivemos um período que evidencia o acelerado processo de atualização tecnológica que nos impulsiona a novas reflexões, readaptações e ressignificações, que para Castells (1999, p. 39) é, “[...] uma revolução tecnológica concentrada nas tecnologias da informação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado”.

São tantas as mudanças, que novos termos acabam sendo criados para atender às demandas do momento atual, por exemplo, o prefixo, “ciber”, passou a ser utilizado de forma frequente por vários autores no intuito de distinguir as coisas que ocorrem no ciberespaço: cibercultura, cibercidade, cibercidadão, cibereducação, entre outros.

A palavra e a definição foram propostas pela primeira vez pelo matemático radicado norte-americano Norbert Wiener em seu livro *Cybernetics*, de 1948. A palavra ‘cibernética’ vem do grego *Kibernos*, ‘controle’. A palavra ‘governo’, aliás, vem de uma tradução latina um pouco oblíqua de *Kibernos*. A cibernética é a área do saber que se dedica a estudar as relações entre informação e controle em um sistema. (MARTINHO, 2005, p.10)

É uma forma de distinção linguística em que outros autores como, Lévy (1999), Lemos (2015), Silva (2010), Castells (1999), apropriaram e seguiram utilizando o termo com prefixo “ciber” em português para distinguir os eventos ocorridos no mundo digital e virtual.

No cenário da cibercultura, a educação se vê instigada e provocada a acompanhar o ritmo das inovações tecnológicas e na apropriação de novos conhecimentos, conteúdos e conceitos, porém, faz-se prudente ter em perspectiva atitudes reflexivas e críticas. Para Lopes (2009, p.166), os avanços tecnológicos nos conduzem:

As transformações exigidas pelo novo espaço cibernético (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência.

A atual relação da sociedade contemporânea com as TDIC e a educação demonstra o quanto somos produtos do nosso tempo e de nossas invenções tecnológicas.

O próprio Lévy (1999, p. 22) acrescenta que “É impossível separar o humano de seu ambiente material, assim como dos signos e das imagens por meio dos quais ele atribui sentido à vida e ao mundo”. Esta estreita relação homem/máquina nos acompanha cotidianamente a todos os lugares por meio dos dispositivos móveis interligados em rede telemática de tal forma que já não distinguimos o que é memória natural e artificial, e Lévy (1999, p. 22) ainda acrescenta, “Mesmo supondo que existam três entidades – técnica, cultura e sociedade -, em vez de enfatizarmos o impacto das tecnologias, poderíamos igualmente pensar que as tecnologias são produtos de uma sociedade e de uma cultura”. Cabe ressaltar que todas as tecnologias inventadas e utilizadas pelo homem ao longo da história foram sendo incorporadas ao seu cotidiano a ponto de não pensarmos nela quando fazemos o seu uso, por exemplo, quando penso em escrever determinado texto, não penso no lápis, na caneta ou papel, penso no texto no conteúdo, o papel, a caneta/lápis ou no computador com programa de texto, já estão à minha disposição (só na falta deles é que pensarei a sua importância). A memória natural e artificial permite ao homem selecionar o que fica em cada uma delas e assim, se possível evitar uma sobrecarga de informação em nosso cérebro. Nesta perspectiva, Santaella (2007) trabalha o termo “pós-humano” indicando o caminho futuro da humanidade com a utilização crescente das TDIC, e recorre a outros autores para confirmar suas ideias. Vejamos:

Segundo Dyens (2001, pp. 2-3), nossos corpos são agora feitos de máquinas, imagens e informações. Os corpos vivos estão borrados, moldados e transformados pela tecnologia e a cultura está tomando conta da biosfera. Do mesmo modo, Hayles (1996, p. 12) considera que o pós-humano representa a construção do corpo como parte de um circuito integrado de informação e matéria que inclui componentes humanos e não-humanos, tanto *chips* de silício quanto tecidos orgânicos, *bits* de informação e *bits* de carne e osso. (SANTAELLA, 2007, p. 130)

Pensar, refletir, pesquisar as questões apresentadas por Santaella (2007) amparada por outros autores que convergem em sua tese, é observar no primeiro momento, o quanto a incorporação das TDIC interligadas em redes telemáticas modificaram e irão modificar o ser humano e a sociedade como um todo.

A experiência com as TDIC abre espaços em nossa memória para novas preocupações, novas experiências, e no caso mais recente das TDIC desenvolvidas no ciberespaço, esta questão torna-se mais relevante, pois, a mesma congrega em seu interior todas as linguagens e mídias (passado, presente e futuro num só espaço). As TDIC convergidas no ciberespaço são a nova “sedução” da sociedade contemporânea, destaco sedução, e busco em Férres (1998) explicações; vejamos primeiramente uma de suas teses:

A lógica da sedução é, pois, a lógica do pensamento primário, a lógica do simplismo frente à complexidade da realidade. O caráter malévolos da sedução, o que tem de engano, provém precisamente de que a sedução é mascaradora, de que escamoteia uma parte significativa da realidade. (FÉRRES, 1998, p. 79-81)

Continuarei utilizando os pensamentos de Férres (1998) durante esta tese, porque encontro no mesmo, repostas há muitas de minhas indagações. Ainda que seu livro tenha sido escrito em 1998 e focado na televisão, vejo em sua obra; atualidade em consonância com as questões próprias da cibercultura. A sedução dos meios de comunicação e informação continuam e talvez até com mais intensidade pela convergência das mídias e as possibilidades da ubiquidade⁴. A sedução é um aspecto que merece ser observado ao analisarmos o comportamento humano na relação que se estabelece com as formas simbólicas do mundo da cibercultura. A cibercultura é sedutora em parte pela sua capacidade em promover constantes novidades e então, Bauman (2013, p. 31) ao analisar esta questão recorre a Tim Jackson que diz o seguinte, “Nossa sociedade é baseada num insaciável apetite por novidade – que é o

⁴ Ubiquidade: Onipresença; capacidade divina de estar, ao mesmo tempo, em todos os lugares. Circunstância ou condição daquilo que existe ou se encontra em todas as partes, locais, pessoas, objetos etc. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/ubiquidade/>, Acessado em: 30/04/17

aspecto simbólico dos objetos”, tudo isto para dizer que, de tão entranhado por estas ideias, somos inclinados a nos comportar de forma egoísta e materialista. E então, Bauman (2013, p. 31) procura interpretar as relações entre as pessoas que forma a sociedade ao afirmar que:

Nada menos que uma ‘revolução cultural’ pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução.

Nas palavras de Bauman (2013) encontramos aspectos desafiadores para a construção de uma educação que seja capaz de vencer resistências ao jogo consumista próprio do mundo capitalista e aponta para uma esperança ao afirmar que, é na educação e pela educação que a revolução pode acontecer. Esta tese procura ir ao encontro das ideias de Bauman (2013) na procura por caminhos que nos permitam analisar a sociedade contemporânea permeada pela cibercultura a partir da educação e pela educação para além de quaisquer técnicas ou tecnologias.

Para tanto, a pesquisa segue seus percursos metodológicos científicos, como veremos a seguir, a começar pela revisão de referências literárias impressas e digitais.

A etapa da revisão teórica aconteceu principalmente ao longo dos dois primeiros anos do doutorado quando as disciplinas são cursadas revelando teorias e epistemologias que nortearam as questões propostas na tese.

Autores como Lemos (2015), Lévy (1999; 2004), Santaella (2007) e Castells (1999; 2005) tornaram-se grandes referências no primeiro momento de pesquisa desta tese e outros autores foram sendo introduzidos ao longo do tempo conforme as especificidades de cada capítulo como para referendar o tema da Educação *online* e as TDIC: Kenski (2001; 2003), Silva (2000; 2003; 2010), Moraes (2002), Almeida (2002; 2012), Almeida e Valente (2012), Moran (2003; 2009; 2015), Lopes (2009), dentre outros. Para a discussão do vídeo enquanto produto; encontrei subsídios em: Moore (2013), Férres (1998), Moran (2003; 2009), Machado (1993; 2000), Coutinho (2006), Cunha (2015), Gerbase (2006) e outros. Para as questões metodológicas da pesquisa: Bogdan e Bliken (1994), Triviños (1987), Gaskel e Bauer (2014), Lakatos e Marconi (2003), Gil (1999). E, outros autores tão importantes quanto os já citados foram surgindo no transcorrer da escrita da tese, afinal, este processo só termina quando termina a tese.

Num segundo momento do desenvolvimento da tese parti para o levantamento do estado do conhecimento. O estado do conhecimento permite ao pesquisador verificar o que já foi realizado em termos de pesquisa do tema proposto e ainda apropriar-se teoricamente daqueles que tem maior aproximação com seu objeto de investigação. Desta forma é possível observar as lacunas deixadas por estas pesquisas e avançar em novas descobertas que colaborem para o avanço da ciência. Seguindo a metodologia científica descrevo como realizei o levantamento em banco de dados de universidades brasileiras, tais como: Universidade de São Paulo (USP), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR), e nos bancos de dados da Coordenação de Formação de Pessoal (CAPES), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), Scientific Electronic Library Online (SciELO), com os descritores: Ensino a distância *online* – Tecnologia da Educação – Centros multimídia – Material didático digital – Vídeo – Docência *online* – Formação continuada para professores da EAD *online* com recorte entre os anos 2004 a 2015, realizadas no segundo semestre de 2014 e primeiro semestre de 2015, delimito este período de tempo em razão da própria temática que é muito recente, sendo que a Educação online é do final do século XX, e as primeiras pesquisas apareceram no início do século XXI e encontrei três teses de doutorado e três dissertações de mestrado que mais se aproximam do meu objeto de estudo. Primeiramente apresento um quadro com a seleção e em seguida justifico minhas escolhas.

Quadro 1 - Estado do conhecimento – 2004/2015

| Título/autor/orientador/Instituição/Ano | Palavras-chave | D/M |
|--|--|-----|
| <p>Análise da usabilidade no processo de mediação pedagógica em educação a distância a partir da percepção da professora. Autor: Gerson André da Silva e Silva Orientador: Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos UnB – Universidade de Brasília/2013 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE</p> | <p>Material didático, usabilidade, mediação pedagógica, educação a Distância.</p> | M |
| <p>Formação de professores em exercício, educação a distância e a consolidação de um projeto de formação: o caso da UFMT. Autor: Kátia Morosov Alonso Orientador: Luiz Carlos de Freitas UNICAMP – Faculdade de Educação/ 2005</p> | <p>Ensino superior, formação de professores, educação a distância, ensino fundamental</p> | D |
| <p>Imagem, vídeo streaming e texto verbal integrados em material didático para educação a distância on-line. Autor: Nilbo Ribeiro Nogueira Orientador: Profa. Dra. Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida PUC-SP/ 2008 Educação: currículo</p> | <p>EAD on-line, material didático, estar junto on-line, imagens e vídeos streaming</p> | D |
| <p>Reflexões sobre elaboração de material didático para educação a distância: Uma experiência CEAD-UNIRIO Autora: Mônica Lopes Nogueira Orientadora: Profa. Dra. Rita Maria de Souza Couto PUC-Rio/2012 Programa de Pós-graduação do departamento de Artes e Design</p> | <p>Material didático, educação a distância, <i>design</i> didático, <i>design</i> instrucional, educação, ferramentas de aprendizagem, interatividade, ambiente virtual de aprendizagem</p> | M |
| <p>Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em <i>design</i>. Autora: Kátia Alexandra de Godoi e Silva Orientadora: Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida PUC-SP/2013 Educação: currículo</p> | <p>Escolha e avaliação de materiais didáticos digitais, referências de formação e certificação em TDIC, pesquisa baseada em <i>design</i>, formação continuada de professores do ensino fundamental, Projeto UCA</p> | D |
| <p>Diálogo e interatividade em videoaulas de matemática. Autor: João Fábio porto Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Brolezzi USP/2010 Faculdade de Educação</p> | <p>Diálogo, educação matemática, História da matemática, Educação a distância, interatividade.</p> | M |
| <p>Educação <i>online</i>: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. Autor: Edméa Oliveira dos Santos Orientador: Prof. Dr. Roberto Sidney Macedo UFBA/2005 Faculdade de Educação</p> | <p>Educação <i>online</i>, Cibercultura, Pesquisa-formação, Ambientes Virtuais de Aprendizagem, Prática docente.</p> | D |

Fonte: Elaborado pelo autor. (2016)

A partir desta pesquisa encontrei uma tese defendida em 2008, na PUC/SP, de Nilbo Ribeiro Nogueira, com o título “Imagem, vídeo streaming e texto verbal integrados em material didático para educação a distância on-line”, que mais se aproximou do meu objeto de estudo, porque analisa a apropriação do vídeo como mediação entre professor e alunos como recurso de aproximação e empatia e realiza sua análise através do DSC (Discurso Social Coletivo).

A dissertação de Mônica Lopes Nogueira com o título “Reflexões sobre elaboração de material didático para educação a distância: Uma experiência CEAD-UNIRIO”, na PUC/RIO em 2012, apresenta dados importantes sobre material didático digital para a EAD *online* a partir da experiência da autora na CEAD-UNIRIO, colocando a importância da equipe multidisciplinar envolvendo o profissional de *design*.

A dissertação de João Fábio Porto com o título “Diálogo e interatividade em videoaulas de matemática”, defendida na USP no ano de 2010, apresenta uma situação de experiência com videoaulas que podem respaldar a minha pesquisa, ao acrescentar dados empíricos.

A dissertação de Gerson André da Silva e Silva com o título “Análise da usabilidade no processo de mediação pedagógica em educação a distância a partir da percepção da professora”, defendida na UnB/2013, no PPGE, também colabora com minha tese ao tratar da mediação pelas TDIC do ponto de vista do professor.

A tese de Kátia Alexandra de Godói e Silva com o título “Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em *design*”, pela PUC-SP/2013, contribui com referências importantes com o tema material didático digital e outras questões sobre a formação de professores para o uso das TDIC.

A tese de Edméa Oliveira Santos com o título “Educação *online*: cibercultura e pesquisa-formação na prática docente”, pela UFA/2005, contribui para as reflexões que envolvem a Educação *online* no contexto da cibercultura, a pesquisa-formação e a prática docente.

Essas teses e dissertações apontaram novas possibilidades de pesquisas e é nesta condição observando as lacunas que invisto na minha tese em busca de novos conhecimentos que permitam novas reflexões e práticas docentes para a Educação *online* utilizando o vídeo didático.

O objetivo geral nesta tese é analisar as concepções e apropriações do vídeo didático de professores da Educação *online*. Os objetivos específicos são: identificar o perfil dos professores da Educação *online*; delinear a formação inicial/continuada do grupo investigado para a prática pedagógica na Educação *online* mediada pelo vídeo didático; analisar as

concepções que o grupo investigado tem dos vídeos didáticos para a Educação *online*; investigar as apropriações no uso dos vídeos didáticos para a Educação *online*. A pesquisa segue a seguinte ordem de capítulos:

No capítulo 1 - abordo os conceitos de cibercultura/ciberespaço, princípios sociais, técnicos e culturais, amparados na filosofia, sociologia e antropologia para chegarmos a Educação *online*.

No capítulo 2 – abordo a docência *online*, formação de professores, prática docente, o vídeo didático, suas características e concepções para a prática da docência *online*, a linguagem do vídeo didático em suas dimensões pedagógicas, sociais, culturais técnicas e estéticas.

No capítulo 3 – apresento as questões epistemológicas, metodológicas e contextualizo o campo da pesquisa EAD/UFMS, bem como as técnicas e métodos utilizados e análise dos dados obtidos pela pesquisa.

No capítulo 4 – apresento a análise dos dados obtidos na pesquisa.

Considerações finais - retomo as questões teóricas e os resultados das pesquisas apontando para reflexões que permitam avanço no tema.

A importância da pesquisa está exatamente nas descobertas e nas novas possibilidades que delas emergem.

CAPÍTULO 2 – CIBERCULTURA E A EDUCAÇÃO *ONLINE*

Neste capítulo apresento as principais características e epistemologias da cibercultura, a partir de Lévy (1999), Lemos (2015), Castells (1999; 2005) entre outros e aproximo com as epistemologias da Educação *online* com Silva (2010), Tori (2010), Santos (2009), Kenski (2003), Almeida (2012), Almeida e Valente (2012), dentre outros.

A cibercultura é um termo cunhado por Lévy (1999) para designar a cultura que se estabelece no ciberespaço e a Educação *online*, é a modalidade de educação que se desenvolve no ciberespaço, portanto, está no contexto da cibercultura. Esses entrelaçamentos teóricos permeiam o desenvolvimento da tese e justificam as escolhas teóricas que veremos a seguir em maior profundidade. Como as coisas ocorrem num espaço/tempo, início o próximo item apresentando uma breve história da educação a distância para entendermos o processo ocorrido ao longo do tempo até chegarmos a Educação online em tempos da cibercultura.

2.1 Educação a Distância: da correspondência via correios ao mundo virtual da cibercultura

A EAD não é um fenômeno recente e vai além do que hoje denominamos de Educação *online*, ela acompanha o desenvolvimento das tecnologias disponíveis de cada época. Para entendermos melhor o contexto atual da EAD apresento em forma de gráfico, o seu

.processo histórico ao longo do tempo. Os princípios de utilização da EAD remontam ao século XVIII, como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 2 – Gerações da EAD

| Geração | Meio de comunicação | Características |
|---------|---|---|
| 1ª | Correspondência | A principal característica dessa geração é o intercâmbio de documentos. Desde o surgimento da escrita até a década de 1880, a modalidade de ensino que se dissemina é chamada de estudo por Correspondência, onde a comunicação era feita por meio de textos escritos, e posteriormente, com impressos. |
| 2ª | Rádio e TV | Com o início do século XX, era transmitida via rádio e televisão. Sendo a rádio com autorização para uma emissora educacional em 1921, e a televisão, em 1934 a TV Educativa estava em desenvolvimento . |
| 3ª | Áudio, Vídeo e Correspondência | Final da década de 1960, tem-se início as Universidades Abertas, as quais faziam uso de áudio e vídeo, além da correspondência e da orientação face-a-face, por meio de equipes de cursos. |
| 4ª | Computador, Teleconferência, áudio e Videoconferência | Em meados dos anos 80, a EaD passa a utilizar teleconferências por áudio, vídeo e computador, possibilitando a interação síncrona entre alunos, professores e instrutores. |
| 5ª | Internet e Web | Essa geração veio com o desenvolvimento da internet, com possibilidade de se ter classes virtuais, utilizando métodos construtivistas, integrando textos, áudio e vídeo em uma plataforma. |

Fonte: adaptado de Moore e Kersley, 2013

Podemos constatar no quadro apresentado que a EAD pode ser entendida a partir das tecnologias utilizadas em cada época da história como nos apresenta Moore e Kersley (2013).

A fase das correspondências começa com o oferecimento de um curso por uma instituição dos Estados Unidos em Boston e se espalha por outras regiões do mundo, na Europa com maior concentração, logo após, já no século XX, países como Austrália, Alemanha, Noruega, Canadá. França e África do Sul. Porém é só na metade do século XX que a EAD se estabelece como modalidade de ensino.

A fase do rádio e televisão com a abertura da British Open University no ano de 1969, a EAD toma maior dimensão e importância ao trazer inovações nos instrumentos de comunicação entre professores e alunos, bem como, o envio e recepção de materiais educativos. No ano de 1972, surge na Espanha, a Universidade Nacional de Educação a Distância, com o

ideal em atrair estudantes de graduação e pós-graduação do mundo todo. A partir de então, essa ideia se espalhou pelo mundo todo atingindo países da América Central e do Sul.

No Brasil, a EAD desenvolveu-se a partir do século XX e adotou as tecnologias vigentes à época, como o rádio. Com a experiência pioneira no rádio por meio da Fundação Roquete Pinto com propósito em formar trabalhadores para a indústria e para o habitantes do meio rural. Mais adiante, por volta dos anos 1970 a Educação a Distância passa a ter foco na formação de professores e projetos direcionados a vários outros públicos por meio de projetos tais como: Minerva, Telecurso 2º Grau dentre outros até chegarmos em 1995 com a implantação as Secretária de Educação a Distância (SEED/MEC).

Para esta pesquisa desenvolvida a partir dos conceitos de cibercultura e Educação *online* o foco recai sobre à 5ª Geração de acordo com o quadro apresentado por Moore e Kersley (2013). A escolha pela utilização da nomenclatura Educação *online* nesta tese parte da ideia de Silva (2010) ao considerar que a mesma traduz melhor a educação que ocorre na era da cibercultura. Para que a educação formal ocorra é necessária uma pedagogia, no caso desta investigação estarei utilizando a nomenclatura, “Pedagogia da Virtualidade”, defendida por Gomez (2015, p. 9):

Por que pedagogia da virtualidade? Esta pergunta encontra ressonância e certa resposta nas práticas e teorias educacionais e na reflexão presente em Educação em rede: uma visão emancipadora (GOMEZ 2004) e em Cibercultura, formação e atuação docente em rede (GOMEZ, 2010), que indo além do dualismo tecnologia e aprendizagem, teoria e prática, prolongam-se na pedagogia que se expande e se propaga na maneira prodigiosa na rede, interpelando as tradicionais instituições de ensino e demarcando o novo território, o da virtualidade. Os signos, a densidade humana na rede e os sentidos das práticas educacionais do nosso tempo nos dizem que nem a pedagogia derivada do pensamento greco-romano, nem aquela da época gutemberguiana, impressa de tipos móveis, darão conta sozinhas das mudanças culturais e sociais que fazem parte de educação na contemporaneidade.

A complexidade do momento que vivemos promove reflexões constantes em todas áreas da sociedade e a educação não passa ileso a essa situação. E, quando se fala em Educação *online*, as questões pedagógicas tomam rumos que permitem novas abordagens capazes de atualizar às novas demandas advindas da apropriação das TDIC.

A partir dos conceitos apresentados de ciberespaço, cibercultura, Educação *online*, pedagogia da virtualidade, apresento um gráfico para sintetizar essas ideias.

Figura 2 - Educação *online* na cibercultura

Fonte: Elaborado pelo autor. (2016)

Com esta síntese gráfica procuro expressar minha compreensão de cibercultura a partir dos autores Lévy (1999) e Lemos (2015) até chegar da Educação *online* por Silva (2010), Tori (2010) e Santos (2009; 2013) e avançar numa proposta pedagógica, a Pedagogia da virtualidade de Gomez (2015).

2.2 Cibercultura

A transição do século XX para o século XXI está marcada pela rápida evolução das TDIC que convergem para o ciberespaço e promove a criação de uma cultura digital, ou como aponta Lévy (1999), a cibercultura.

O desenvolvimento da cibercultura dá seus primeiros passos na década de 1970 com o surgimento da microinformática, dos computadores pessoais (PC) e mais adiante pela convergência das mídias. A partir das décadas de 1980/90, a *Internet* e os computadores interligados em rede propiciaram uma conexão coletiva de troca de informações. Dos PCs para os *tablets* e os *smartphones* foi uma questão de pouco tempo. A produção em larga escala dos aparelhos inteligentes/moventes (*tablets* e *smartphones*) e a competitividade mercadológica de várias marcas produtoras destes aparelhos fizeram com que os custos fossem reduzidos e mais pessoas tiveram acesso a estes aparelhos e a rede da *Internet*. Na imagem ilustrativa podemos entender melhor este salto evolutivo de convergência das mídias digitais em direção ao ciberespaço.

Figura 3 – Evolução tecnológica da Informação e comunicação



Fonte: Autor anônimo. Google imagem⁵

⁵ Disponível em: <<http://a151593rui.blogspot.com.br/2012/11/nativos-digitais-versus-imigrantes.html>>.

Esta imagem nos leva a refletir a nossa atual condição humana ao nos apropriarmos das TDIC interligada em rede (*Internet*) convergente em um aparelho, o *smartphone*. Convergência das mídias é o aspecto das TDIC que tem impulsionado o mercado de aparelhos *smartphones* e nos levado a experiências inusitadas em relação ao passado recente. Jenkins (2009, p. 30) aponta que, “A convergência não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. A convergência ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais e em suas interações sociais com os outros”. Esta colocação de Jenkins (2009, p. 30) tira o foco dos aparelhos e da mitificação que devotamos aos mesmos e afirma que, “Cada um de nós constrói a própria mitologia pessoal, a partir de pedaços e fragmentos de informações extraídos do fluxo midiático e transformados em recursos através dos quais compreendemos nossa vida cotidiana”.

Com estas ideias de Jenkins (2009) associo as ideias de Santaella (2013) quando reflete sobre, a experiência de ubiquidade, que ao tratar deste tema nos alerta para a questão da dualidade ao nos referirmos ao mundo digital, os aspectos do “presente-ausente” evidenciados principalmente nas redes sociais e aplicativos de relacionamentos podendo promover efeitos colaterais durante essas relações. Em comum, Jenkins (2009) e Santaella (2013) colocam o foco no usuário das TDIC ao provocar e apontar para a construção de sentidos que encontramos no uso das mesmas. Seguindo esta discussão, Jenkins (2009, p. 30), aponta que: “Por haver mais informações sobre determinado assunto do que alguém possa guardar na cabeça, há um incentivo extra para que conversemos entre nós sobre a mídia que consumimos. Essas geram um burburinho cada vez mais valorizado pelo mercado das mídias”. Com estes apontamentos podemos inferir em como são sutis os direcionamentos que nos conduz a um pensamento irreflexivo fácil de ser conduzido pelas leis de mercado. Jenkins (2009) transversalmente às ideias de Pierre Lévy, aponta para um conhecimento que não está restrito à mente de um ser humano, por mais sábio que o mesmo possa ser, porém pode ser facilmente acessado, compartilhado, ressignificado por meio das TDIC.

O desejo em querer interpretar o caminho da sociedade contemporânea dentre muitos autores levou Santaella (2013) a pensar o ser humano e suas relações com as TDIC numa condição de “pós-humano”, onde nosso corpo se expande para os *smartphones* e toma novas dimensões.

A esse corpo sob interrogação estou aqui chamando de corpo biocibernético. Quero com isso indicar a consciência que foi gradativamente emergindo de um novo estatuto do corpo humano como fruto de sua crescente ramificação

em variados sistemas de extensões tecnológicas. (SANTAELLA, 2013, p. 181)

O cibernético entendido por Santaella (2013) como uma combinação mente e matéria, espaço interno e externo, homem e máquina. E também, podemos retroceder no tempo e lembrarmos de Marshall McLuhan (1974), que ainda nos anos 1950/60, pesquisava o impacto das novas tecnologias e os efeitos dos meios de comunicação na sociedade antevendo o advento da *Internet* e cunhou termos como: “o meio é a mensagem” e “Aldeia global”. MacLuhan é um autor que tem sido retomado nas discussões científicas contemporânea envolvendo os impactos das novas tecnologias na sociedade pela sua importância pioneira e pelo legado deixando vários livros sobre o tema.

Para o bem ou para o mal, o ciberespaço é o local onde as relações humanas tomam novos contornos por meio da *internet*. Lemos (2015) em consonância à perspectiva de cibercultura de Lévy (1999, p. 13), faz a seguinte análise sobre a *internet*:

A *internet* é um espaço de comunicação propriamente surrealista, do qual ‘nada é excluído’, nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-los sem jamais conseguir. A *internet* encarna a presença da humanidade a ela própria, já que todas as culturas, todas as disciplinas, todas as paixões aí se entrelaçam. Já que tudo é possível, ela manifesta a conexão do homem com a sua própria essência que é a aspiração à liberdade.

Creio ser importante observarmos nas palavras de Lemos (2015), Lévy (1999), Santaella (2013), Jenkins (2009) ao colocarem o ser humano no centro das atenções das análises, não na tecnologia em si. A tecnologia não tem o poder de alterar as relações, elas são produzidas pelo homem. Desde os primórdios da civilização o homem desenvolve suas técnicas e tecnologias que sendo apropriadas pelos mesmos alteram as relações sociais, culturais e econômicas.

Da idade da pedra à era digital, passamos segundo Santaella (2003), por seis formações culturais: cultura oral, cultura escrita, cultura da imprensa, cultura das massas e por fim, cultura digital (para Lévy 1999, cibercultura). Podemos inferir que todas essas fases continuam a existir e coexistir em nosso cotidiano e de forma mais acentuada no ciberespaço, onde todas as mídias e linguagens se encontram e se ressignificam. Atentando às duas últimas eras da cultura apontadas por Santaella (2003), vejamos algumas distinções entre as mesmas:

Quadro 3 - Culturas

| Cultura das mídias | Cultura digital |
|--|--|
| Mensagens híbridas como sinônimo de mistura de linguagens e meios; Cultura do disponível e do transitório; Convivência das mídias; Prepara o terreno para uma escolha e consumo individualizado | Busca individualizada; Fragmentação, dispersão, não-linearidade; Aumento exponencial de criação, produção e circulação de informação; Convergência das mídias |

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Santaella (2003).

Com este resumo gráfico podemos observar as diferenças entre estas duas eras culturais, onde a palavra “convergência” parece-me merecer um destaque importante a ser analisado. Para Jenkins (2009, p. 29-30), “[...] a convergência representa uma transformação cultural à medida que consumidores são incentivados a procurar novas conexões de mídias dispersas”.

Santaella (2013) ao tocar neste assunto utiliza-se do termo “prossumidor” (aquele produtor e consumidor de textos multimídias no caso de leitores). A origem do termo “prossumidor” vem do inglês, “prosumer”, criado por Alvin Toffler, em seu livro “A terceira onda” no ano de 1980 para indicar o papel do consumidor no mundo contemporâneo. Conjunção das palavras, “produtor” e “consumidor”. As principais características do comportamento do prossumidor segundo os autores apresentados: é que aquele que se interessa por novidades, compara, busca diferentes fontes e compartilha suas próprias experiências, produções e serviços.

Figura 4 - Prossumidor



Fonte: Autor desconhecido. Google Imagem⁶

⁶ Disponível no site: <https://www.google.com.br/search?hl=ptBR&site=imghp&tbm=isch&source=hp&biw=1366&bih=658&q=prosumer&oq=prosumer&gs_l=img.1.0.0j0i30i9.404.1413.0.3792.8.7.0.0.0.472.790.3-1j1.2.0....0...1.1.64.img..6.2.789.A-ujygdBI7A#imgrc=Ge2u3wungOc9cM%3A>.

Este perfil do prossumidor apresentado é uma representação gráfica do atual quadro do ser humano apresentado por Toffler (1980), porém, Tapscott (2010) em seu livro, “A hora da geração digital”, denomina a atual geração, de “geração *internet*”; e identifica oito normas que podem diferenciá-los de seus pares dos seus pais numa tentativa de nos ajudar a compreender o que em muitos casos pode acabar gerando conflito de gerações, que são: (a) liberdade de escolha; (b) tendência para customização; (c) postura investigativa; (d) defesa da integridade das empresas e postura responsável como consumidores; (e) valorização do lúdico e do entretenimento também no trabalho; (f) atitude de colaboração e culto aos relacionamentos; (g) exigência de velocidade e rapidez nas respostas; (h) busca da inovação.

Vale lembrar que todas as gerações são resultados das anteriores, portanto, as novas gerações herdaram de seus antecessores o que hoje está à sua disposição. Porém, herdar vai além da repetição de fórmulas, herdar possibilita recriar e ressignificar proporcionando mudanças no meio social, econômico, tecnológico, cultural e educacional.

Podemos inferir por meio dos autores, Toffler (1980) e Tapscott (2010), ambos canadenses, o interesse em procurar interpretações para as mudanças sociais fortemente influenciadas pelas TDIC interligadas no ciberespaço dos anos 1970 para cá. O que me despertou maior atenção em Tapscott (2010), está no item (e) em que enfatiza que esta nova geração de jovens valoriza o lúdico e o entretenimento imbricados em suas ações diárias no ambiente de trabalho e acredito que também na educação.

O lúdico (do latim *Ludus*), que quer dizer jogo, entretenimento e passatempo em português. Passar o tempo jogando no mundo virtual é uma experiência possível nos dias atuais independentes de tempo e espaço e tem forte apelo na geração virtual.

A relação entre o mundo real e o mundo virtual é motivo de prazer para esta nova geração de jovens e no sentido contrário de desprazer. Como tornar o estudo sedutor para as novas gerações que recebem uma quantidade enorme de estímulos visuais e sonoros por várias mídias síncronas e assíncronas concentradas em um único aparelho de interação e interatividade, o *smartphone*, tais como; fotografias, vídeos, jogos eletrônicos, textos onde facilmente se misturam; informação, comunicação e entretenimento? Este é o grande desafio para os educadores na era da cibercultura. Desafios em como conquistar jovens aprendizes a concentração, a disciplina e a reflexão crítica em meio a tantos estímulos. Kenski (2003, p. 67); para avançar nesta discussão, enfatiza que:

Estudantes e professores tornam-se desincorporados nas escolas virtuais. Suas presenças precisam ser recuperadas por meio de novas linguagens, que os

representem e os identifiquem para todos os demais. Linguagens que harmonizem as propostas disciplinares, reincorporem virtualmente seus autores e criem um clima de comunicação, sintonia e agregação entre os participantes de um mesmo curso.

Observamos nas palavras de Kenski (2003) que na centralidade do processo das relações virtuais estão as novas linguagens capazes de representarem e identificarem os sujeitos envolvidos no processo. Um processo que ocorre em plena era da cibercultura.

Para avançar nesta discussão ao procurar interpretar os seres humanos na era da cibercultura, Santaella (2013) investe suas atenções para a questão dos desafios da ubiquidade e aponta para a distinção na figura do leitor classificando-os em: o contemplativo, o movente, o imersivo e o ubíquo para traçar estratégias de integração entre eles por acreditar que no cerne da questão da aprendizagem, o perfil cognitivo do leitor deve ser levado em conta. As definições destes leitores por Santaella (2013, p. 20-22) são:

O leitor contemplativo é o leitor meditativo da idade pré-industrial, da era do livro impresso e da imagem expositiva, fixa. [...] O segundo tipo de leitor, o movente, é filho da revolução industrial e do aparecimento dos grandes centros urbanos: o homem na multidão. [...] o leitor do mundo em movimento, dinâmico, das misturas de sinais e linguagens de que as metrópoles são feitas. Esse leitor nasceu também com a explosão do jornal e com o universo reprodutivo da fotografia, cinema. [...] o terceiro tipo de leitor, o imersivo, é aquele que brotou nos novos espaços das redes computadorizadas de informação e comunicação. [...] o leitor ubíquo, caracteriza-se por uma prontidão cognitiva impar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado.

As definições de leitor apresentadas por Santaella (2013) possuem um caráter didático para ilustrar os diferentes perfis do leitor de acordo com o desenvolvimento tecnológico realizado pelo próprio homem e no caso desta pesquisa, essas definições de Santaella (2013) colaboram para a compreensão de como técnicas e tecnologias afetam a nossa percepção de mundo.

Creio ser relevante focar mais na questão do ser humano que transita pelo ciberespaço do que propriamente nas mídias disponíveis para o entendimento de que estamos tratando de uma cultura sociotécnica (cibercultura). Para tanto, Toffler (1980), Tapscott (2010), Santaella (2003; 2004; 2007), Lèvy (1999), Lemos (2015), Castells (1999; 2005), dentre outros autores tem investido ao longo do tempo em pesquisas que nos auxiliam na busca por explicações do ser humano inserido na cibercultura.

A Educação *online* no contexto da cibercultura é o próximo tópico a ser abordado, mas, primeiramente vejamos o gráfico apresentado por Santos (2005) ao procurar resumir o contexto em que se dá a Educação *online* na era da cibercultura.

Figura 5 - Educação *online*



Fonte: Edméa Santos (2005)

Com esta representação gráfica a nos mostrar de forma sintética a Educação *online* no contexto da cibercultura aprofundo esta questão no próximo item.

2.3 Educação *online* na era da cibercultura

Os desafios para a construção do conhecimento na Educação *online* na era da cibercultura emergem a partir de questões tais como: novas posturas e formas de interatividade entre professores e alunos no ambiente virtual de aprendizagem capazes de transcender os papéis tradicionais de professor e aluno.

Quero ressaltar a minha escolha pela utilização da nomenclatura, “Educação *online*” e não “Educação a distância”. Primeiramente, destaco a palavra “distância” ao se referir à modalidade que se dá em AVA e me aproximo da tese de Tori (2010) ao discutir este tema em seu livro, “Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em

ensino e aprendizagem”, ao defender um conceito em que mescla o presencial e o virtual e questiona a distância tanto no presencial quanto o virtual.

Se por um lado a ‘educacional convencional’ sempre lançou mão de atividades não presenciais como parte de seu programa, por outro é cada vez mais comum a existência de encontros presenciais ao vivo em cursos que se denominam ‘a distância’. Além disso, com a ajuda das tecnologias interativas, as atividades virtuais estão conseguindo aumentar a sensação de proximidade percebida pelos aprendizes. Uma videoconferência pode aproximar aluno e professor. Por meio de chats podemos aproximar alunos entre si. Com recursos de realidade virtual, é possível uma maior aproximação entre aluno e conteúdo de aprendizagem. (TORI, 2010, p. 27)

Para Tori (2010), mais importante que discutir as nomenclaturas conhecidas por Educação *online*, Educação a Distância, Educação Virtual, *Blended learning*, e *Leaning*, entre outras é focar na Educação, o elemento que une que é a essência do processo ensino-aprendizagem.

A denominação ‘educação a distância’ envolve invariavelmente a separação entre estudante e instrutor e, em alguns casos, também a separação no tempo (comunicação assíncrona). Mas, dos pontos de vistas educacional, cognitivo e psicológico, os conceitos de ‘distância’ e ‘presença’ são mais amplos e complexos. [...] É perfeitamente possível ao aprendiz se sentir próximo ao professor, ou presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado geograficamente (via videoconferência, por exemplo). (TORI, 2010, p. 57)

Silva (2003, p. 69), outro pesquisador brasileiro que pesquisa na área da educação utilizando-se das TDIC, prefere utilizar a nomenclatura Educação *online*, e justifica-se,

A tela do computador *online* não é canal de recepção para o indivíduo solitário. Ela é campo de possibilidades para a ação do sujeito interagente que opera facilmente com outros interagentes a partir de imagens, sons e textos plásticos e dinâmicos em sua condição digital.

Com estas abordagens sobre educação utilizando-se da TDIC em ambiente virtual de aprendizagem, fiz a opção, por utilizar a terminologia, Educação *online*, por entender que tira o peso e o sentido pejorativo da palavra “distância” ao associar-se a palavra educação e reforça uma educação que ocorre no espaço virtual mediado pela convergência de várias mídias digitais síncronas e assíncronas próprias da era da cibercultura.

Na Educação *online* vários são os instrumentos de comunicação interativa que podem ocorrer de forma síncrona, com o uso de webconferência, videoconferência, telefone, chat, aplicativos como: *Skype* e *Hangouts*; e as assíncronas tais como: *email*, fóruns e vídeos *on demand*. Portanto, manter uma relação dialógica com os alunos levando em consideração suas opiniões e sugestões podem ter um efeito positivo na construção do conhecimento. O *feedback*, retorno de um processo ou atividade na educação, é uma resposta a um estímulo que pode partir do professor para o aluno, do aluno para o professor e de aluno para aluno. É uma prática empática capaz de proporcionar uma relação de maior proximidade entre as partes envolvidas no processo.

O ser humano necessita em grande parte de estar frente a frente de seu interlocutor para sentir-se mais seguro. A comunicação não-verbal é a menos utilizada na Educação *online*. Há ainda a prevalência sobre a comunicação verbal por meio de livros, apostilas, chats, fóruns, etc. Porém, a comunicação não-verbal pode ampliar os laços de afetividade (empatia) entre os interlocutores e o vídeo didático (mediado de forma síncrona ou assíncrona) pode facilitar este processo comunicacional ao associar a linguagem verbal e não-verbal, próprios da linguagem audiovisual. Ao visualizar o professor por meio de imagens estáticas ou em movimento, alunos e professores, podem estabelecer uma relação de maior proximidade e de relativa afetividade como vemos na tese de Nogueira (2008).

Em sua tese de doutorado em educação pela PUC/SP, Nogueira (2008, p. 148), ao analisar os aspectos da afetividade na Educação *online* observa que os alunos sentem falta de estar face a face com os colegas e até mesmo sentem certa solidão mesmo com todos os recursos de interação proporcionados pelo AVA e afirma que:

É clara a necessidade de externalizar a emoção, de transmitir a afetividade no contexto da EaD *online* ou em qualquer situação de comunicação via *internet*. Tanto que já existe uma linguagem simbólica corrente, representada pelos emoticons e os smileys, [...], que objetivam representar as expressões faciais, gestos ou movimentos corporais em determinadas situações ou quando se faz necessário a emissão de um feedback afetivo.

Figura 6 - Emoticons e smileys como formas simbólicas de expressão das emoções.



Fonte: iStockphoto. Google Imagem⁷

Para Nogueira (2008), mesmo com estas representações simbólicas, a relação de afeto ainda fica comprometida e defende a ideia de ir mais além se utilizando de imagens e de vídeos para suprir tal necessidade.

Com estas colocações de Nogueira (2008) podemos verificar que o vídeo didático como mediação na Educação *online* vai além das considerações pedagógicas do conteúdo programático de cada disciplina, o vídeo didático tem também a função de aproximação e empatia entre professores e alunos. O discente tem no vídeo, como mediação pedagógica, a oportunidade em conhecer as características físicas, gestuais, sonoras dos professores que o ajudam a compor uma imagem empática ou não.

Enfim, o vídeo didático, segundo Nogueira (2008), tem potencialidades que vão além dos conteúdos programáticos e necessitam ser melhor avaliados e ressignificados levando em consideração as questões emocionais tão importantes nas relações humanas, seja presencial ou virtual.

Para corroborar as ideias de Nogueira (2008) retomo algumas considerações feitas por Lemos (2015, p. 265) ao tentar sintetizar princípios da cibercultura em afirmar que: “Hoje, computadores são meta-máquinas, dispositivos de simulação, não mais equipamentos industriais nem ferramentas de produção, no sentido de manuseio de matérias primas e energia”. Na perspectiva da cibercultura, as relações sociotécnicas tomam outra dimensão, uma dimensão

⁷ Disponível em: <<http://www.independent.co.uk/life-style/gadgets-and-tech/features/emoticons-a-thing-9134730.html>>. Acessado em: 10 maio 2016.

que precisa ser revista e questionada quando tratamos da Educação *online*. Podemos então deduzir que, o processo de ensino-aprendizagem na Educação *online* ocorre por meio de um processo de simulação. Lemos (2015, p. 265) aponta que, “Não é ao acaso que constatamos que toda cultura contemporânea passa pelo processo de desmaterialização (os *medias* on-line, a arte eletrônica, o entretenimento, etc.)”.

Retomando a questão da necessidade empática entre os interlocutores na Educação *online* mediada pelas mídias digitais de imagem e som apresentada por Nogueira (2009) observo um caminho que vai ao encontro das teorias de Lemos (2015) sobre cibercultura, ao interpretar que as relações se estabelecem num processo de simulação fruto de novas formas de relações sociais. E, aprofundando suas ideias, Lemos (2015, p. 266) recorre a Maffesolli para falar de uma estética social e a De Certau para falar da capacidade do internauta/consumidor em inventar o ciberespaço, com isso, podemos inferir que é na experiência estética da cibercultura que o ser humano se reinventa. Ao se reinventar, criam-se novas necessidades que impactam todas as relações sociais, políticas, culturais, educacionais, econômicas, sentimentais, sexuais, etc.

O ser humano desmaterializado, habitante do ciberespaço, segundo Lemos (2015, p. 208), “Não sendo mais representação, a cibercultura, pela simulação, é uma manipulação das representações do mundo criadas pela sociedade do espetáculo. A simulação digital manipula o espetáculo analógico”.

A Educação *online* segue a lógica da cibercultura ou continua presa a tradição de uma educação vertical ao insistir em uma comunicação prevalentemente unidirecional (repositório de conteúdo, avaliações tradicionais e conteúdos calcados principalmente na comunicação verbal). Com esta indagação Moraes (2002, p. 3) faz a seguinte reflexão:

Grande parte desses cursos *on line* apresentam modelos tutoriais de ensino que governam as interações entre alunos e professores a partir de estratégias de ensino pré-planejadas, de processos diretivos rígidos que transmitem conteúdos mediante processos condutistas que favorecem a memorização de fatos ou de informações isoladas. Esses trabalhos vêm sendo planejados de maneira equivocada, a partir de um enfoque centralizado, descontextualizado, voltado para o atendimento de massa e o consumo de informações por parte de uma população amorfa e indiferenciada.

E aprofunda sua análise ao enfatizar que:

É um enfoque que não requer muito envolvimento por parte do aluno, onde sua atuação apenas se restringe em virar páginas eletrônicas ou realizar

exercícios mecânicos sem que ocorra uma memorização compreensiva ou uma melhor compreensão dos conceitos envolvidos. Em sua maioria, são cursos planejados e operacionalizados de maneira equivocada onde os conteúdos são trabalhados de forma compartimentada, usando metodologias reprodutoras e processos de avaliação também equivocados, descontextualizados e pouco formativos. (MORAES, 2002, p.3)

Nas palavras de Moraes (2002) observamos que as mediações interativas proporcionadas pelas TDIC são pouco ou mal empregadas no processo de ensino-aprendizagem da Educação *online*.

A experiência estética na Educação *online* na perspectiva da cibercultura permite que os alunos tenham maior liberdade e flexibilidade em termos de tempo para estudar, já que os materiais didáticos (livros digitais, apostilas, vídeos, slides, etc) estão à sua disposição no AVA, não necessitando deslocar-se constantemente ao ambiente de sala de aula (polo). Conforme a modalidade de Educação *online*, os alunos apenas comparecem nos polos de estudos para as webconferências, tirar dúvidas com o tutor presencial e para as avaliações. Tori (2010, p. 20) afirma que, “Na educação apoiada por tecnologias interativas, os conteúdos e ferramentas digitais e virtuais assumem papel de destaque e oferecem novas formas de trabalho e de aprendizagem”. A seguir, aprofundo o tema do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e as implicações que se estabelecem ao planejar um curso para a Educação *online*

2.4 Sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem: Ambiente Virtual de Aprendizagem

Para que ocorra a Educação *online* de forma sistematizada e institucionalizada faz-se necessário a utilização de softwares educacionais próprios para a *internet*, denominado de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem, dentre eles podemos citar: *Learning Management System* (LMS), *Course Management System* ou *Content Management System* (CMS), *Instructional Management Systems* (IMS) e Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Utilizarei a nomenclatura AVA ao tratar-se de sistemas de gerenciamento de conteúdo e aprendizagem. A sua função primordial é gerenciar todas as mídias síncronas e assíncronas num único ambiente virtual com a finalidade de desenvolver as atividades de aprendizagem. Para Moraes (2002, p. 203), “Em qualquer situação de aprendizagem a interação entre os participantes é de extrema importância. É por meio das interações que se torna possível a troca de experiências, o estabelecimento de parcerias e a cooperação”. A interação e a interatividade

na Educação *online* ocorrem no ciberespaço e o desafio está em estabelecer uma prática pedagógica que leve em consideração os aspectos pedagógicos, técnicos e tecnológicos inerentes ao próprio sistema de ensino virtual.

O uso do AVA proporciona os seguintes benefícios: 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 atrativo e integrado motivador da aprendizagem; e a possibilidade de ser usado para avaliar o aluno. Para Kenski (2003, p. 21), “O homem transita culturalmente mediado pelas tecnologias que lhe são contemporâneas. E elas transformam suas maneiras de pensar, sentir, agir. Mudam também suas formas de se comunicar e de adquirir conhecimentos”, observa-se nas falas de Moraes (2002) e Kenski (2003), as potencialidades da educação *online* em nosso tempo onde as TDIC estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano.

Desde a década de 1990 vários AVA foram desenvolvidos, entre eles o *Modular Object-oriented Dynamic Learning Environment (Moodle)* (Austrália no ano de 1999), *TelEduc* (desenvolvido pela Unicamp no ano de 1997) e o *Blackboard Learn Brasil* (surgiu em 1997). Um dos *softwares* de AVA mais utilizados no Brasil, o *Moodle*, é o software utilizado na EAD/UFMS, portanto fixarei as atenções a este *software*. O que todos eles têm em comum é serem *softwares* livre. Podem ser alterados e desenvolvidos ao longo do tempo por programadores colaborativamente de qualquer parte do mundo, como tem ocorrido. E ainda, todos possuem os seguintes recursos em comum: comunicação (fóruns, bate-papo, avaliações); criação de textos, diários, trabalhos individuais, trabalhos em colaboração; repositório de conteúdo; e criação de pastas para arquivamento de documentos pessoais (portifólio).

O Moodle trabalha com quatro tipos de usuários: administradores, docentes (professores e tutores), alunos e visitantes. Administrador: é responsável pela estrutura do ambiente, realiza instalação e configuração do sistema e cadastro dos usuários, ou seja, todo o gerenciamento para o funcionamento do ambiente. Docentes, responsáveis pelo acompanhamento de alunos dos cursos de sua responsabilidade, ele insere tarefas ou atividades, responde as dúvidas, corrige as atividades além de motivar a participação dos alunos. Aluno, é o usuário que realiza o curso, tem disponível no ambiente, vários recursos que contribui para o seu aprendizado e realiza as atividades designadas pelo professor tutor. Visitante, acesso de visitantes, porém, não pode participar de atividades que valem nota.

Na raiz destas novas formas de trabalho e aprendizagem está a interação com as mídias digitais e a interatividade estabelecida entre os interlocutores. A relação interativa

permite que ambos sejam coautores do conhecimento a ser construído permitindo ações, trocas e ressignificações de conteúdo. Para Lemos (2010, p, s/n), interatividade é;

[...]hoje em dia uma palavra de ordem no mundo dos media eletrônicos. Hoje tudo se vende como interativo; da publicidade aos fornos de microondas. Temos agora, ao nosso alcance, redes interativas como Internet, jogos eletrônicos interativos, televisões interativas, cinema interativo... A noção de “interatividade” está diretamente ligada aos novos media digitais. O que compreendemos hoje por interatividade, nada mais é que uma nova forma de interação técnica, de cunho “eletrônico-digital”, diferente da interação “analógica” que caracterizou os media tradicionais.

E acrescenta, “Nós experimentamos, todos os dias, formas de interação ao mesmo tempo técnica e social. Nossa relação com o mundo é uma relação interativa onde, à ações variadas correspondem retroações as mais diversas. Essa interação funda toda vida em sociedade”. (LEMOS, 2010, p. s/n). Nessa tese estarei restrito ao conceito de interatividade que o mesmo Lemos (2010, p. s/n) propõe:

[...], não da “interação social”, mas do que se vem chamando de “interatividade” (digital) relacionada aos novos media (embora essa esteja sempre ligada à primeira). Isso pressupõe delimitar a “interatividade” como uma ação dialógica entre o homem e a técnica.

Lembrando que toda técnica e tecnologia é resultado da ação do homem em sua sociedade.

2.5 Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação *online*

Com as TDIC interligadas a *Internet* a Educação *online* permite que professores e alunos ressignifiquem toda e qualquer mensagem digital, som, voz, imagem, texto, selecionando e enviando para todos permitindo novas trocas e novas ressignificações. A interatividade permite a ação ativa. Tira os sujeitos da passividade de meros receptores de mensagem. Silva (2000, p. 1) resume o que seja interatividade:

Interatividade é um princípio do mundo digital e da cibercultura, isto é, do novo ambiente comunicacional baseado na *internet*, no *site*, no *game*, no *software*. Interatividade significa libertação do constrangimento diante da lógica da transmissão que predominou no século XX.

Os meios de comunicação de massa como televisão, rádio, jornal perdem espaço para as novas mídias digitais interativas e já tem preocupado os grandes empresários da área da comunicação de massa e também deveria estar preocupando os educadores em busca de soluções criativas que permitam novas soluções pedagógicas com a introdução das TDIC.

A nova geração de jovens nascidos na era da cibercultura está acostumada a jogos eletrônicos que possibilitam várias possibilidades de ação e intervenção, cria personagens, muda cenários, intervém na história e muitas vezes joga em rede com pessoas que muitas vezes não conhecem pessoalmente e nem virá a conhecer. É uma nova relação que se estabelece onde o que menos importa é a presença e sim a participação, a cooperação para atingirem seus objetivos. Nestes jogos existem um ponto de partida e um ponto de chegada, porém, os caminhos são muitos e desafiam a inteligência a encontrar soluções para cada obstáculo encontrado no percurso.

O professor deixa de ser apenas o emissor (detentor do conhecimento) da mensagem e os alunos os meros receptores (seres incultos) passivos da mensagem para depois serem cobrados os conteúdos em provas que privilegiam o aspecto memorativo. Numa educação *online* mediada pelas TDIC a linguagem da comunicação em hiperlinks é quem deve ditar as ações pedagógicas. Caso contrário como aponta Silva (2000, p. 4):

E quanto às escolas e cursos via web (e-learning) que se autointitulam interativos, o que se tem na verdade é a sala de aula aparelhada com computadores, *internet*, tecnologia 3D (capacete com óculos e fone) servindo principalmente para intensificar e modernizar o velho modelo da transmissão, ou o *site* estático que disponibiliza textos para a leitura livresca e não dispõe de recursos para intervenção nos conteúdos, para co-criação, aprendizagem colaborativa.

Acrescenta, ainda, Silva (2000, p. 5), na Educação *online* para que haja interatividade é preciso garantir duas disposições basicamente:

1. A dialógica que associa emissão e recepção como polos antagônicos e complementares na co-criação da comunicação;
2. A intervenção do usuário ou receptor no conteúdo da mensagem ou do programa abertos a manipulações e modificações.

Na Educação *online* as aulas presenciais são em parte substituídas por meios de interatividade como já vimos anteriormente, por bate-papo, webconferência, fórum, vídeos, etc.

2.5.1 Webconferência/Videoconferência

A webconferência é a forma que mais se aproxima do clima de uma sala de aula presencial, onde numa ponta (na sede) está o professor interligado com os alunos (no polo), à *internet*, utilizando na maioria das vezes, o *Skype* (aplicativo de conversação com vídeo pela *internet*). Existe outra tecnologia de comunicação síncrona, a videoconferência, nesse caso faz-se necessário o uso de um satélite para transmissão de imagem e som. O uso do satélite permite uma comunicação com maior qualidade de imagem e som, porém, necessita que a instituição alugue um ponto do satélite de transmissão, no Brasil o mais utilizado é o Brasil/Sat B-3 Embratel que gera um custo maior para sua transmissão e implementação de equipamentos e técnicos para operacionalizar. Pela imagem apresentada a seguir podemos verificar seu grau de maior complexidade em comparação com a utilização das ferramentas da *internet*.

Figura 7 - Transmissão via satélite



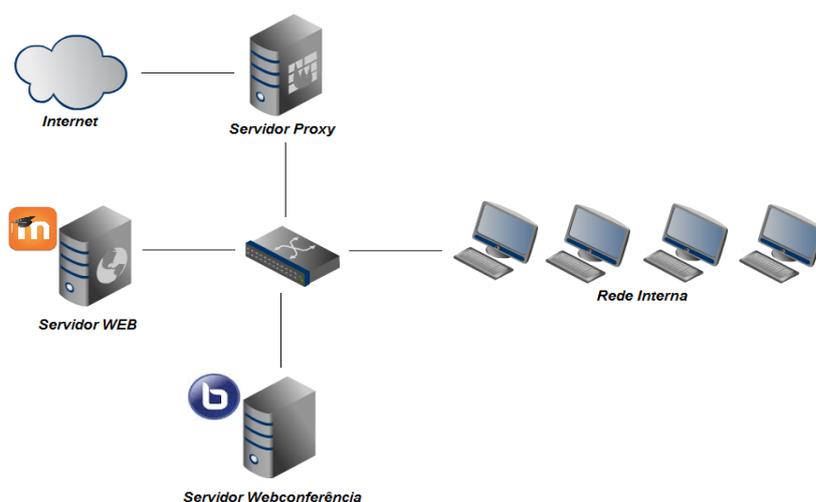
Fonte: Dr. Renato M. E. Sabbatni⁸

O sistema de transmissão via satélite é utilizado pelas emissoras de televisão que podem ter o sinal enviado: analógico ou digital. O sistema analógico está sendo gradativamente substituído pelo digital e em breve deixará de existir no Brasil e no mundo.

⁸ Disponível em: <<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/EnsinoTelepresencialviSatelite.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

A webconferência tem sido a opção mais utilizada pelas instituições de ensino na modalidade da Educação *online*, por várias questões como veremos a seguir.

Figura 8 - Webconferência



Fonte: Autor não identificado. Google Imagem⁹

A tecnologia empregada para o uso da webconferência tem a seu favor a redução de custos em todo seu processo, tais como: equipamentos, técnicos, espaço físico, e custo de transmissão de dados. A webconferência tem a desvantagem por ser realizada via transmissão de dados da *internet*, que no Brasil é de baixa velocidade principalmente nas cidades do interior do Brasil. Para aprofundar este assunto, vejamos quais são as tecnologias de transmissões de dados oferecidas no Brasil nos dias atuais¹⁰: a primeira geração de transmissão de dados sem fio ocorreu em meados dos anos 1990 e era baseada em sistemas analógicos de rádio frequência (RF). Em seguida veio geração 2G com capacidade de transmissão de dados muito ruim. A terceira geração surge no início do ano 2000 chamada de 3G com capacidade de transmissão de dados com capacidade de 10 megabites por segundo. Com o crescimento da demanda chegamos à geração 4G, com capacidade de transmissão de 100 megabites. Para termos um comparativo com o exposto, as cidades do interior do Brasil ainda estão conectadas pela

⁹ Disponível em: <<http://moodleconferencia.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 07 jun. 2016.

¹⁰ Disponível em: <<http://redeglobo.globo.com/globociencia/noticia/2012/06/conheca-algumas-tecnologias-para-transmissao-de-dados-com-e-sem-fio.html>>. Acesso em: 26 set. 2016.

transmissão 2G, o que em grande parte impossibilita ou dificulta as transmissões de aulas via webconferência.

Aos poucos esses problemas de transmissão de dados via *internet* vão melhorando e propiciando aos usuários melhor acesso a quaisquer informações via web. Outro dado importante a salientar no avanço das TDIC na cibercultura é a possibilidade de trabalhar com hipermídia e hipertexto.

2.5.2 Hipertexto/Hipermídia

O hipertexto faz parte do desenvolvimento da escrita linear para uma organização rizomática, não linear. A tecnologia digital incorpora jornais, revistas, livros, apostilas, anteriormente produzidas em papel impresso e transforma em *bites* e *bytes* ao entrarem na rede telemática transformando-se em hipertextos. Para Lévy (2004) o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós são conteúdos apresentados em palavras, imagens, gráficos, sequências sonoras, textos mais complexos que, por sua vez, também podem configurar-se em novos hipertextos. Historicamente, as enciclopédias foram os precursores do hipertexto, permitindo ao leitor acessar conteúdos seguindo seu interesse sem necessidade de uma leitura contínua ou linear. A leitura do hipertexto passou a ser multimídia.

O hipertexto possibilita mudança na relação entre autor e leitor, de produtor e consumidor de conteúdo. Há um redirecionamento no estabelecimento dos papéis que suscitam novas competências para a leitura e a escrita. Para Palange (2012, p. 68):

A hipermídia permite brincar, interagir com todos os estímulos, na sequência que se desejar, construindo um caminho próprio. A hipermídia integra as características do hipertexto com o enfoque da multimídia interativa, oferecendo ao usuário uma nova forma de cessar a informação e gerar conhecimento.

A hipermídia admite a intervenção do usuário a qualquer momento podendo alterar as narrativas. Essa possibilidade de interatividade na Educação *online* deve ser almejada para ir ao encontro de uma pedagogia da virtualidade como nos aponta Gomez (2015, p. 45), “De certa maneira, a ação educacional de pesquisar, inovar, ensinar e produzir permite avançar com as práticas nos novos territórios e também no virtual”. Territórios virtuais que permitem

interatividade/coautoria, hipertexto/polifonia, simulação/criatividade são elementos constitutivos da pedagogia da virtualidade como aponta Gomez (2015).

2.5.3 Simulação

A simulação é um componente da interatividade de criação que permite que os usuários possam compor conteúdo pois há um redirecionamento que possibilita imersão no mundo virtual. A realidade Virtual (RV) vem sendo desenvolvida ao longo do tempo permitindo aos usuários experiências sensoriais virtuais que só poderiam ser vivenciadas no mundo real. E. Biocca & M. R. Levy, citados por Tori (2010, p. 151-152) a seguinte definição para RV:

Realidade virtual é uma interface avançada para aplicações computacionais, que permite ao usuário a movimentação (navegação) e interação em tempo real, em um ambiente tridimensional, podendo fazer uso de dispositivos multissensoriais, para atuação ou feedback.

A RV segundo Tori (2010) não tem limites de possibilidades para atividades de aprendizagem e avança de acordo com a tecnologia de cada época. Um exemplo de RV são os museus virtuais que podem ser visitados de uma forma imersiva e que senão substituem a experiência real pelo menos permite mais acesso a ambientes dantes impossíveis de serem visitados pela maioria das pessoas. Sem contar os jogos eletrônicos que podem ser jogados em rede e em alguns casos desenvolvidos colaborativamente em rede. Observo que este é um estágio mais avançado no uso das mídias digitais em Educação *online* no momento e merece mais pesquisa e atenção em sua aplicabilidade na aprendizagem. Tori (2010, p. 155) indica para o uso com moderação da RV e diz o seguinte:

Conforme já demonstrado, há situações de aprendizagem nas quais não há mais hoje alternativa melhor que o uso da RV, como no caso de treinamento de pilotos e cirurgiões. A possibilidade de colocar o aluno em situações realistas, permitindo-lhe interagir em tempo real com conteúdos que seriam inviáveis de serem trabalhados ao vivo, é um poderoso recurso na redução de distâncias na educação.

O que podemos observar nas falas de Tori (2010), Palange (2012), Lemos (2010), Lévy (2004), Silva (2000), Moraes (2002) e Kenski (2003), são as potencialidades da Educação

online subsidiada pelas TDIC que continuam a se desenvolver e oferecer novas possibilidades de uso para aprendizagem. Nesta perspectiva, Gomez (2015), propõe uma pedagogia da virtualidade como segue adiante.

2.6 Pedagogia da virtualidade

As pedagogias desenvolvidas ao longo do tempo procuraram acompanhar as mudanças sociais, políticas, tecnológicas e econômicas do seu tempo e não poderia ser diferente neste momento de apropriação das TDIC no caso da Educação *online*, para tanto, é preciso repensar a partir dos conhecimentos já adquiridos e que nos serve de referencial.

Com a possibilidade da interatividade, do compartilhamento e da cooperação que se efetivam no ciberespaço a Educação *online* sugere novas práticas pedagógicas como prenuncia, Gomez (2015) em sua “pedagogia da virtualidade”. Para tratar da virtualidade, Gomez (2015, p. 24) se aproxima das teorias de Lévy (1999, p. 47) para tratar deste tema o “virtual”:

[...] no sentido comum, ‘a palavra virtual’ [é] empregada para significar a irrealidade e, no sentido filosófico, é virtual aquilo que existe em potência e não no ato. É virtual toda entidade desterritorializada, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem com tudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo determinado.

A complexidade do mundo virtual nos impulsiona a novos questionamentos, no caso da pesquisa científica, à procura de métodos e metodologias que deem suporte às novas demandas sociais, culturais, políticas e educacionais.

Wilson (2013) juntamente com outros pesquisadores publicaram o livro digital com o título, “Alfabetização midiática e informacional : currículo para formação de professores”, com fomento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Cultura (UNESCO) com o propósito de ampliar as discussões sobre a formação de professores para a era da cibercultura, pois entendem a necessidade da inclusão digital. No prefácio do livro, Jānis Kārklīņš, esclarece o papel desta proposta.

Vivemos em um mundo no qual a qualidade da informação que recebemos tem um papel decisivo na determinação de nossas escolhas e ações, incluindo

nossa capacidade de usufruir das liberdades fundamentais e da capacidade de autodeterminação e desenvolvimento. Movida pelos avanços tecnológicos nas telecomunicações, manifesta-se também a proliferação das mídias e de outros provedores de informação, por meio de grandes quantidades de informação e conhecimento que são acessadas e compartilhadas pelos cidadãos. Com esse fenômeno, e partindo dele, existe o desafio de avaliarmos a relevância e a confiabilidade da informação sem quaisquer obstáculos ao pleno usufruto dos cidadãos em relação aos seus direitos à liberdade de expressão e ao direito à informação. É nesse contexto que a necessidade da alfabetização midiática e informacional (AMI) deve ser vista: ela expande o movimento pela educação cívica que incorpora os professores como os principais agentes de mudança. (WILSON, 2013, p. 11)

Podemos observar que o tema das TDIC faz-se presente nas discussões de um órgão tão relevante para o mundo como a UNESCO ao investir em pesquisas na área da educação que seja importante para a sociedade. Wilson (2013, p. 16) ainda acrescenta:

O Artigo 19 da Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelece que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de opinar livremente e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios, independentemente de fronteiras”. A alfabetização midiática e informacional (AMI) proporciona aos cidadãos as competências necessárias para buscar e usufruir plenamente dos benefícios desse direito humano fundamental.

Podemos observar a importância do desenvolvimento de competências para a alfabetização midiática e informacional na era da cibercultura. Entendo competências a partir da fala de Férres e Pisticelli (2012, p. 76) ao tratar de competências midiáticas.

El concepto de competencia nació asociado al mundo laboral, al mundo de la empresa. Gradualmente se fue integrando en el mundo académico, hasta convertirse en el eje conceptual de las reformas educativas en la mayor parte de los países de la Unión Europea, incluido el estado español. Se suele entender por competencia una combinación de conocimientos, destrezas y actitudes que se consideran necesarios para un determinado contexto.¹¹

¹¹ Tradução: O conceito de competência nasceu associado ao mundo do trabalho, ao mundo da empresa. Gradualmente foi se integrando ao mundo acadêmico, até converter-se o conceito das reformas educativas na maior parte dos países da União Europeia, incluindo a Espanha. Só se entende por competência uma combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes que se consideram necessárias para um determinado contexto.

E ainda completa, “La competencia mediática ha de contribuir a desarrollar la autonomía personal de los ciudadanos y ciudadanas, así como su compromiso social y cultural”.¹²

Férres e Piscitelli (2012) caracterizam as competências midiáticas em seis dimensões; 1. Dimensão da linguagem; 2. Dimensão da Tecnologia; 3. Dimensão Processos de Interação; 4. Dimensão Processos de Produção e difusão; 5. Dimensão Ideologia e Valores; e 6. Dimensão Estética. Essas dimensões estão inter-relacionadas e cumprem uma análise dos aspectos que envolvem o ser humano e a sociedade como um todo.

As seis dimensões apresentadas pelos autores, Férres e Piscitelli (2012, p.79) são detalhadas no referido artigo dos autores e partem de;

La competencia mediática comporta el dominio de conocimientos, destrezas y actitudes relacionados con seis dimensiones básicas, de las que se ofrecen los indicadores principales. Estos indicadores tienen que ver, según los casos, con el ámbito de participación como personas que reciben mensajes e interaccionan con ellos (ámbito del análisis) y como personas que producen mensajes (ámbito de la expresión).¹³

Com os indicadores “ámbito del análisis” e “ámbito de la expresión” os autores detalham o que consideram importante para compreender as seis dimensões e concluem que;

Habrà que considerar insuficiente una educación mediática que no atienda a la dimensión emocional de las personas que interaccionan con las pantallas, porque hoy sabemos que la razón –y, em consecuencia, el espíritu crítico– es totalmente vulnerable ante las acometidas de unas emociones que sean de signo contrario. La competencia mediática exige, pues, el desarrollo de una capacidad crítica respecto al propio espíritu crítico, porque, como consecuencia del predominio del cerebro emocional sobre el racional, resulta más ajustado a la realidad referirse al ser humano como uno animal

¹² Tradução: “A competência midiática tende a contribuir para o desenvolvimento da autonomia pessoal dos cidadãos e das cidadãs, bem como seu compromisso social e cultural”. (ibid, ibidem)

¹³ Tradução: A competência da mídia envolve o domínio do conhecimento, habilidades e atitudes relacionadas a seis dimensões básicas, das quais os principais indicadores são oferecidos. Esses indicadores têm haver com o escopo de participação como pessoas que recebem mensagens e interagem com eles (escopo de análise) e como pessoas que produzem mensagens (escopo de expressão).

racionalizador que como un animal racional. (FÉRRES e PISCITELLI, 2012, p. 81)¹⁴

Pensar o ser humano de forma holística como propõem Férres e Piscitelli (2012) parece ser o caminho para encontrarmos meios de chegarmos a uma educação na esfera virtual com base na cibercultura entendendo que somos movidos tanto pela razão quanto pela emoção.

Para Gomez (2015, p.33), os cursos na esfera virtual poderão tornar-se dispositivos pedagógicos planetários constitutivos da pedagogia da virtualidade e neste contexto afirma que:

A pedagogia da virtualidade está apoiada na apropriação tecnológica em função dos princípios da educação popular. Ela objetiva o encaminhamento para a conformação de uma sociedade aberta e democrática que, por sua vez, sustenta-se na ética e na vontade política dos sujeitos.

Para conectar aos pensamentos de Lévy (1999; 2004), nas palavras de Gomez (2015) podemos verificar a preocupação com a apropriação das tecnologias para a educação sustentada na ética e na vontade política dos sujeitos. A tomada de consciência da sociedade é algo que necessita estar presente na hora das decisões que envolvem o conjunto da sociedade. No caso da Educação *online*, o material didático e os recursos que o envolvem para sua existência merecem atenção na hora de suas escolhas. E para conectar aos pensamentos de Lévy, Gomez (2015, p. 44) aponta que:

Na elaboração de material didático, os recursos educacionais abertos necessitariam de conhecimentos específicos sobre os princípios apresentados por Pierre Lévy, pois para gerar um espaço hipertextual de aprendizagem é preciso ser coerente com essa filosofia, permitindo prolongar, propagar e expandir o espaço de aprendizagem crítico no ciberespaço.

Observo nas palavras de Gomez (2015) a preocupação com o desenvolvimento do cidadão reflexivo de si mesmo e de seu tempo, capaz de ressignificar sua história quer seja no contexto das modalidades de Educação *online* ou presencial.

¹⁴ Tradução: Deve-se considerar insuficiente a educação para as mídias que não atende à dimensão emocional das pessoas. Eles estão interagindo com telas, porque hoje nós sabemos que a razão, portanto, o espírito crítico é totalmente vulnerável à onda de emoções que são de sinal oposto. A competência de mídia exige o desenvolvimento de uma capacidade crítica em relação ao próprio espírito crítico, porque, como resultado de predominância do cérebro emocional em racional, mais realista para se referir a seres humanos como uma racionalização animal que como um animal racional. (FÉRRES e PISCITELLI, 2012, p. 81)

Na cibercultura, a educação tem potencialidades para se desenvolver que extrapolam as normas lineares e verticais próprias da modernidade. Vejamos o que Silva (2000, p. 111-112), diz a esse respeito: “A educação tal como conhecemos hoje, é uma instituição moderna por excelência seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento científico em formar um ser humano supostamente racional e autônomo e em moldar o cidadão e a cidadã da moderna democracia representativa”. Mais adiante, Silva (2000) aprofunda esta discussão ao afirmar que, o pós-modernismo tem uma desconfiança relativa às ideias totalizantes de saber do modernismo, onde predomina o pensamento das grandes narrativas que indicam o desejo de domínio e controle dos modernos. Na pós-modernidade, o sujeito é fundamentalmente fragmentado e dividido, seguindo as teorias de Lacan e Freud, neste caso o sujeito não é o centro da ação social. Silva (2000, p. 113-114), então resume, “Ele não pensa, fala e produz: ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido a partir do exterior: pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso”.

Com estas falas, pensar o homem contemporâneo inserido no processo da cibercultura torna-se um desafio de grande complexidade, tanto que Morin (2004, p. 19-20) edifica sua tese denominada da *teoria da complexidade* para compreender este momento que vivemos e nos aponta várias reflexões, vejamos algumas:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. [...] A Educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau ameaçado pelo erro e pela ilusão. [...] O conhecimento não é um espelho das coisas e do mundo externo. Todas as percepções são ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou em sinais captados e codificados pelos sentidos.

O homem do século XXI que está incluído no mundo digital navega pelas redes telemáticas com muita facilidade: trocando, informando, criando, criticando, expondo-se nas redes sociais de uma forma jamais vista anteriormente. Essas redes neurais naturais e artificiais implicam como aponta Morin (2004), em novas reconstruções cerebrais captadas e codificadas pelos sentidos. Os desafios que hoje encontramos para tentar explicar o ser humano contemporâneo interconectado com o mundo das TDIC nos faz refletir sobre os limites do corpo humano e as extensões que as mídias telemáticas nos proporcionam, como já havia sido discutido por Marshall MacLuhan nos idos dos anos 1950/60 ao tratar das extensões dos nosso sentidos pelas tecnologias. Como representar o ser humano contemporâneo interconectado?

Ao pesquisar na página do “Google Imagem”, para encontrar uma imagem que representasse o homem contemporâneo envolto às TDIC, encontrei três imagens que de certa

forma resumem este homem. A figura 7 representa o homem atual envolvido com as TDIC com a expressão de êxtase e espanto ao mesmo tempo. A figura 8 trata da evolução do homem desde a pré-história e é muito emblemática, porém, esta imagem precisa ser atualizada como apresenta a figura 9. O homem contemporâneo com os instrumentos móveis de comunicação (*smartphones*) não está mais preso a um aparelho nem a um determinado espaço/tempo. Para Lemos (2015, p. 31):

Os objetos são, no começo de sua evolução, dependentes de uma ação inventiva e primitiva dos homens (a fase zoológica, mas, a partir da formação do córtex, os objetos técnicos vão seguir uma lógica interna (a inovação de uma peça pode mudar completamente os rumos de evolução de uma máquina, por exemplo), criando um gênero. Assim, na modernidade, o homem não é mais verdadeiramente um simples inventor, mas um operador de um conjunto maquímico que evolui segundo uma lógica interna própria (a tecnicidade).

A evolução humana e a aparição dos objetos técnicos vão se naturalizando na construção de uma segunda natureza, a natureza artificial, como afirma Lemos (2015).

Figura 9 - Êxtase com as tecnologias



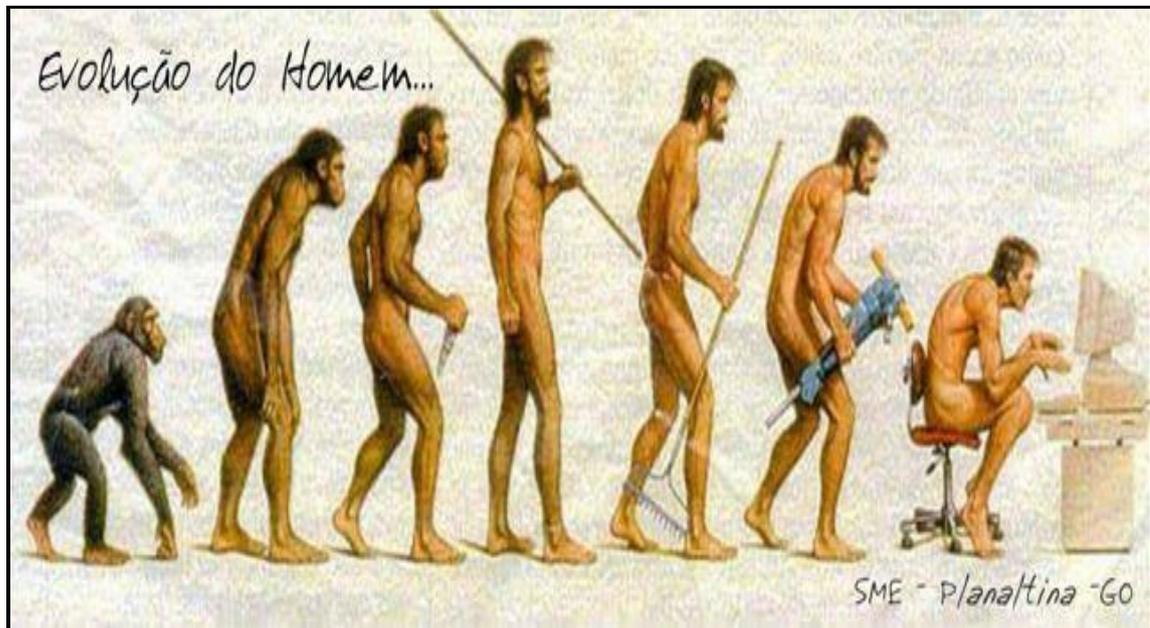
Fonte: Autor não identificado. Google Imagem¹⁵

Lemos (2015, p. 31) aprofunda seus pensamentos sobre a evolução do homem ao afirmar que “A evolução da espécie humana é fruto desse movimento perpétuo e infundável,

¹⁵ Disponível em: <<http://www.catequesehoje.org.br/outro-olhar/catequese-e-modernidade/89-a-contextualizacao-dos-desafios-da-catequese-no-mundo-pos-moderno>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

sendo à técnica responsável pela criação da segunda natureza – a cultura – num processo de desnaturalização do homem”.

Figura 10 - Evolução do homem e as tecnologias

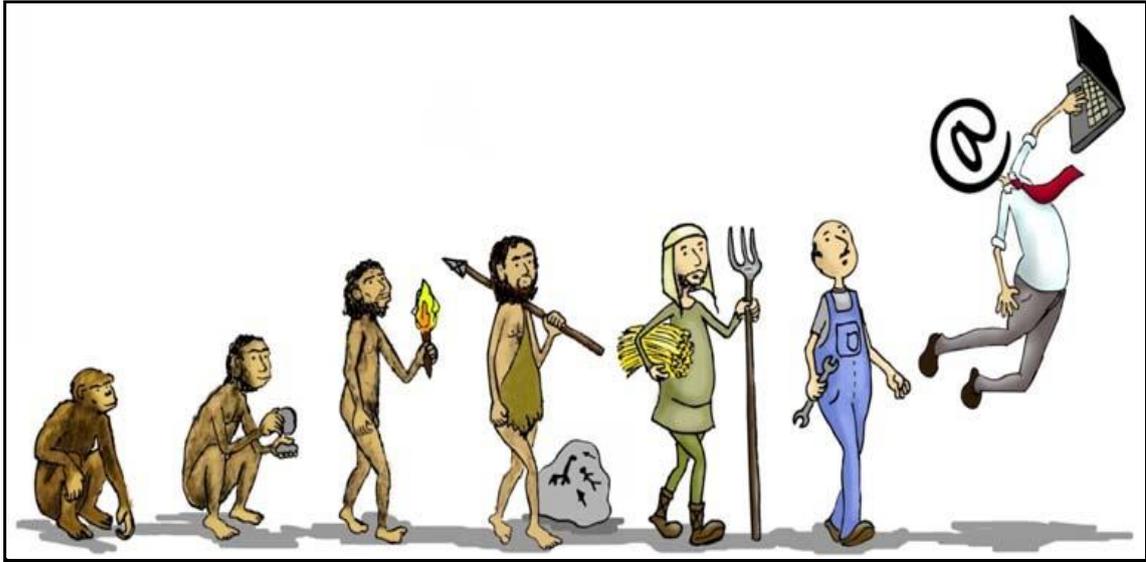


Fonte: Autor SME – Planaltina/Goiás. Imagem Google¹⁶

Nessa figura 10 o homem evolui preso ao instrumento que o fixa num espaço/tempo. Este homem com as novas tecnologias ainda mais avançadas permitida pelos *smartphones*, o liberta da sua territorialidade. E então, encontrei uma terceira imagem que me parece mais emblemática para representar o homem contemporâneo envolvido com as TDIC. É um homem conectado, desterritorializado e imerso no universo virtual. Lemos (2015, p. 31) continua sua avaliação dos objetos técnicos e aponta que, “Os objetos técnicos formam uma espécie de ecossistema cultural, onde a naturalização do artifício modifica o meio natural, da mesma forma que o meio natural vai impondo limites à atividade técnica humana”.

Figura 11 - Evolução do homem e as tecnologias II

¹⁶ Disponível em: <<http://smeintegrada.blogspot.com.br/2011/12/educacao-e-tecnologia-uma-alianca.html>>. Acesso em: 04 abr. 2016.



Fonte: Autor não identificado. Imagem Google¹⁷

O ser humano contemporâneo vive em um ambiente diáfano, efêmero, líquido. Esta situação de incertezas e liquidez muitas vezes desejada é ao mesmo tempo assustadora. Bauman, ao procurar interpretar a sociedade atual, utiliza-se da metáfora da propriedade da água (liquidez), ao adotar o termo, *vida líquida*, *modernidade líquida*, dentre outros, para demonstrar a instabilidade e a incerteza que nos rodeia quando nos defrontamos com a realidade de uma cultura que se estabelece no mundo virtual da cibercultura.

Um dos medos do ser humano é o de se perder na imensidão de possibilidades e consequentemente sua própria identidade, como se isto fosse possível. A sociedade contemporânea, da cibercultura nos convida à múltiplas experiências em nossas vidas; como trocar de empresa, de relacionamentos, de profissão com muita facilidade. Se por um lado, temos mais liberdade de escolhas, por outro aumenta nossa responsabilidade pessoal e como consequência o surgimento da angústia das incertezas. Vivemos nesta constante dicotomia entre, querer a liberdade plena, mas assustadora e o conforto de uma vida com regras fixas, mas que nos solicita abrir mão de parte de nossa liberdade. Bauman (2001), ao analisar a sociedade utilizando a metáfora da fluidez procura demonstrar que as transformações ocorridas nos últimos tempos envolvendo as TDIC, merecem atenção da sociedade, já que as mesmas impactam os indivíduos de forma diferente observando questões tais como; as condições sociais, econômicas, políticas, culturais e educativas.

¹⁷ Disponível em: <<https://barbaraifg.wordpress.com/>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

As desigualdades sempre existiram, mas de vários séculos para cá se acreditou que a educação podia restabelecer a igualdade de oportunidades. Agora, 51% dos jovens diplomados estão desempregados e aqueles que têm trabalho têm empregos muito abaixo das suas qualificações. As grandes mudanças na história nunca vieram dos pobres, mas da frustração das pessoas com grandes expectativas que nunca se cumpriram. (BAUMAN, 2001, p.)

Bauman (2001) em grande parte de sua literatura aponta para as contradições da sociedade baseada em produção e consumo, onde ao mesmo tempo, cada vez mais máquinas robotizadas podem produzir em grande escala utilizando cada vez menos mão-obra reduzindo cada mais as expectativas dos jovens entrarem no mercado de trabalho. Essa questão impacta mais diretamente os países subdesenvolvidos, onde grande parte da população vive à margem do acesso a uma educação de qualidade que lhes proporcionem inclusão digital. Com isso, o tema da ética faz-se presente nos discursos de Bauman (2001), Férres e Piscitelli (2012), Lemos(2015), Silva (2010), entre tantos outros.

No contexto do universo da cibercultura, outro autor, Castells (2005) ao tratar da mesma temática utiliza a terminologia “sociedade em rede”, e faz alguns questionamentos ao analisar as transformações sociais e políticas ocorridas desde a década de 1960 com crescente desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação e aponta (2005, p. 17) que:

Nós sabemos que a tecnologia não determina a sociedade: é a sociedade. A sociedade é que dá forma à tecnologia de acordo com as necessidades, valores e interesses das pessoas que utilizam as tecnologias. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia.

Comumente associamos o uso das TDIC como algo inovador, capaz de revolucionar todas as dimensões da vida humana, porém, necessitamos refletir as contradições que as próprias inovações tecnológicas trazem em seu próprio bojo.

Ao refletir algumas ideias de Bauman (2001), Morin (2004), Lévy (1999), Castells (1999) e Gomez (2013), sobre a sociedade contemporânea e a educação podemos verificar pontos em comum que convergem para a necessidade de mudanças de paradigmas ao nos vermos desafiados pela complexidade da inserção das TDIC em nosso cotidiano.

CAPÍTULO 3 – DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA NA ERA DA CIBERCULTURA: concepção e apropriação de vídeos didáticos para a educação online

A concepção que os professores têm de Educação *online* é importante para definir caminhos a serem trilhados para questões como: formação de professores, materiais didáticos, tecnologias, metodologias e pedagogias a serem apropriadas por todos.

Para melhor entendermos o conceito de concepção remeto ao seu significado; “[...] é o substantivo feminino que significa o ato ou efeito de conceber ou gerar um ser no útero. Também pode ser um sinônimo de compreensão, percepção ou conceito”.¹⁸ Podemos inferir que conceber algo é dar vida, significado a uma existência. É particular e compartilhado em busca de um significado compreensível para todos. Na psicologia, “[...]uma concepção também pode indicar uma noção geral ou a capacidade de entender ou criar uma ideia, um modo de ver ou sentir. Assim, as ideias gerais e pensamentos criativos da imaginação podem ser qualificados como concepções”.¹⁹ Para a filosofia, seu significado: “[...]remete para o ato de

¹⁸ Disponível em: <https://www.significados.com.br/concepcao/>. Acessado em:06/06/2017

¹⁹ Disponível em: <https://www.significados.com.br/concepcao/>. Acessado em:06/06/2017

elaborar conceitos. Este ato começa com a compreensão da essência de um objeto e culmina na elaboração de um conceito. Assim, uma concepção também é fruto da inteligência de alguém, e muitas vezes contribui para a formação de diversas teorias”.²⁰

A concepção de Educação *online* passa pelas questões das TDIC principalmente pela sua capacidade em promover interação e interatividade na relação entre educadores e educandos. É uma relação de ensino-aprendizagem mediados pelas TDIC interligadas em rede, a internet. Tanto na educação presencial quanto *online*, a mediação com tecnologias se fazem presentes, o que em parte as diferenciam é a intensidade de sua utilização num determinado espaço/tempo. Na educação presencial, as tecnologias tais como: retroprojetor, projetor de slides com a utilização de computador, vídeos, computadores interligados em rede telemática, áudios são utilizados como apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Na Educação *online*, as mídias interligadas em rede são os meios pelos quais os processos de ensino-aprendizagem acontecem, as mídias passam a ter maior protagonismo.

A minha concepção de Educação *online* passa primeiramente pela questão da admissibilidade da existência dessa modalidade de educação como fato consumado nesse início do século XXI. Creio que o debate atual está mais atrelado ao mercantilismo que vem passando o ensino superior na modalidade *online* e presencial. Essa discussão não começa com a Educação *online*, ela é anterior e merece sempre preocupação da sociedade com a educação que lhe é ofertada. Temos como exemplo no Brasil, tanto na educação presencial quanto *online*, de instituições de ensino superior que colocam a qualidade de ensino acima dos interesses econômicos, é mais visível, nas instituições públicas e confessionais do ensino superior. Pretto e Picanço (p. 33) fazem a seguinte reflexão:

Para alguns, o ensino é uma mercadoria e a educação um grande mercado potencial. Nesse contexto, **estudantes são considerados como clientes, escolas como empresas**. Isso é otimizado com um modelo de EAD industrial, na qual o ensino será distribuído mais largamente, de modo rápido e econômico. Esse modelo opera com a concepção de educação de massa, baseando-se na concentração de investimentos para a produção centralizada de materiais didáticos, na disseminação de conteúdos estáticos e padronizados por meio desses materiais, bem como na definição de estratégias de distribuição organizada dessas produções, de acordo com as condições locais de recepção.

²⁰ Disponível em: <https://www.significados.com.br/concepcao/>. Acessado em: 06/06/2017

Como professor vejo esses fatos apontados por Pretto e Picanço como preocupantes e que merecem maior atenção por parte da sociedade e dos governantes que atuam em políticas públicas de educação.

A UFMS tem como meta investir na qualidade tanto na educação presencial quanto *online*. Na Educação *online*, a modalidade de ensino mais recente da UFMS implantada em 1995 há a preocupação em superar as dificuldades pedagógicas e tecnológicas com investimentos em vários setores dentre eles, o da pesquisa. Essa tese que estou desenvolvendo faz parte de um processo que já engloba outros pesquisadores da UFMS. Dois exemplos: o profissional técnico da EAD/UFMS, Eduardo Luís Figueiredo com sua tese defendida em 2016, “A formação docente a distância: uma investigação sobre o programa de formação continuada das mídias e suas implicações” procurou desvelar questões da formação docente para e com as mídias digitais; outra profissional técnica da UFMS, Mirian Brum Arguello, pesquisa em sua tese de doutoramento pelo PPGE/UCDB a utilização do programa “Scratch” para aplicação na educação básica e tratará importantes contribuições para o avanço na utilização das TDIC nas escolas do Brasil. Há também, um grupo formado por professores da EAD/UFMS denominado Grupo de formação de professores na Educação a Distância (Geforped), o que demonstra a inquietação e o desejo do grupo em avançar nas discussões que levem a uma proposta de Educação *online* que promova a construção do conhecimento. Veremos mais adiante, no capítulo de análise da pesquisa, nas falas dos professores, o quanto nos sentimos desafiados pelas TDIC e por um proposta pedagógica que seja coerente com a era da cibercultura capaz de atender às demandas de professores e alunos.

[...]o grande dilema contemporâneo: como enfrentar o desafio de atender uma grande massa de estudantes que demandam por formação em nível superior, e aqui a EAD é, sem dúvida fundamental, garantindo uma perspectiva formativa no sentido amplo e não reduzida à extensiva distribuição de informações. (PRETTO e PICANÇO, 2017, p. 37)

Portanto, minha concepção de Educação *online* de qualidade passa por questões pedagógicas, tecnológicas, de linguagem, estética e ética capazes de proporcionar aos professores condições de exercerem sua profissão com competência e conscientes de seu papel na sociedade que prioriza o respeito a si, ao próximo e a sociedade.

Um dos atuais desafios das políticas públicas na área da educação no Brasil é repensar a formação de professores para a Educação *online* na era da cibercultura. Pressupõe-se um olhar mais atento para com o professor levando em consideração sua trajetória de vida,

Almeida (2002) reforça a ideia de investir na formação dos professores levando em consideração seu histórico de formação e anseios por novas aprendizagens. Para Férres (2013, p.90), “[...]ni los profesionales de la educación ni los de comunicación reciben una formación adecuada en relación con la educación midiática.”²¹ Ao investigar as competências midiáticas e emocionas dos jovens. No entanto, Férres (2015, p.100)) chega à seguinte conclusão;

Urge incorporar la educación mediática en todos aquellos entornos de la educación formal o informal en los que no está presente. Y en aquellos em los que está presente urge revisar sus planteamientos, poniendo el acento de manera prioritaria en el papel que juegan las emociones en los procesos mentales de la persona que interacciona con las pantallas.²²

Verificamos nas palavras de Férres (2015) uma preocupação com as questões emocionais quando se envolve questões como educação e as interações midiáticas junto às novas gerações.

Para Lopes (2009, p. 4) “Essas práticas precisam ser bem trabalhadas, refletidas e até mesmo, vividas pelos professores. Mas quando trazemos à tona a problemática da formação de professores nos questionamos: quem forma o professor que atua a distância? Quais as particularidades exigidas para essa prática?”. Outro autor que faz este questionamento é Silva (2010, p. 38) ao discutir a formação de professores para o século XXI e afirma:

A formação dos professores para docência presencial ou *online* precisará, então, contemplar a cibercultura. A contribuição da educação para a inclusão do aprendiz na cibercultura exige um aprendizado prévio do professor. Uma vez que não basta convidar a um *site* para se promover inclusão na cibercultura, ele precisará se dar conta de pelo menos quatro exigências da cibercultura oportunamente favoráveis à educação cidadã.

As quatro exigências apontadas por Silva (2010) são: (1) O professor precisará se dar conta de que transitamos da mídia clássica para a mídia *online*; (2) O professor precisará se dar conta do hipertexto, próprio da tecnologia digital; (3) O professor precisará se dar conta da interatividade enquanto mudança fundamental do esquema clássico da comunicação; (4) O

²¹ Tradução: “[...] nem os profissionais da educação nem os profissionais da comunicação estão adequadamente treinados na educação em mídia”.

²² Tradução própria : Urge incorporar a educação de mídia em todos os ambientes de educação formal ou informal onde não está presente. E naqueles em que está presente há a necessidade urgente de rever a sua abordagem, enfatizando prioridade no papel das emoções em processos mentais da pessoa que interage com as telas.

professor precisará se dar conta de que pode potencializar a comunicação e a aprendizagem utilizando interfaces da *internet*.

Essas quatro exigências apresentadas por Silva (2010) não são uma receita pronta a serem seguidos sem questionamentos. Outros autores, como Barreto (2004, p. 1181) discute o trabalho docente e aponta outras questões, tais como:

(1) as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) como elo entre ‘globalização’ e trabalho docente; (2) o modo de inserção dessas tecnologias na chamada ‘sociedade da informação’; (3) a materialização discursiva de tal inserção; (4) as consequências da redução das tecnologias a estratégias de educação a distância, destacando o *apartheid* educacional produzido; (5) a relação-chave entre tecnologias e competências; e (6) as tendências detectadas no contexto atual: a formação baseada em competências, a ênfase nos materiais instrucionais e a desterritorialização da escola, bem como as propostas contra-hegemônicas.

Podemos observar em Lopes (2009), Silva (2010) e Barreto (2004) a preocupação com a formação do professor para a Educação *online* com uma visão holística. Como todos os três autores trazem a discussão por vários temas, ficarei mais restrito nesta tese, às palavras de Silva (2010) por acentuar a Educação *online* com foco na cibercultura.

Podemos inferir que a mudança de paradigmas para o professor que vem de uma formação de educação tradicional para uma Educação *online* exige dos mesmos vários questionamentos e solicita dos mesmos mudanças paradigmáticas (capacidade de interagir com as mídias *online*), desenvolvimento de novas habilidades e competências para o uso do hipertexto (comunicação não linear), levar em conta que a interatividade não se dá apenas pela presença física (espaço/tempo diferentes) e finalmente segundo Silva (2010), de que ele tem potencialidades já adquiridas que somadas as novas pode exercer uma prática de aprendizagem utilizando as interfaces da *internet*.

Sabemos que as mudanças exigidas dos professores para as práticas pedagógicas na Educação *online* requerem certa emergência e comprometimento dos mesmos, porém, nem sempre encontram apoio que os subsidiem a pensar novas práticas pedagógicas. Recordando Lopes (2009), ao questionar, “Quem forma o professor da educação a distância?”.

As transformações exigidas pelo novo espaço cibernético (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência. (LOPES, 2009, p. 166)

A Educação *online* que acontece no ciberespaço na era da cibercultura propicia aos professores e alunos maior interatividade por meio das mídias síncronas e assíncronas possibilitando a ambos uma prática de colaboração e cooperação. Para tanto, faz-se necessário uma quebra de paradigma própria da educação tradicional, onde o professor é o detentor da verdade e o aluno é mero receptor de conhecimento. Na educação *online* o papel do professor, antes de tudo, é de um mediador, de alguém que dialoga com seus alunos numa posição mais horizontal possível respeitando e promovendo a ação do conhecimento num processo de coautoria.

Os princípios da cibercultura nos possibilitam repensarmos a pedagogia que leve em conta a interatividade na sua verdadeira acepção da palavra. Podemos dizer que a cibercultura se faz em hiperlinks. Ela se constrói na troca de conhecimento, de experiências vivenciadas pelos participantes, nem por isso, o papel do professor torna-se menos importante. Silva (2001) ainda reforça que a interatividade é um conceito de comunicação e não de informática. E ao se pronunciar sobre o papel do professor, Silva (2001, p. 9) complementa dizendo que:

O professor disponibiliza um campo de possibilidades, de caminhos que se abrem quando elementos são acionados pelos alunos. Ele garante a possibilidade de significações livres e plurais e, sem perder de vista a coerência com sua opção crítica embutida na proposição, coloca-se aberto a ampliações, a modificações vindas da parte dos alunos.

A pouca ou nenhuma relação de proximidade direta de professor/aluno, tem provocado certo desconforto nos professores e alunos. A relação mediada pelas TDIC exige de ambas as partes uma nova postura epistemológica capaz de vencer a aparente barreira na forma de comunicar no processo de ensino-aprendizagem.

As aulas presenciais no caso da Educação *online* são substituídas por meios de interatividade como já vimos anteriormente, bate-papo, webconferência, fórum, vídeos, etc. A webconferência e/ou videoconferência, é a forma que mais se aproxima do clima de uma sala de aula presencial, onde numa ponta (na sede) está o professor interligado com os alunos (no polo), por meio da *internet*, utilizando na maioria das vezes, o *Skype* (aplicativo de conversação com vídeo pela *internet*). Um dos problemas desta forma de comunicação/aula é a infraestrutura tecnológica de telecomunicações no Brasil, onde não há *internet* de alta velocidade necessária para esta atividade, principalmente nas pequenas cidades do interior onde os polos estão localizados.

Se por um lado, a webconferência encontra dificuldades para ser realizada no Brasil em virtude de problemas de conexão via *internet*, os vídeos didáticos, podem de alguma forma suprir esta lacuna por estarem disponíveis em um repositório para ser acessado a qualquer hora de qualquer lugar.

Com esta discussão aprofundo as questões da linguagem audiovisual próprias do vídeo para avançarmos numa reflexão sobre a concepção e apropriação do vídeo didático por parte dos professores da Educação *online*.

3.1 O universo da linguagem audiovisual

O cinema e a televisão sempre me despertaram o desejo de fazer parte deste universo mágico de contar histórias, registrar o cotidiano, documentar, noticiar, entreter e educar. E parte desse sonho realizou-se quando comecei a trabalhar em uma emissora de televisão em Campo Grande – MS, no ano de 1984, e foi se ampliando até chegar às produções culturais e educacionais através da minha atividade profissional como professor universitário desde o ano de 1995.

Os primeiros programas veiculados pela televisão brasileira na década de 1950 eram feitos ao vivo apresentando espetáculos teatrais de autores clássicos da literatura estrangeira e brasileira. Com o avanço das tecnologias da informação e comunicação, as emissoras de televisão que doravante ficavam restritas aos estúdios com transmissão ao vivo, viram-se livres para novas experiências da linguagem audiovisual com a introdução do VTR (gravador de videotape) na década de 1960. As câmeras com VTR também podem deixar os estúdios para gravações em externa, neste caso o telejornalismo torna-se mais ágil com a inserção de imagens do cotidiano a ser noticiado e as narrativas teatrais passam a ter uma linguagem típica do cinema.

O cinema já nasceu envolvido em certa magia, todos se encantavam em experimentar novas formas de ver e de perceber, sobretudo, o movimento, a velocidade. Coisas que hoje nos parecem tão simples e corriqueiras fazem parte de uma grande evolução: o desenvolvimento da linguagem audiovisual. (COUTINHO, 2006, p. 24)

O rádio, tecnologia antecessora a televisão, inaugurado no Brasil em 7 de setembro de 1922, além de entreter e noticiar, foi utilizada com a intenção de educar através da Fundação Roquete Pinto e mais tarde de projetos como o Projeto Minerva, iniciado nos anos 1970 até meados dos anos 1980. Este foi um programa de ensino a distância da época, com financiamento público e cobertura em todo território nacional.

De acordo com o IPEA (1976, p. 40) o Projeto Minerva destinava-se à complementação do trabalho de sistemas educativos tradicionais, à educação supletiva de adolescentes e adultos e à educação continuada. Os objetivos gerais eram informar e formar, no cumprimento do método de abordagem, o problema da utilização de meios de comunicação de massa, para fins educativos e culturais. Tinha como objetivo específico ministrar cursos e programas diversos para todo o território nacional. (COUTINHO, 2008, p. 37)

Este é um fato histórico relevante quando falamos em ensino a distância no Brasil, porém, houve outras experiências anteriores e posteriores como veremos mais adiante.

As tevês educativas surgiram como solução alternativa para resolver, simultaneamente, os problemas relativos à falta de atendimento escolar nas quatro últimas séries do 1º grau, à ausência de qualidade no ensino e à insuficiência de professores. Tive a oportunidade de visitar a TVE do Maranhão e pude perceber que, mesmo se utilizando da linguagem audiovisual, as teleaulas, no início dos anos 80, eram cópias da sala de aula convencional. Um professor, diante da câmera, dava sua aula como se estivesse diante dos seus alunos. Talvez mais por falta de recursos financeiros, as múltiplas possibilidades da linguagem audiovisual eram pouco utilizadas. À primeira vista, nas escolas, os alunos se mantinham como em uma sala de aula tradicional, praticamente com a mesma disposição das carteiras, mas havia o aparelho de televisão e um monitor que os ajudava na compreensão da matéria da aula e com exercícios propostos. (COUTINHO, 2008, p. 37)

Para efeito histórico, lembramos que o ensino a distância surge no século XIX com as primeiras experiências nos Estados Unidos da América do Norte e Europa por meio de correspondências. Esta contextualização inicial é para chegarmos na fase atual da vida contemporânea, onde a *internet*, por meio das TDIC torna-se o grande vetor para o desenvolvimento da Educação *online*.

Atento às questões apresentadas elejo o ciberespaço²³, termo definido por Lévy (1999, p. 92) como “O espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos

²³ A palavra “ciberespaço” foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromante*.

computadores e das memórias dos computadores [...]”, para mediação do processo de ensino-aprendizagem pelos vídeos didáticos nos cursos de Educação a Distância.

3.2 A linguagem do vídeo para a elaboração de vídeos didáticos para a EAD *online*

A justaposição de duas linguagens: áudio e imagem estimulam dois sentidos humanos, a audição e a visão. Para Coutinho (2006, p. 16) “Estes são os sentidos mais privilegiados no mundo moderno, pois uma das características da modernidade é o fato de permitir certo afastamento das pessoas do chamado mundo natural ou natureza”. E acrescenta, “Audiovisual é técnica e tecnologia. O cinema e a televisão são técnicas audiovisuais que reúnem máquinas capazes de capturar, o que na vida real é efêmero e fugidio, em imagens e sons”. (2008, p. 56)

E pode nos levar a refletir sobre a importância do audiovisual quando aplicada no processo de ensino-aprendizagem da Educação *online*, Cunha (2015, p. 70) discute a importância dos materiais visuais na educação e aponta,

Analfabetos visuais, cegos, distraídos, admirados ou arrebatados pelo universo visual, temos dificuldades em manufaturar, criar, compor, manusear imagens e expressar pensamentos, emoções, conceitos utilizando a linguagem visual. São inúmeras as causas para a pouca experiência que temos em utilizar imagens como meio para veicular ideias, mas uma delas é o entendimento de que a forma mais adequada para expressar pensamentos e argumentações teóricas é a palavra, escrita ou falada.

E acrescenta Cunha (2015, p. 70),

Nota-se que há uma hierarquização entre as duas linguagens: a escrita porta o ‘conhecimento, o saber e a verdade’, e as imagens, muitas vezes, servem para expressar sentimentos e, quando muito, como ‘prova’ de um acontecimento, um registro que ‘ilustra’, ‘comprova’ e enaltece a veracidade do que é escrito.

Por esta exposição observamos que a introdução da linguagem audiovisual a ser apropriada por professores da Educação *online* num trabalho conjunto com os profissionais de produção audiovisual pode leva-los à realização de seus vídeos com mais propriedade trazendo à tona, potencialidades ainda não desveladas. Para Jacquinet - Delanay (2006, p.22);

A era do ostracismo face às imagens foi abalada. A predominância do impresso como meio de comunicação fez da análise abstrata e racional a prioridade das prioridades para a educação e a cultura. O aspecto global e imediato da experiência visual, assim como a sua presença massiva e a sua aparente simplicidade, enganara-nos. A imagem não é pobre nem elementar; ela é-o pela falta de imaginação dos seus criadores e pela atitude reducionista dos seus criadores e pela atitude reducionista dos seus utilizadores.

A autora aponta a emergência em nos alfabetizarmos na linguagem visual e expressa a importância da mesma no mundo contemporâneo permeado pelas TDIC interligadas pelas redes telemáticas.

Afinal, como afirma Cruz (2007, p. 27):

Usar as mídias como ferramentas pedagógicas significa ‘mediatizar’ as mensagens educativas, ou seja, adequar e traduzir o conteúdo educacional de acordo com as ‘regras da arte’, as características técnicas e as peculiaridades do discurso do meio técnico escolhido.

Lembremos que desde a pré-história o homem procura registrar em imagens aquilo que vê e observa numa tentativa de estabelecer uma comunicação com o outro sem a sua presença. Do Egito antigo com seus hieróglifos às narrativas visuais pintadas nas igrejas católicas na Idade Média até chegarmos aos dias atuais na qual dispomos de várias tecnologias de produção de som e imagem capazes de proporcionarem novas experiências cognitivas e sensoriais. Cunha (2015, p. 70) afirma que, “Mudaram os suportes, as tecnologias, as formas de visualização e o modo de nos posicionarmos em relação às imagens; porém, as pedagogias visuais formulam conhecimentos”.

Moore (2013) destaca que o vídeo tem um poder muito forte de ilustração e prende a atenção quando bem estruturado e elaborado. Férres (1998) aponta que o vídeo cria uma hiperestimulação sensorial, afinal, o movimento possui um grande poder de atração. A linguagem audiovisual possui vários recursos expressivos que se utilizados de forma adequada podem ser usadas intencionalmente para fins didáticos, como por exemplos, o uso de animação gráfica em 3D (três dimensões), a cor, o cenário (natural ou artificial).

Gomes (2008, p. 482) aponta a necessidade de adjuntos ao termo vídeo para diferenciá-los uns dos outros:

Quanto ao produto para fins escolares, temos alguns termos concorrentes: vídeo educativo, vídeo didático, vídeo instrucional, vídeo educacional. Esses nomes são, muitas vezes, utilizados como sinônimos, mas deixam entrever conceitos subliminares: ser educativo e/ou educacional é diferente de ser

instrucional. *Educativo*, ou *educacional*, parece mais uma questão de escolha e preferência, uma vez que ambos são adjetivos equivalentes relacionados à amplitude do termo educação, enquanto o termo instrucional sugere treinamento e a ausência de diálogo e de interação.

E completa Gomes (2008, p. 482):

O termo ‘didático’ define sua especificidade e finalidade, e parece ser o termo preferível, quando nos referirmos a um material feito especificamente para apoio das atividades didáticas, embora saibamos que, a rigor, qualquer vídeo pode ser utilizado para esse fim. O termo didático parece subentender que alguma ação será realizada com ele ou a partir dele.

É com este termo/conceito, vídeo didático, que venho tratando durante o percurso da escrita desta tese por entender que seja o mais apropriado.

Sendo assim, o conhecimento técnico torna-se importante para a realização de vídeos educativos para a Educação *online* com qualidade de som, imagem e conteúdo didático. Outra questão que considero importante observar está na relação entre o professor e os materiais pedagógicos na Educação *online*, como observa Cruz (2007, p. 24):

Até os anos de 1990, as mídias utilizadas como meios de transmissão dos cursos da EAD eram o material impresso, a televisão e o vídeo, e os processos de produção passavam pelas mãos de profissionais especializados, estando os docentes muito mais preocupados com conteúdo do que com formatos. No entanto, as mídias digitais e a possibilidade de interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem trouxeram novas maneiras de produzir os cursos a distância. As características das mídias da cibercultura permitem que usuários experientes produzam, publiquem, transmitam, gerenciem livremente cursos e disciplinas na *internet*, eliminando uma boa parte do trabalho de profissionais, próprios da era industrial, dos livros e dos meios de comunicação de massa.

Vejamos o que nos apresenta Silva (2006, p. 3), quando analisa as transições da linguagem ao longo do tempo, “A transição oral para a escrita, a transição da escrita para a imprensa e as transições em direção aos mídias visuais tiveram e têm um profundo impacto no nosso conhecimento, memória, cognição e nos espaços, nos quais se produz e consome cultura”. A aprendizagem é um grande desafio no mundo virtual e passa por várias questões, tais como, conseguir a atenção por parte do aprendiz.

Sobre a atenção no espaço virtual, destaca-se que o esforço para ter a atenção foi dobrado na contemporaneidade. Além disso, a atenção é flexível e, por

ser abstrata, está tendencialmente voltada ao visual. A imagem é muito forte e a virtualidade transformou o texto em imagem: não só em imagens coloridas, mas a própria forma texto foi convertida em imagem pelas possibilidades do hipertexto e pelas demais ferramentas da tecnologia, que são inúmeras. (AMARAL; BARROS, s/d, p. 21)

Com o desenvolvimento das TDIC nas últimas três décadas foi possível chegarmos a equipamentos que no primeiro momento tinham funções únicas, tais como; a câmera fotográfica digital, o gravador de voz digital, a filmadora digital, o telefone celular, e então, chegamos a um equipamento onde todas as tecnologias (mídias) se convergem, o *smartphone*. O *smartphone* é hoje um computador capaz de processar imagens, sons, textos, de estar conectado à *Internet* e desta forma estar em todos os lugares (que você estiver conectado) com acesso a todo tipo de informação e interação (ubiquidade). Com estes parâmetros como pensar o ensino-aprendizagem na modalidade *online* nos dias atuais? Silva (2006, p. 4) entende que:

Do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem, não só o que se ensina está em mudança devido ao uso da *Internet*, mas também a forma como se ensina está a transformar-se. Os espaços de aprendizagem também se localizam para além das instituições tradicionais e dos media, mas não deixam de ser lugares de aprendizagem.

O mundo virtual tem possibilitado a ampliação dos espaços de aprendizagem que vão além do presencial das instituições tradicionais ao possibilitar novas experiências de compartilhamento de informação que possa ser transformada em conhecimento. Novos lugares, novas relações, novas possibilidades de produzir e compartilhar fazem parte do mundo da cibercultura.

Imagem, som e texto no mundo virtual não passam de bits e bytes, ou seja, uma combinação numérica de 0 e 1, sendo assim, um arquivo digital de vídeo, como tal, pode ser reeditado quantas vezes se deseje, num eterno processo de ressignificação da mensagem de uma maneira considerada fácil para quem tem um pouco de conhecimento das técnicas e das tecnologias de edição de vídeo hoje disponibilizadas até mesmo gratuitamente. O vídeo em formato digital é um arquivo (pode ser em várias extensões que variam de acordo com a qualidade de imagem e som) e para ser realizado passa pelo processo de criação, roteirização, de captura de imagem e som e depois editado com alguns dos muitos aplicativos de edição de vídeos (profissionais ou amadores) que estão à disposição na *internet* para ser comprado ou baixados gratuitamente (Exemplo de programa amador gratuito: *Windows Movie Maker* da Microsoft).

Para tanto, Machado (1993, p.180), afirma que na tecnologia digital, “A pluralidade significativa é dada como dispositivo material: o sujeito não apenas interpreta mais ou menos livremente, como também organiza e estrutura, ao nível mesmo da produção”. O vídeo realizado com equipamentos digitais, como por exemplo dos *smartphones*, pode ser um grande aliado no processo de ensino-aprendizagem tanto para as aulas presenciais como *online*.

O vídeo didático realizado digitalmente de forma compartilhada entre professores e alunos pode consentir aos envolvidos no processo possibilidades de troca de conhecimento de conteúdo, de tecnologias e técnicas. Para que isto ocorra, Cruz (2007, p. 29-30) aponta que:

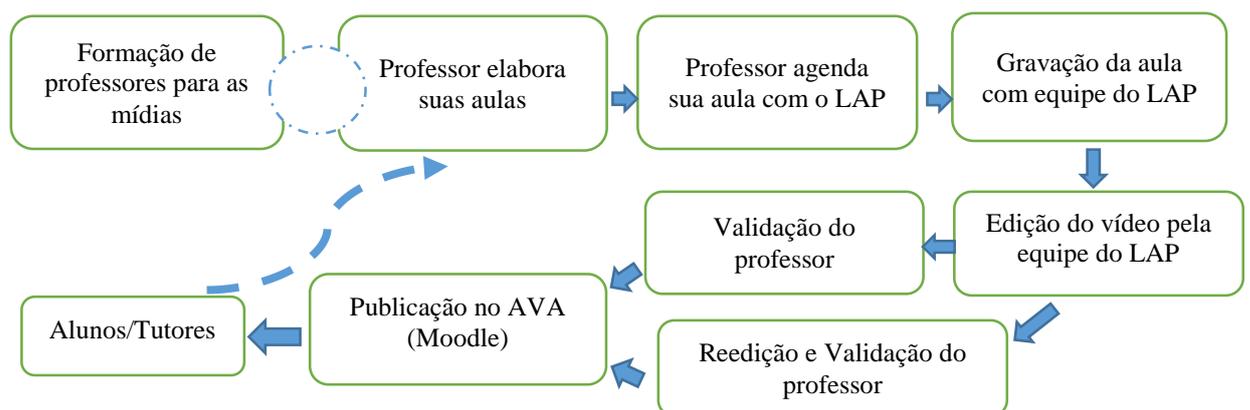
Os ‘modos de aprendizagem mediatizada’ se constituem num novo campo interdisciplinar da pedagogia que propõe a utilização cada vez maior das mídias na escola, aproximando professores audiovisuais. Isso teria como consequência, por um lado, capacitar tecnicamente professores e alunos (em termos de equipamentos e linguagem) para que conseguissem produzir seus próprios materiais midiáticos e, por outro lado, capacitá-los a saber como descobrir e utilizar outros materiais produzidos nas mais diversas fontes. E alunos das etapas de produção, distribuição e utilização dos produtos.

O vídeo didático, por exemplo, objeto de estudo desta tese, sendo digital pode levar o aluno a fazer intervenções no material realizado e disponibilizado pelos professores ou encontrados disponíveis na internet e depois compartilhar com todos os outros membros de seu grupo que por sua vez podem fazer novas intervenções e continuar o processo de ressignificação e compartilhamento. O vídeo neste caso deixa de ser algo único, hermético, produzido pelo professor, algo intocável, para ser assistido de forma passiva pelos alunos. Silva (2006, p. 8), conclui que, “Na rede, aprender é descobrir significados, elaborar novas sínteses e criar elos (nós e ligações) entre parte e todo, unidade e diversidade, razão e emoção, individual e global, relacionados com a realidade”. Para tanto, trabalhar em equipe para a produção de vídeo didático solicita dos envolvidos no processo de sua realização; professores, alunos e profissionais do audiovisual múltiplos conhecimentos que envolvem aspectos da pedagogia, da linguagem audiovisual, das técnicas e tecnologias, como veremos a seguir.

3.3 Etapas para a elaboração de vídeos didáticos para a Educação *online*

O fluxo de processos de produção de um vídeo (sendo didático ou não) é composto por três fases: pré-produção, produção e pós-produção. O andamento de realização de vídeos didáticos na EAD/UFMS nos dias atuais segue a seguinte rotina; a) na fase de pré-produção: professor seleciona o conteúdo e prepara sua aula em *Power Point* e ele mesmo por telefone, *email* ou pessoalmente agenda o dia da gravação; b) na fase da produção: dia da gravação o professor se apresenta no estúdio na hora marcada e com o apoio da equipe técnica do audiovisual grava sua aula; c) Na fase de pós-produção: a equipe técnica sozinha edita, sonoriza, insere gráficos, imagens, cenas de vídeos à aula e logo após chama o professor para assistir e validar ou não o vídeo, podendo ser reeditado seguindo a orientação do professor e/ou ser regravado. Logo após a aprovação, o vídeo é disponibilizado no repositório do AVA para os professores, alunos e tutores.

Figura 12 - Fluxo: criação, produção e recepção de vídeos EAD/UFMS



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Podemos observar na Figura 12, que o vídeo didático nessa forma de produção segue a lógica unidirecional, parte do professor juntamente com a equipe do LAP para os alunos. O aluno é o receptor da mensagem e seu *feedback* não existe na forma da própria linguagem audiovisual. Ela ocorre por meio de outras mídias como *email*, fórum, bate-papo, webconferência, ou somente por meio das avaliações em forma de provas. Neste modelo o potencial do audiovisual de ser interativo como prática pedagógica fica limitado. O aluno é excluído do processo de co-criação ou coparticipação.

Outro dado importante sobre a figura 12, é que nem sempre os professores recebem formação para a produção de aulas em formato de vídeo, ou quando recebem, nem sempre é o

suficiente para que tenham mais autonomia no processo de criação e vinculação com o currículo. E ainda, não existe a formação de uma equipe multidisciplinar que congregue professores, profissionais do audiovisual e alunos para pensar, criar, planejar as aulas levando em consideração os aspectos da interatividade. A interatividade no caso do vídeo didático aqui é entendida como a possibilidade de alunos e professores em produzirem, coproduzirem, compartilharem seus vídeos no AVA e/ou no ciberespaço como um todo (livre para ser acessado por qualquer pessoa).

Retomando a questão da inserção do professor na Educação *online*, onde as mudanças são mais radicais na prática pedagógica, Kenski e Barreto (2001, p. 78), apontam que:

Este novo professor que circula livremente no meio ‘digital’ encontra ali um espaço educacional radicalmente diferente. Compreende que sua ação docente neste novo ambiente não requer apenas uma mudança metodológica, mas uma mudança de percepção do que é ensinar e aprender.

Ensinar e aprender na modalidade da Educação *online* provoca naqueles que nela se inserem muitos questionamentos, que vão desde a forma de como se apresentar e se posicionar virtualmente no ciberespaço (desmaterializado) até a consciência de existir virtualmente tão forte quanto existir fisicamente. Essa fase de transposição de realidade/virtualidade não ocorre de forma linear e igual para todos, depende em parte da disposição e condições em conquistar novos conhecimentos que proporcionem novas reflexões sobre estar virtualmente no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação *online* não há uma ruptura com os modelos tradicionais na utilização de materiais didáticos, os livros impressos, apostilas impressas, lousa e giz, lousa digital e vídeos, o que há, é uma outra possibilidade de abordagem na realização e prática de alguns desses materiais, como o vídeo didático. O vídeo didático na Educação *online* em geral é realizado pelos próprios professores junto a uma equipe multidisciplinar envolvendo designers e comunicadores sociais (esses vídeos podem ser gravados e ou transmitidos ao vivo via webconferência) e também há casos de professores autodidatas em audiovisual que realizam seus próprios vídeos de forma independente. Como o vídeo possui uma linguagem própria, o professor e/ou o aluno, precisam conhecê-la, para então, apropriarem-se à sua prática pedagógica.

A realização de um vídeo didático para ser concretizado precisa passar por três fases: (a) de pré-produção, que envolve roteirização; (b) de produção que envolve gravação e (c) de pós-produção ou finalização que envolve a edição do vídeo.

Na Educação *online* o professor precisa encontrar apoio e ação institucional que lhe permita por meio de formação continuada apropriar-se de novos conhecimentos no campo do audiovisual que o leve a realizar seus vídeos.

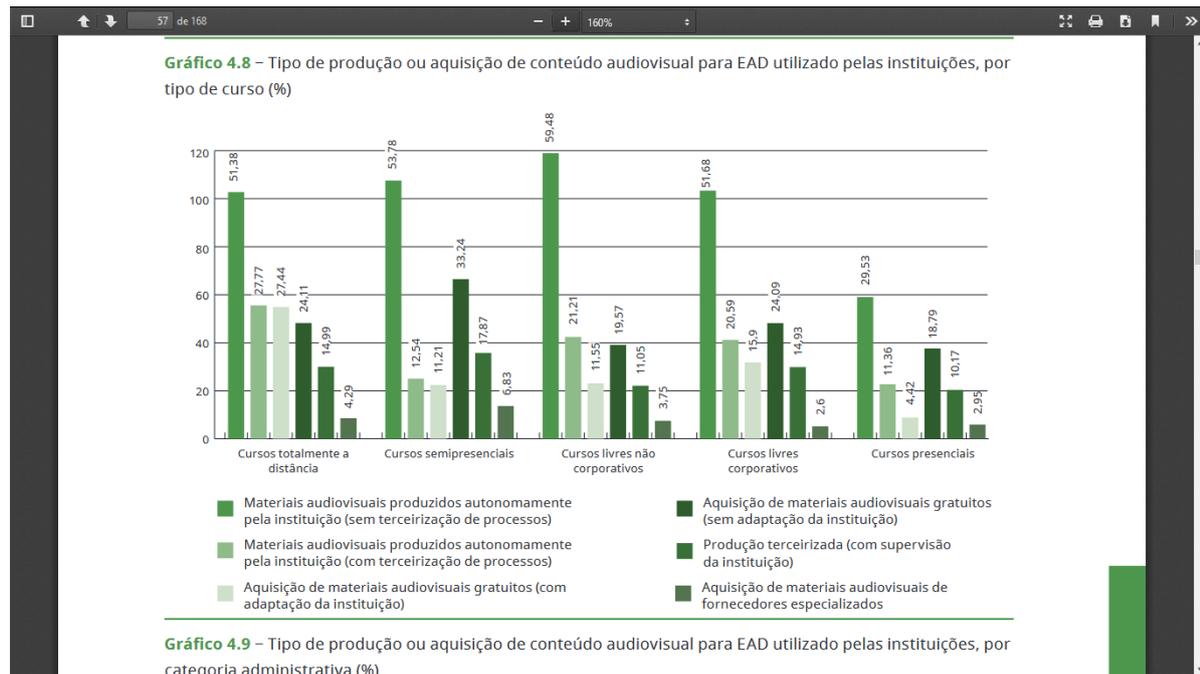
A realização de vídeo didático para ser disponibilizado *on demand* na plataforma Moodle ou outro tipo de plataforma é apenas um dos desafios que os professores da Educação *online*, podem encontrar dificuldade também na participação dos vídeos a serem gerados ao vivo por meio das webconferências. A Educação *online* acontece no ambiente virtual de aprendizagem formando uma rede que congrega vários atores com várias competências.

Nas instituições de ensino superior que investem em Educação *online* em quase sua maioria possui um centro de produção audiovisual que dá suporte aos professores na realização de seus vídeo. Enquanto algumas instituições preferem terceirizar esse serviço ou até mesmo comprar material pronto. Vejamos os dados da (ABED/2015, p.55) com relação a produção audiovisual para a Educação *online*.

A produção de conteúdo em áudio e vídeo também foi enfaticamente baseada na elaboração autônoma de materiais dessa espécie. No entanto, a terceirização de etapas da produção e encomenda de recursos também se fez presente. Quanto aos conteúdos gratuitos, 10% - 24% das instituições indicaram acessá-las. A adoção de conteúdos produzidos de forma autônoma foi enfatizada pelas instituições que ofertaram cursos livres não corporativos (59,48%), enquanto a compra de materiais foi mais praticada por estabelecimentos que ofereceram cursos regulamentados totalmente a distância - 27,77% das instituições terceirizaram etapas da produção e compraram recursos sob encomenda e com supervisão.

Esses dados apresentados pela ABED/2015 nos permitem observar que a produção audiovisual para a Educação *online* é diversificada e mista, as instituições investem em produção própria, em adquirir material pronto disponibilizado pelo mercado de produção de material didático bem como acessam a vídeos disponíveis gratuitamente na internet.

Figura 13 - Tipo de produção ou aquisição material audiovisual



Fonte: ABED/2015

Em seus primórdios a EAD/UFMS, onde estou desenvolvendo a pesquisa, se utilizou da terceirização da produção audiovisual contratando uma empresa do setor privado. Em sua segunda etapa, passou a produzir seus próprios vídeos de forma amadora, digo amadora, porque eram vídeos produzidos pelos professores com suporte de estagiários da própria instituição que tinham algum domínio de produção audiovisual. Esses vídeos eram realizados com câmeras amadoras, gravados na maioria das vezes em sala de aula com o professor escrevendo na lousa reproduzindo uma aula presencial e depois editado. O resultado desses vídeos eram do ponto de vista técnico ruins, pois, a iluminação natural ficava aquém do desejável bem como a captura do som com muitos ruídos externos. E por fim, a terceira e atual fase, em que foi implantado o Laboratório de Produção Audiovisual no prédio sede da EAD/UFMS inaugurado no ano de 2010 adaptando uma sala de aproximadamente 20m² com revestimento acústico, iluminação profissional, câmeras de vídeos semiprofissional, computadores com programas de edição de vídeo profissional, profissionais do audiovisual para suporte aos professores na parte técnica e meu suporte técnico e pedagógico como responsável do laboratório.

Os profissionais da produção audiovisual que dão suporte para a produção dos vídeos são o Radialista e o *Designer*. O profissional formado em comunicação social com habilitação em Radialismo (RTV) é preparado durante a sua formação acadêmica para produzir

programas de rádio e televisão, incluindo: técnicas de criação e roteiro, direção, produção, iluminação, sonorização, edição de imagem e som, pós-produção utilizando computadores e seus respectivos softwares. Já o profissional de *Design*, tem o domínio da linguagem visual, cores, formas, texturas, elaboração de cenário real e virtual, videografismo (animação gráfica e sonora), projeto de identidade visual, layout, com a utilização de computadores e softwares gráficos e videográficos.

Com a união destes profissionais pode-se formar uma equipe de produção de material didático digital juntamente com os professores/tutores e alunos, neste caso temos a união dos conhecimentos pedagógicos e comunicacionais capazes de propor e realizarem seus vídeos levando em consideração as potencialidades de cada um. Desta forma, repensar o currículo e a linguagem a ser utilizada sem deixar de incluir os alunos como parte do processo de co-criação é muito importante.

No entanto, uma das possibilidades mais utilizadas pelas instituições são os vídeos didáticos, aulas produzidas geralmente em um estúdio próprio, com tratamento acústico, iluminação profissional, microfones, câmeras de vídeos, tripé, cenário real e ou virtual, computadores com programas de edição e pós-produção, profissionais da comunicação social e *design*. É neste contexto que intensifico minhas observações e pesquisas, porque entendo ser este o ambiente mais estranho que um professor encontra para realizar suas aulas sem uma formação prévia para tal.

A realização de um vídeo didático necessita de suporte que envolve infraestrutura predial adequada, tecnologia de audiovisual e profissionais especializados para que o professor produza suas aulas. As universidades brasileiras que oferecem cursos *online* em geral possuem estúdio de audiovisual que dão suporte aos professores, mas esta não é a única forma do professor conceber e apropriar-se da linguagem do vídeo didático para suas aulas. Com o tempo, alguma experiência e aprendizado poderão produzir de forma independente seus próprios vídeos com equipamentos próprios. Para tanto, necessitará de alguns equipamentos para captura da imagem/som (filmadora ou *smarthopne* com câmera embutida), um computador com programas de edição de vídeo.

Existem vários aplicativos e softwares gratuitos de edição de vídeo, tais como: Windows Movie Maker, Shotclip, entre outros que podem ser facilmente encontrados na *internet*. Além de muitos vídeos tutoriais ensinando como utilizar esses programas, na maioria das vezes realizada por pessoas leigas que aprendem a utilizá-los e depois compartilham o seu aprendizado. Trabalhar a imagem no mundo contemporâneo tornou-se relevante pela sua

própria dinâmica impulsionada pelas TDIC interligadas em rede. Neste caso, o professor segundo Coutinho (2006, p. 67):

Penso que essa é a experiência mais estimulante de um educador. Conhecemos e expressamos o mundo pela forma como o narramos. Hoje, imagens narram o mundo. Imagens paradas são cuidadosamente postas para serem vistas a uma determinada velocidade; carros, ônibus, motocicletas andam rápido. Precisamos logo aprender a fazer nossas imagens, pois essa é uma forma de *conversar* com o mundo, de estar nele.

Nunca se fez tantos vídeos e tantas fotografias como nos últimos tempos e isto reflete nos hábitos e costumes da sociedade. É muito comum as pessoas numa data comemorativa como o Réveillon à beira da praia onde há show de fogos de artifícios perderem mais tempo fotografando e filmando que vivenciando aquele momento e que espera poder vivenciar depois por meio dos seus vídeos e fotos. É uma questão até para ser analisada o quanto isto está comprometendo as relações humanas, porém, é assunto para outra tese. Afinal:

As narrativas do mundo, em película ou meio eletrônico, passaram a compor um ‘mundo-representação-de-mundo’ que, em estética, política e magia, concorrem para a construção de uma nova realidade. Assim, ler o mundo hoje é também ler imagens que estão no mundo e imagens do mundo que estão nas telas. Da mesma forma, a nossa vida está impregnada de palavras. (COUTINHO, 2006, p. 68)

A Educação *online* acontece neste aspecto de um “mundo-representação-de-mundo” como aponta Coutinho (2006), até porque as relações se estabelecem através de telas de computadores, *tablets*, *notebooks* e aparelhos de celular interligados na *internet*.

Na Educação *online* onde o vídeo didático está disponível em um repositório virtual de acesso aos alunos e professores podem ser manipulados e ressignificado acrescentando outras informações disponíveis em outros espaços virtuais (*internet*) numa relação de nós, onde o começo e o fim se confundem numa intrincada rede de saberes. Neste caso, Mattar (2013, p. 30) afirma que:

O aprendizado não é mais um processo que está inteiramente sob controle do indivíduo, uma atividade interna, individualista: está também fora de nós, em outras pessoas, em uma organização ou em um banco de dados, e essas conexões externas, que potencializam o que podemos aprender, são mais importantes que nosso estado atual de conhecimento.

O nosso estado atual de conhecimento nos permite ir além das conquistas até hoje realizadas e propor novos questionamentos com embasamentos científicos pertinentes às necessidades de nossa época e avançar em novas descobertas.

3.4 Vídeos e vídeos didáticos: algumas experiências pelo mundo

O *Youtube*, o maior repositório digital e virtual de vídeos do mundo congrega em seu universo vídeos de todas as naturezas, inclusive os didáticos realizados por pessoas comuns e profissionais que os disponibilizam na *internet*. O maior exemplo de sucesso de vídeo ocorrido com a intenção didática ocorreu a princípio de forma desprezível, que são os vídeos produzidos pela *Kahn Academy*. O matemático Salman Kahn²⁴ começou utilizar o bate papo e uma ferramenta que ele mesmo criou para ensinar uma prima que morava em outro estado dos Estados Unidos e depois começou produzir e postar videoaulas de matemática no *Youtube* com o propósito de ajudá-la, porém, outras pessoas descobriram esses vídeos e começaram a se utilizar destas vídeo aulas. O sucesso em número de acesso a esses vídeos foi tanto que acabou se transformando em uma instituição a, *Kahn Academy*, que hoje oferece ensino de matemática em várias línguas. Esta ideia de compartilhamento de vídeos pode ser mais bem explorada pela Educação *online* que tenha em seu planejamento a preocupação com a interação e a interatividade no processo educacional.

Em recente matéria publicada no *site* <www.g1.com> com o título, “No dia do Professor, *youtubers* ensinam como gravar videoaulas²⁵”, a jornalista Ana Carolina Morena (2015), começa assim o seu texto:

Um número cada vez maior de professores brasileiros está trocando o giz e o apagador por uma câmera e um computador, mesmo que durante algumas horas da semana. Fenômeno crescente na educação, as videoaulas têm uma demanda de público cada vez maior, principalmente na época do Exame

²⁴ A Khan Academy tem esse nome justamente por conta de seu criador: Salman Khan. Formado em matemática e mestre em engenharia elétrica e ciência da computação, estudou em uma das mais renomadas universidades do mundo, o Massachusetts Institute of Technology (MIT). Era um grande analista do mercado financeiro, mas resolveu abandonar essa carreira após perceber que ensinar era sua verdadeira paixão. Disponível em: <<http://www.fundacaoemann.org.br/khan-academy/>>.

²⁵ Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/no-dia-do-professor-youtubers-ensinam-como-gravar-videoaulas.html>>. Acesso em: 16 out. 2015.

Nacional do Ensino Médio (Enem). E levado docentes a darem aula olhando para uma lente, em vez de uma sala repleta de estudantes.

Nesta matéria jornalística publicada especialmente no dia do professor mostra o quanto as TDIC estão aí para ampliar a capacidade de recepção para mais pessoas interessadas. Vejamos o depoimento de um dos professores que aparece na reportagem:

Foi meio sem querer. Eu estava num momento profissionalmente ruim com aulas presenciais, e aí eu tinha decidido que eu ia parar de aula, simplesmente mudar de profissão. Antes de desistir de ser professor eu resolvi gravar as aulas que eu dava presencialmente na forma de vídeo, e jogar isso na *internet*. Como isso acabou sendo um sucesso, eu acabei desistindo do plano inicial de desistir de dar aulas, de trabalhar com educação. (depoimento do Prof. Paulo Jubilut, UFSC, de 35 anos). (MORENA, 2015)

Assim como o professor Paulo Jubilut (UFSC) muitos outros aderiram a esta modalidade de ensino-aprendizagem, tanto que o próprio *Youtube* viu nestas videoaulas produzidas em todo mundo uma janela de oportunidade para organizá-las em um canal, *YouTubeEDU*, nesta mesma matéria jornalística a jornalista traz os seguintes dados:

No Brasil, o *YouTube* já conta com centenas de canais voltados à educação, e decidiu criar, em setembro de 2013, um programa para estimular a produção de videoaulas. Batizado de *YouTube EDU*, o programa já abriga 154 canais, número quase seis vezes maior que o inicial. No total, os canais somam mais de 10 milhões de inscritos e os vídeos já foram vistos 888 milhões de vezes, segundo, Lucas Machado Rocha, coordenador de projetos da Fundação Lemann, parceira do *YouTube* no projeto. (MORENA, 2015)

O próprio canal repositório e de difusão de vídeos, *Youtube*, tem demonstrado a potencialidade que os vídeos didáticos têm em oferecer informação que pode ser transformada em conhecimento há um grande número de pessoas jamais visto em nossa civilização. E, um dado relevante em relação ao *Youtube* é a quantidade de vídeos produzidos por jovens em formato de tutorial abordando múltiplos assuntos. Esses dados refletem de alguma forma a identificação que jovens e adultos tem com a linguagem audiovisual e como se apropriam cada vez mais para divulgar aquilo que lhes interessam.

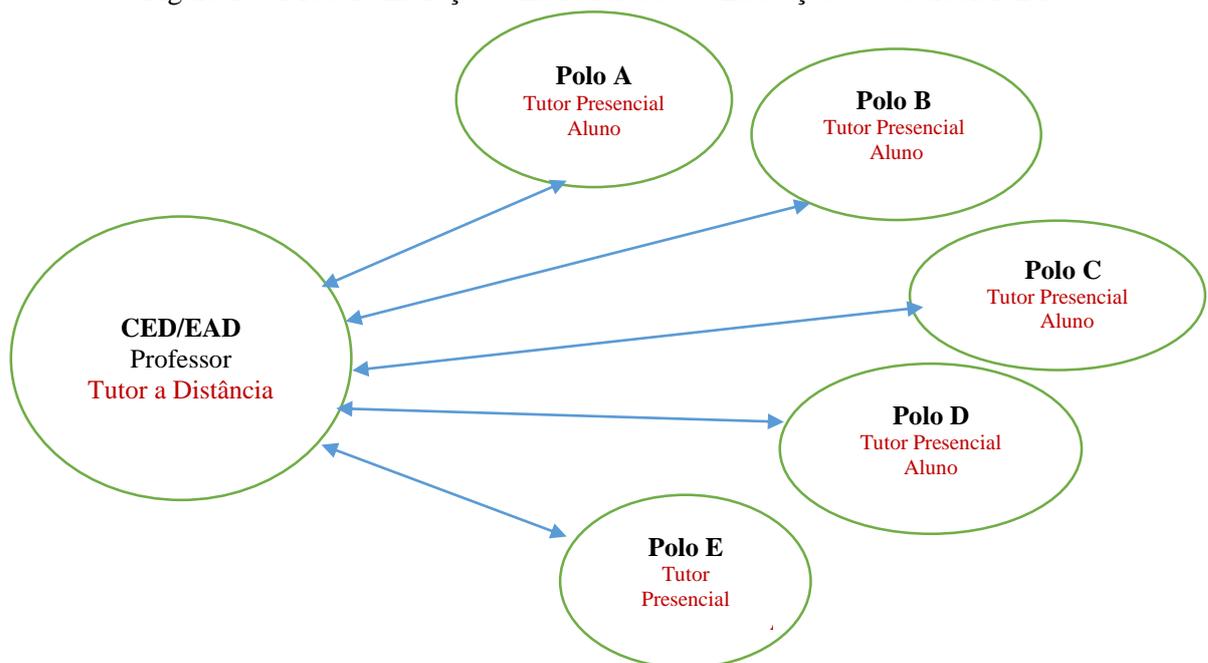
Atentar ao conhecimento dos alunos e seu universo é uma prerrogativa da Educação *online* na era da cibercultura em que os professores podem levar em consideração na hora de planejar suas aulas.

Despertar a consciência crítica é um dos grandes desafios da educação em tempos da cibercultura que promova valores éticos. A prática pedagógica da Educação *online* por meio das TDIC possibilita trocas de conhecimento que vão além das fronteiras geográficas e como tal necessita proporcionar ao corpo docente e discente condições de refletirem, atuarem e apropriarem-se dos tecnologias disponíveis.

3.4.1 Modelo de produção de vídeo didático na EAD/UFMS

Vejamos, o professor da EAD/UFMS está sediado na central da Educação *online*, CED/UFMS, em Campo Grande-MS, onde tem à sua disposição uma infraestrutura técnica e administrativa para realizar suas tarefas. Esse professor tem salas de aulas virtuais em vários polos situados em pequenas cidades do interior do estado de Mato Grosso do Sul. E para que coloque em prática sua ação pedagógica, organiza seu material pedagógico em vários formatos e disponibiliza no AVA para ser acessado pelos alunos e tutores como no esquema abaixo representado.

Figura 14 - Modelo interação e interatividade da Educação *online* tradicional



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

A figura 14 retrata como em geral são realizadas as relações em que um professor de uma determinada disciplina opera este conjunto de relações com os vários polos. Primeiramente, podemos observar que não há troca entre os polos das mesmas turmas/disciplinas com o mesmo professor. Segundo, provavelmente o conteúdo disponibilizado é o mesmo sem levar em consideração as diferenças contextuais.

3.4.2 Potencialidades interativas do vídeo didático digital

Na proposta desta tese da produção de material didático digital em formato de vídeo didático podemos seguir duas linhas de usabilidade e aplicabilidade: a) o vídeo produzido por professores com apoio de profissionais do audiovisual com infraestrutura de um laboratório de produção; b) o vídeo produzido por professores e ou alunos utilizando equipamentos próprios.

Essa combinação de produção de vídeo profissional com amadora demonstra as possibilidades de uma ação pedagógica mais interativa e ágil tirando o aluno da passividade de apenas assistir ao vídeo e demonstrar o conhecimento adquirido por meio de provas descritivas.

O vídeo digital por sua própria natureza oferece as possibilidades de intervenções na sua narrativa por meio de cortes, supressão de cenas, adição de novas cenas, inserção ou retirada de trilha sonora, inserção de legendas, de imagens, de gráficos, de videográficos, de locução em off, enfim, é possível com estas intervenções alterar, ampliar, reduzir a proposta inicial de forma colaborativa. Esta sua plasticidade pode ser uma das propostas de interação realizada pelo aluno ou pelo professor. Selecionei algumas imagens do programa de edição de vídeo gratuito da Microsoft, *Movie Maker* para melhor compreensão do que seja a edição de um vídeo digital de forma amadora que pode ser utilizado por professores e alunos quando desejarem realizar seus próprios vídeos ou reeditar vídeos já prontos. Editar significa cortar, suprir cenas indesejadas e juntar a outras dando uma sequência lógica à sua narrativa.

Depois de gravar as cenas planejadas com uma câmera de vídeo (ou no *smartphone*) devem ser descarregadas as imagens no computador onde vai ser editado (ou em alguns casos editar no próprio *smartphone* que contenha um programa de edição de vídeo). Ao abrir o programa de edição de vídeo e importar o arquivo das gravações, os mesmos aparecerão na tela do programa como uma tira de filme cinematográfico. A partir de então, o editor, vai assistindo à gravação e fazendo os cortes necessários, eliminando as cenas indesejadas. Pode-se inserir músicas como fundo, letreiros sobre as imagens, efeitos de transição de imagens. Findada a

edição, salvar o arquivo na extensão desejada e publicar na plataforma do Moodle por exemplo ou quaisquer outras plataformas de repositório de vídeo desejado.

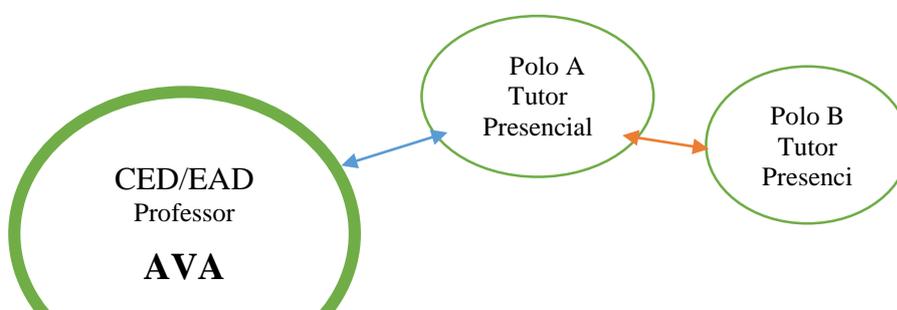
Figura 15: Programa de edição *Windows Movie Maker*

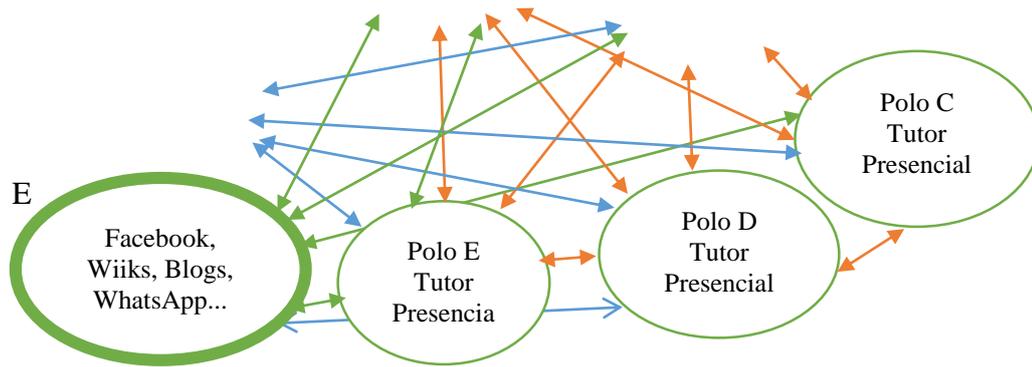


Fonte: Google Imagem

Para que tal processo ocorra, professores e alunos precisam de um certo conhecimento da linguagem audiovisual e das técnicas e tecnologias disponíveis para a sua realização. Hoje, com o avanço das tecnologias digitais e sua popularização é possível executar estas tarefas sem muita dificuldade. Basta observarmos a popularidade dos aparelhos de celular com aplicativos de captura de vídeo, de imagem de som e de edição, e que estão sendo muito utilizados no dia a dia por uma grande parte da população, principalmente os mais jovens. Com estas possibilidades apresentadas penso que a Educação *online* poderia ter mais plasticidade e maior conexão num projeto pedagógico que levasse em conta as potencialidades da cibercultura. E para tanto, apresento uma possibilidade que avança nesta questão.

Figura 16 - Possibilidades de uma prática pedagógica mais interconectada





Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

Com esta proposta as relações de ações pedagógicas não estariam circunscritas a um emissor (professor na sede) para polos individuais que reportariam unicamente a fonte geradora da informação. Nesta nova possibilidade, haveria troca de informação, cooperação e colaboração também entre os polos com o professor emissor da mensagem (ação pedagógica). Outro aspecto que apresento e chamo a atenção é para a necessidade em se considerar as relações extra AVA ao incluir as redes sociais, os *blogs*, *WhatsApp*, etc. Lemos (2015, p. 69) ao questionar as novas tecnologias de informação acredito que devem ser consideradas em:

[...]em função da comunicação bidirecional entre grupos e indivíduos, escapando da difusão centralizada da informação massiva. Várias tecnologias comprovam a falência da centralidade dos media de massa: os videotextos, os BBSs, a rede mundial *Internet* em todas as suas particularidades (*Web*, *wap*, *chats*, listas, *newsgroups*, MUDs). Em todos esses novos media estão embutidas noções de interatividade e de descentralização da informação.

Podemos inferir que a Educação *online* que temos hoje pode dar outros passos à frente e aproveitar melhor das potencialidades das TDIC. A descentralização do processo está no cerne da cibercultura e constitui a diferença dos modelos anteriores de comunicação unidirecional. Há ainda na Educação *online* o ranço da necessidade de controle todo o processo que advém da educação tradicional, tais como; quantas vezes o aluno acessou tal ou qual recurso, quantas participações nos chats, validação de produção apenas do que é publicado no próprio ambiente virtual de aprendizagem, sendo que, a Educação *online* na perspectiva da cibercultura estimula e promove a imersão total no ciberespaço.

3.5 Formação de professores para a docência *online*

O papel do educador na era da cibercultura necessita passar por reflexões que levem em conta questões como: tutoria presencial ou à distância, materiais didáticos digitais, orientador, facilitador, mediador, entre outros. A complexidade de suas práticas pedagógicas na Educação *online* exige uma formação inicial e continuada totalmente nova, como afirma Belloni (1998, s/p) ao questionar como formar o professor do futuro e aponta que “As respostas a essa pergunta crucial são muitas e estão longe de ser unânimes, mas parecem sinalizar uma tendência a se agruparem em torno da ideia de reflexão”. Os desafios da educação *online* no contexto atual pressupõe avaliar as potencialidades das TDIC disponíveis e desta forma trabalhar a formação de professores para que reflitam, decodifiquem e apropriem-se das TDIC no contexto educacional.

O ciberespaço onde ocorre e se desenvolve a Educação *online* exige dos educadores segundo Moraes (2002) novas metodologias com a utilização dos ambientes interativos em suas potencialidades num processo de descobertas individuais e coletivas. Para Silva (2006), o professor deveria ser um construtor de redes e não de rotas. Moran (2003) aponta para questões como: os múltiplos papéis do professor *online* exigindo do mesmo maior capacidade de adaptação e criatividade diante das novas situações próprias da cultura sociotécnica. Belloni (1998, s/p) ao refletir sobre a autoestima do professor contemporâneo que se vê desafiado pela complexidade das exigências do momento atual, diz que:

[...] é preciso lembrar que sem uma formação adequada não se pode esperar que o professor resolva sozinho um problema cuja complexidade o ultrapassa. Ao contrário, o uso adequado das incríveis potencialidades oferecidas por aqueles meios representaria para o professor uma libertação das tarefas de ‘repetidor’ que ocupam a maior parte de seu tempo, deixando o livre para desempenhar múltiplos papéis mais criativos e mais interessantes (e, evidentemente, mais adequados aos tempos que correm).

A “reflexão” como o ponto em comum entre os autores apresentados sem desconsiderar as outras questões próprias da educação nos leva a pensar no papel do “professor reflexivo”, uma teoria que remonta inicialmente a Dewey (1959), nos Estados Unidos ao propor o paradigma denominado de “formação reflexiva do professor”. Mais adiante, Schön (1995) nos anos 1980, dá um passo adiante ao romper com as teorias predominantes do ensino focado no behaviorismo, onde o professor é um mero aplicador de técnicas de terceiro e desenvolve sua

tese baseado em três princípios: o conhecimento na ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação. Schön (1995) foi criticado por vários autores porque seus princípios levavam em consideração uma prática de “reflexão individualista”, porém, Alarcão (2007) e Pimenta (2006) invocam a importância da valorização do trabalho coletivo dos atores envolvidos no processo de suas próprias instituições de ensino. Contreras (2002) avança nesta discussão ao propor a necessidade de um referencial crítico-emancipatório para a teoria do “professor reflexivo”, ao considerar reconhecer que as práticas pedagógicas são afetadas não só por fatores internos da instituição, mas também, por fatores externos a elas. Giroux (1992), traz para este contexto a ideia do Intelectual Transformador, ao propor uma correspondência entre a função social do trabalho intelectual e suas relações específicas com as perspectivas de modificações na sociedade. Observamos neste caso uma forte aproximação das teorias marxistas. Para que haja uma diferenciação da proposta de Schön (1995) para professor reflexivo, Pimenta (2006) denomina-a de “práticas docentes crítica-reflexivas”, uma prática ligada a transformação.

Podemos inferir com as teorias apresentadas para formação de professores para a necessidade de operacionalizar mudanças substanciais tanto na formação inicial, quanto nas ações de formação continuada por verificar que teoria e prática são inseparáveis para a formação de professores. Aproximei-me dos autores Dewey (1959), Schön (1995), Contreras (2002), Pimenta (2006) e Giroux (1992), como referência histórica para nos ajudar a resgatar a linha do tempo que nos leva a repensar o que seja “reflexão” na modernidade e na pós-modernidade.

Silva (2000, p. 111) aponta que enquanto na modernidade o “sujeito é racional autônomo e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática”, na pós-modernidade o mesmo autor (2000, p. 112) diz que, “O pós-modernismo reserva um de seus mais fulminantes ataques ao sujeito racional, livre, autônomo, centrado e soberano da Modernidade”.

E para corroborar o enfoque epistemológico que escolhi para repensar a formação docente para a Educação *online* recorro a Bauman (2013) e a sua tese de que vivemos momentos líquidos numa sociedade líquida de relações líquidas onde as incertezas nos rodeiam o tempo todo. Em suas reflexões Bauman (2013, p. 30) aponta para questões emergentes da sociedade contemporânea e diz:

[...] a capacidade onívora dos mercados de consumo, sua fantástica habilidade de aproveitar tudo e qualquer problema, ansiedade, apreensão, dor e sofrimento humanos - sua capacidade de transformar todo protesto e todo impacto de ‘força contrária’ em proveito e lucro.

Bauman (2013) nos convoca a refletirmos este momento onde os mercados estão no controle total dos canais representação, divulgação e comunicação. Se pensarmos no quanto estamos envolvidos pela cibercultura e todos os aparelhos que nos encantam e nos convidam a cada vez nos isolarmos no mundo virtual, podemos entender a importância que a educação tem na formação das futuras gerações. Bauman (2013, p. 31), então aponta esperanças nessa sociedade distópica em que vivemos:

Nada menos que uma ‘revolução cultural’ pode funcionar. Embora os poderes do atual sistema educacional pareçam limitados, e ele próprio seja cada vez mais submetido ao jogo consumista, ainda tem poderes de transformação suficientes para ser considerado um dos fatores promissores para essa revolução.

Se não devemos negar a apropriação das TDIC na educação, que pelo menos nós tenhamos a capacidade de refletir de forma crítica esta apropriação. Entender o sujeito pós-moderno é uma estratégia que pode nos indicar caminhos para a construção de uma educação que tenha significado para todos os envolvidos. Tadeu Silva (2000, p. 113-114) ao fazer suas considerações sobre a pós-modernidade aponta que:

Para a perspectiva pós-modernista, nisso inspirada nos *insights* pós-estruturalistas, o sujeito não é o centro da ação social. Ele não pensa, fala e produz, ele é pensado, falado e produzido. Ele é dirigido à partir do exterior, pelas estruturas, pelas instituições, pelo discurso.

A partir desta análise de pós-modernidade apresentada por Silva (2000), podemos deduzir mais do que nunca, que a sociedade atual, midiaticizada como nunca na história da humanidade tem produzido seres humanos cada vez mais dirigidos a partir do exterior, pelas estruturas, pelas instituições e pelo discurso. As TDIC potencializam os discursos, que são muitos, e em grande parte com forte traços de interesses ideológicos e mercadológico, esse tema por si só, geraria várias teses de ordem filosófica, sociológica, antropológica dentre outras.

No próximo capítulo trato das questões metodológicas que norteiam esta pesquisa.

CAPÍTULO 4 - PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresento os procedimentos teóricos e metodológicos, o tipo de pesquisa, o processo de produção de registros com posterior tratamento no decorrer do trabalho de investigação desta tese.

Minayo (2010) afirma que pesquisa é uma atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. E Gil (1999) vai dizer que pesquisa é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. Pode-se observar nestas duas afirmações de Minayo (2010) e Gil (1999), que a pesquisa científica é um processo em curso e obedece a uma sistematização deste processo.

A pesquisa qualitativa considera a existência de uma relação dinâmica entre mundo real e sujeito, é descritiva e utiliza o método indutivo, sendo o processo seu foco principal. A partir desta primeira escolha a ser feita no caminho de uma pesquisa, sigo, o caminho da pesquisa qualitativa.

Fazer pesquisas é fazer escolhas e tomar decisões que deem sustentação científica à sua tese. Bogdan e Biklen (1994) ao comentar o que leva um pesquisador a seguir determinado caminho apresenta um dos caminhos no qual me identifico, “Frequentemente a própria biografia influencia, de forma decisiva, a orientação de um trabalho. Certos pormenores, ambientes ou pessoas tornam-se objectos aliciantes porque intervieram, de forma decisiva na vida do investigador”. (BOGDAN; BLIKEN, 1994, p. 85), e os 25 anos de magistério superior dedicado à elaboração de vídeos em várias modalidades me direcionaram a escolha do objeto

de estudo desta pesquisa e apontam as direções na constituição de teorias compatíveis com o momento em que vivemos centrados na cibercultura.

A pesquisa qualitativa tem se mostrado a mais utilizada e indicada quando necessitamos investigar diversas fontes geradoras de um grande trabalho descritivo realizado em ambiente social dos próprios sujeitos da pesquisa. Para Bogdan e Blikem (1994, p. 52) “Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados. A teoria ajuda à coerência dos dados e permite ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.” Para corroborar com as falas apresentadas, Santos (2009, p. 124) aponta que:

A construção do objeto de pesquisa possibilita o afastamento do senso comum e a necessária interligação entre a epistemologia, a metodologia e a teoria e dos dados empíricos, para que o conhecimento gerado não se limite a simples descrição empiricista de aspectos superficiais, fragmentados e parciais da realidade social.

Na pesquisa qualitativa, as questões sociológicas e antropológicas estão presentes e constituem caminhos interpretativos de ordem subjetivos e intersubjetivos tanto para o pesquisador quanto para o grupo pesquisado à procura de significados que possam ser compartilhados (TRIVIÑOS, 1987; BOGDAN; BLIKEN, 1994). Segundo os autores na pesquisa qualitativa nada é trivial, nada deve passar despercebido, os detalhes são importantes para a análise. E ainda, Bogdan e Blikem (1994), afirmam que a pesquisa qualitativa tem cinco especificidades que a caracteriza: 1) a fonte direta dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente, na escolha desses mesmos dados; 2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de caráter descritivo; 3) os investigadores interessam mais pelo processo do que pelos resultados; 4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e, 5) o investigador interessa-se acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Podemos observar que os investigadores qualitativos em educação procuram se acercar de várias estratégias e procedimentos para questionar os sujeitos da investigação.

Bauer e Gaskell (2014, p. 21) afirmam que, “Na pesquisa social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros.”, mas alerta esses investigadores, para uma questão importante, tomar cuidado quando os entrevistados dizem aquilo que o entrevistador quer ouvir. Este alerta, assim como tantos outros que irão surgir no

decorrer deste texto apontado por vários autores ao tratar de pesquisa qualitativa demonstra a preocupação que os investigadores têm que ter ao se preparar para transitar na abordagem da pesquisa qualitativa.

Será na troca de experiências e vivências com o grupo investigado que pretendo encontrar respostas para a elaboração de vídeos didáticos além das técnicas e tecnologias que leve em consideração colaboração e compartilhamento de ideias que possam gerar novos conhecimentos para a concepção e apropriação na prática pedagógica da Educação *online* em tempos de cibercultura.

Ao abordar a elaboração de vídeos didáticos para a Educação *online* na era da cibercultura utilizei os instrumentos do questionário e entrevista. Sendo que, o questionário foi direcionado a 58 professores efetivos da EAD/UFMS dos cursos de graduação licenciatura e bacharelado (dezenove respondentes de um total de cinquenta e oito professores efetivos). A entrevista foi realizada com sete professores seguindo os seguintes critérios: que tenha respondido o questionário, um professor de cada curso dos sete cursos de graduação, que tivessem tido experiência na realização de vídeos para a Educação *online*, o primeiro de cada curso que aceitasse o convite feito através do *email*.

3.1 Retomada do problema

Com a introdução das TDIC na Educação *online* foi necessário ser criada uma equipe multidisciplinar que conseguisse dar conta da complexidade desta modalidade de ensino. Profissionais gestores em administração escolar, informática, comunicação social e *design* se unem para que esta modalidade de educação possa acontecer. E nesta nova concepção de Educação *online*, o material didático tem um papel relevante, afinal, é por meio deles que o processo comunicacional acontecerá. Vimos que o material impresso não deixou de existir e ser utilizado na Educação *online* e continua com sua devida importância. Porém, os materiais digitais, livros, apostilas, vídeos, jogos eletrônicos começam a ter destaque na modalidade da Educação *online*, exigindo de todos participantes; gestores, professores, técnicos em informática, comunicadores sociais, *designers* e alunos um diálogo constante.

Assim, o problema da elaboração de vídeos didáticos por parte dos professores da Educação *online* torna-se importante para sua prática pedagógica na era da cibercultura.

Nesta configuração atual dos cursos de Educação *online* os professores são instigados a atualizar-se às novas necessidades de interação e interatividade promovidas no ciberespaço. O vídeo didático, material didático digital muito utilizado nos cursos de Educação *online*, em grande parte é realizado pelos próprios professores com a parceria de um grupo de profissionais de comunicação social e *design*. Com esta contextualização apresento os objetivos que direcionam esta pesquisa.

4.2 Objetivo geral e objetivos específicos

Esta pesquisa emergiu a partir das minhas vivências profissionais na área da elaboração de vídeos didáticos para a educação superior, mais especificamente para a Educação *online*. Como responsável pela elaboração dos vídeos didáticos na EAD/UFMS desde agosto do ano de 2010, várias questões vieram me intrigando quanto à necessidade de um espaço de discussão e problematização que contemplasse suas concepções e apropriações para a Educação *online* na era da cibercultura para além das técnicas e tecnologias. Portanto, a pesquisa tem por:

Objetivo geral:

- Analisar as concepções e apropriações do vídeo didático de professores da Educação *online*.

Os objetivos específicos são:

- Identificar o perfil dos professores da EAD/UFMS;
- Delinear a formação inicial/continuada do grupo investigado para a prática pedagógica na Educação *online* mediada pelo vídeo didático;
- Analisar as concepções que o grupo investigado tem dos vídeos didáticos para a Educação *online*;
- Investigar as apropriações no uso dos vídeos didáticos para a Educação *online*.

Os instrumentos empregados nesta pesquisa são: questionário e entrevista no contexto da EAD/UFMS.

A seguir, aprofundo nas questões conceituais da entrevista como para a produção de dados.

4.4 Questionário como instrumento da produção de dados

O questionário é uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses expectativas, valores, temores, comportamentos, presentes ou passados segundo Gil (2008). Com esta técnica pretendo delinear o perfil do grupo selecionado para subsidiar a análise da pesquisa com dados objetivos e subjetivos.

Para Gil (2008) o questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas proporcionarão dados para descrever as características da população pesquisa. Para a preparação do questionário aberto o pesquisador precisa levar em conta uma linguagem clara e concisa evitando o possível à indução as respostas. Procurando estar sempre atento ao rigor científico na produção desta pesquisa empenhei-me em elaborar o roteiro a ser seguido (Apêndice A). O questionário teve como objetivo principal analisar as concepções e apropriações do vídeo didático pelos professores da Educação *online* e os objetivos específicos; identificar o perfil dos professores da Educação *online*; delinear a formação inicial/continuada do grupo investigado para a prática da Educação *online* mediada pelo vídeo didático; analisar as concepções que o grupo investigado tem dos vídeos didáticos para a Educação *online* e investigar as apropriações no uso dos vídeos didáticos para a Educação *online*. O questionário é constituído de 23 perguntas sendo; 18 questões fechadas e 5 questões abertas.

4.5 A entrevista como instrumento de produção dos dados da pesquisa

A discussão metodológica da pesquisa qualitativa perpassa várias décadas de controvérsias comparadas à pesquisa quantitativa. Vencida esta fase, e consolidada nos avanços científicos das ciências sociais, a entrevista é vista por Lakatos e Marconi (2003, p. 195) como:

[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta

de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social.

Nessa pesquisa de doutoramento faço uso da entrevista por acreditar que este método propicia desvelar camadas mais profundas das subjetividades do grupo-sujeito.

Recentemente, as entrevistas têm sido muito utilizadas no campo da educação e do marketing. A discussão fica em escolher a metodologia a ser empregada na investigação; a individual ou a grupal. Bauer e Gaskell (2014) apontam que; “Falando de modo geral, a pesquisa acadêmica emprega a entrevista individual de profundidade, enquanto que o setor comercial prefere entrevistas em grupo. As diferentes orientações podem ser justificadas com base na tradição ou em considerações pragmáticas”. (BAUER e GASKELL, 2014, p. 73). Contudo, a pesquisa de entrevista em grupo, também denominada, de grupo focal, tem sido muito utilizada nas pesquisas em educação. O que vai definir o caminho a seguir são os objetivos propostos e a direção que pretende seguir ao encontro de repostas aos questionamentos do investigador. Independente da escolha, por entrevista individual ou em grupo, as entrevistas semiestruturadas possuem como uma de suas características proporcionar maior flexibilidade para que o entrevistado possa responder de forma menos diretiva permitindo-lhe mais reflexão ao expor suas ideias e concepções.

Nesta pesquisa de doutoramento, pretendo seguir ao encontro de respostas ao optar por utilizar os instrumentos entrevista e questionário por acreditar que estou trabalhando com um grupo de profissionais, professores universitários da EAD/UFMS, que possuem uma trajetória dentro do ensino superior e da Educação *online* com experiências em comum no trato da elaboração de vídeos didáticos e as diferentes concepções e apropriações dos mesmos. Bauer e Gaskell (2014, p. 73) inferem que:

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas.

Utilizar o instrumento de pesquisa entrevista permite a troca de conhecimento de cada membro do grupo selecionado e então desvelar questões que estão sendo questionadas nos objetivos desta pesquisa, principalmente, de análise de percepção e implicações na prática do vídeo didático na Educação *online*.

O roteiro das entrevistas semiestruturada (Apêndice B) foi realizada seguindo a ordem dos objetivos geral e específicos composta com 10 questões depois de aplicado o questionário e verificado pontos a serem aprofundados.

4.6 Sujeitos da pesquisa para a coleta de dados

Os sujeitos desta pesquisa são os professores efetivos da EAD/UFMS que estejam em pleno exercício da função e compõem um dos sete cursos de graduação licenciatura/bacharelado ocorridos entre os anos de 2010 e 2015. Vejamos o Quadro 4:

Quadro 4 - Número de professores efetivos CED/UFMS 2015

| Curso | Número de professores efetivos |
|--|--------------------------------|
| Administração Pública (bacharelado) | 14 |
| Letras | 05 |
| Pedagogia | 06 |
| Matemática | 10 |
| Ciências Biológicas | 11 |
| Educação Física | 07 |
| Geografia | 05 |
| Total | 58 |

Fonte: Elaborado pelo autor, baseada no Relatório da CED/2015. (Anexo A)

Para a seleção dos participantes da pesquisa foram definidos os seguintes critérios: (1) aplicação do questionário aberto (Apêndice A) ao maior número de professores efetivos da EAD/UFMS (2) Entrevista semiestruturada (Apêndice B) com sete professores seguindo os seguintes critérios: um representante de cada curso de graduação da EAD/UFMS; que tenha tido experiência com elaboração de vídeos educativos para a Educação *online* e neste caso um dos respondentes foi excluído por ser novato e não ter produção de vídeos; apenas um professor/a do curso de Matemática e um/a do curso de Letras responderam do questionário estando estes previamente selecionados para participarem da entrevista. O convite para as entrevistas foi realizado via *email* entre os/as professores/as que participaram do questionário respeitando as exceções citada para os cursos de Matemática e Letras (que só tiveram um respondente); nos demais cursos onde havia mais de um respondente do questionário aberto o

critério para seleção seguiu a ordem de aceite do convite. O momento em que houve a abordagem para o convite e o período para fazer as entrevistas foi conturbado pela fase pós-greve das instituições de ensino superior público no Brasil (ocorrida em 2016) com reformulação de calendário acadêmico e com alguns professores em período de férias, neste caso, sendo assim, apenas um representante de cada curso (entre os cinco com mais de um participante do questionário) respondeu ao chamado para a entrevista (o que facilitou a decisão da escolha) em que enfatizei a importância de se ter um professor de cada curso. Todos os professores que participaram do questionário aberto e das entrevistas com exceção de um professor novato sem experiência em elaboração de vídeos tinham requisitos para serem entrevistados, pois o principal critério era ter experiência na elaboração de vídeos didáticos para a Educação *online*.

O questionário aberto foi enviado via *email* em arquivo do Word aos coordenadores de cada curso de graduação para que fossem enviados a seus professores. Recordo que primeiramente estive em uma reunião presencial com todos os coordenadores de curso graduação da EAD/UFMS onde pude explicar as intenções da pesquisa, os métodos e metodologias que seriam utilizados. Conjuntamente aos coordenadores realizei convites individuais de sensibilização junto aos professores através de *email*. Realizada a fase da aplicação dos questionários abertos passei para a fase de realização da entrevista. Triviños (1987, p. 171) faz a seguinte observação para a preparação da entrevista semiestruturada:

Os resultados do questionário, por exemplo, alimentam o desenvolvimento da entrevista semiestruturada e a observação livre. Isto significa que as respostas dos questionários devem ser conhecidas e interpretadas, antes da aplicação dos outros instrumentos.

Após ter seguido essa observação de Triviños (1987) realizei as entrevistas individualmente com questões semiestruturadas seguindo um roteiro de questões e aplicadas no ambiente da UFMS em sala e horário combinados com cada participante da pesquisa. Para o registro dos diálogos foi utilizado o gravador de voz.

4.7 Procedimentos de análise e interpretação dos dados da pesquisa

Esta fase da pesquisa, de análise e interpretação dos dados, merece muita atenção e disciplina por parte do pesquisador, afinal, ambas constituem-se no núcleo central da pesquisa,

segundo (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167) ao apontarem que, “A importância dos dados está não em si mesmos, mas em proporcionarem respostas às investigações”. No caso dessa investigação, os instrumentos de coleta de dados, questionário e a entrevista, resultaram em pistas, dados, informações, que trabalhadas, seguindo as normas científicas, permitiram fazer uma leitura contextualizada da problemática apresentada pela tese em questão. Analisar e interpretar os dados é o momento da pesquisa em que o investigador necessita de muita atenção. Triviños (1987, p. 170) aponta que:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas.

O limiar na feitura da análise e interpretação dos dados como bem nos apresenta Triviños, é como aquele momento em que o regente de uma orquestra precisa unir a sensibilidade, a técnica, o envolvimento e o distanciamento para que a orquestra transforme notas musicais em harmonia musical.

Análise e interpretação dos dados estão correlatas, porém, são diferentes como veremos a seguir.

4.7.1 Análise dos dados

Para realizar a análise dos dados desta pesquisa apoio-me na análise interpretativa que como aponta Triviños (1987, p. 173) apoia-se em três aspectos fundamentais: “a) nos resultados alcançados no estudo (respostas aos instrumentos, ideias dos documentos etc.); b) na fundamentação teórica (manejo dos conceitos-chaves das teorias e de outros pontos de vista); c) na experiência pessoal do investigador”.

A minha experiência profissional tem sido um dos pilares a me orientar nas discussões dos dados obtidos bem como as leituras dos autores que me acompanham nessa investigação.

Podemos observar a complexidade de uma pesquisa científica no campo social e o quanto é solicitado do pesquisador atento a todas as nuances que envolvem este processo. Bogdan e Blikem (1994, p. 220) destacam que:

À medida que vai lendo os dados, repetem-se ou destacam-se certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos. O desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam estes mesmos tópicos e padrões. Estas palavras ou frases são *categorias de codificação*.

Nesta pesquisa, a análise seguiu a ordem dos objetivos específicos como categorias de análise apresentadas com os seguintes procedimentos:

Para os objetivos específicos, identificar o perfil dos sujeitos da pesquisa, delinear a formação inicial/continuada e apropriações do vídeo didático em suas práticas pedagógicas o uso do questionário foi a principal referência. Neste caso foram utilizados fatores como a idade, sexo, formação, tempo de atuação no ensino superior, entre outros farão parte do questionário.

Para investigar as concepções e apropriações dos professores sobre o vídeo na Educação *online*, a entrevista semiestruturada, foi de grande relevância para captar os dados mais subjetivos e intersubjetivos dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, as entrevistas foram realizadas a partir de quatro eixos temáticos (categorias): Concepção de Educação *online*; Formação inicial e continuada para a Educação *online*; Concepções sobre vídeo didático para a Educação *online*; Apropriação dos vídeos didáticos na prática pedagógica.

4.7.2 Interpretação dos dados obtidos na pesquisa

Com os dados em mãos; organizados, lidos, relidos, sublinhados e classificados; chega o momento da pesquisa em que o investigador começa a interpretação dos dados. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 168) interpretação:

É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos.

Neste momento o pesquisador faz a inter-relações entre as teorias e os dados obtidos na pesquisa, bem como, formular a construção de tipos, modelos e esquemas com a finalidade encontrar respostas às indagações propostas nos objetivos. Triviños (1987, p. 172), ressalta que, “Uma *análise preliminar* das respostas classificadas permitirá detectar divergências, conflitos, vazios e pontos coincidentes que se acham nas afirmações dos respondentes”. Observando as palavras de Lakatos e Marconi (2003) e Triviños (1987) fui observando, destacando pontos das respostas do questionários, entrevistas e confrontando com os teóricos que acompanham essa pesquisa para interpretar e apontar resultados que elucidem a problemática da pesquisa.

A seguir apresento o contexto onde a pesquisa foi realizada e a infraestrutura de produção audiovisual da EAD/UFMS.

4.8 Contexto do campo da pesquisa

No início desta tese me apresentei com o propósito de evidenciar minha formação pessoal e profissional ao longo da minha trajetória de vida e que, portanto, resultaram na escolha do tema e do problema a ser pesquisado, “O vídeo didático para além das técnicas e das tecnologias na Educação *online* na era da cibercultura”.

As demandas por elaboração de vídeos didáticos para a Educação *online* na era da cibercultura são cada vez maiores e com potencialidades de inovação em sua linguagem no processo de ensino-aprendizagem da Educação *online*. Estas potencialidades do vídeo didático apropriado e desenvolvido pelos professores são o destaque desta pesquisa que coloca no centro da análise o ser humano contemporâneo usuário das TDIC interligadas na *Internet*, denominado por Santaella (2007) como “pós-humano”, numa clara referência à relação do homem com as máquinas. Outros autores aqui referendados têm tratado desta temática desde os anos 1950/60 como McLuhan, ao introduzir na teoria da comunicação a sua tese de que “o homem se estende nas tecnologias”, e previu as transformações tecnológicas comunicacionais que nos põe em contato imediato com o mundo através da *Internet* e cunhou o termo “Aldeia global”. Até chegarmos a autores como Lévy (1999), Lemos (2015), Castells (1999; 2015) ao tratar das mudanças na cultura que se faz no ciberespaço, a cibercultura. No caso desta pesquisa, realizada no contexto da EAD/UFMS, observamos mudanças ocorridas ao longo tempo, tanto nas questões no uso das técnicas e tecnologias empregadas quanto das práticas pedagógicas.

A EAD/UFMS²⁶ teve seu início em 1991, por meio de ações descentralizadas, coordenadas por grupos específicos. A primeira ação foi desenvolvida pelo Grupo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática no 1º Grau (GAECIM), constituído por professores dos departamentos de Ciências Humanas (DCH/CCHS), Educação (DED/CCHS), Matemática (DMT/CCET), Física (DFI/CCET) e Química (DQI/CCET) e logo depois, o Departamento de Biologia (EDBI/CCBS). Tinha como objetivo criar um grupo interdisciplinar de apoio aos professores da rede pública de Mato Grosso do Sul, para a formação continuada, nas áreas de ciências e matemática, a distância, por meio de correspondência e e-mails.

Em 2000, a UFMS passou a compor o consórcio de universidades, Universidade Virtual Pública do Brasil (UNIREDE), objetivando democratizar o acesso à educação de qualidade por meio da oferta de cursos a distância; potencializar o acesso ao ensino público universitário; contribuir para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia, Arte e Cultura.

Em abril de 2000, a Reitoria da UFMS constituiu o grupo Temático de Educação a Distância da UFMS (Portaria RTR nº 180, de 10.05.2000), e criou a Assessoria de Educação Aberta e a Distância, vinculada à Reitoria (Portaria RTR nº 332, de 14.08.2000). Em seguida, a Assessoria foi transformada em Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED), (Portaria RTR nº 554/2000, de 04.12.2000), vinculada à Pró-reitoria de Ensino de Graduação (PREG).

No ano de 2001, a UFMS, por meio da Portaria MEC nº 2113, de 10 de setembro de 2001, foi credenciada para o oferecimento de Cursos de Graduação e Pós-Graduação a Distância, para tanto apresentou os projetos de Curso de Pedagogia – Licenciatura – Habilitação em Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o curso de Especialização “Orientação Pedagógica em Educação a Distância”.

Após a implantação do primeiro curso de graduação a Distância, a UFMS concorreu ao Edital “Chamada Pública MEC/SEED – nº 01/2004 – Seleção Pública de propostas para apoio financeiro à Educação Superior a Distância”, fazendo parte de dois Consórcios de Universidades, o PROFORMAR, para a oferta do Curso de Pedagogia para Educação Infantil e o outro Consórcio, denominado SETENTRIONAL, para o oferecimento do Curso de licenciatura em Biologia.

²⁶ As informações históricas (TEXTO) sobre a EAD/UFMS, foram extraídas: <<http://eadserver.ead.ufms.br/wordpress/historico>>. Acesso em: 16 abr. 2015.

Em 2005, a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) passou a ser vinculada diretamente ao Gabinete da Reitoria, já que desenvolve ações de extensão, graduação, pós-graduação, atendendo às diversas áreas do conhecimento, porém, não como uma unidade administrativa da UFMS.

Dada à política de incentivo às atividades de EAD implementada pelo MEC, a partir do ano de 2006, a UFMS integrou-se ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). No mesmo ano, aceitou o convite do MEC para oferecer o Curso de Administração a distância, e posteriormente recebeu aprovação para criação dos seguintes cursos: Pedagogia; Pedagogia (Educação Especial); Pedagogia (para Educação de Jovens e Adultos), Letras (Português/Espanhol); Matemática e Administração. Mais recentemente foram incorporados os cursos de graduação licenciatura em Biologia, Geografia e Educação Física.

Atualmente, a UFMS em parceria com a CAPES/UAB e SECAD oferece cursos de Graduação, formação continuada e pós-graduação, nos seguintes municípios de Mato Grosso do Sul: Água Clara, Bataguassu, Camapuã, Campo Grande, Chapadão do Sul, Costa Rica, Coronel Sapucaia, Dois Irmãos do Buriti, Jardim, Miranda, Paranhos, Porto Murtinho, Ribas do Rio Pardo, Rio Brillhante, São Gabriel do Oeste. Já houve campus no interior do Estado de São Paulo e Paraná.

Além dos cursos de graduação foram oferecidos os seguintes cursos de especialização e extensão: Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis; Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça; Educação no Campo; Formação de Professores na Temática Cultura e História dos Povos Indígenas; Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado; Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida; Educação para os Direitos Humanos; Educação para as Relações Etnorraciais; Formação de Professores Mediadores de leitura; Produção de Material Didático para a Diversidade; Escola que Protege; Educação de Jovens e Adultos; Cultura e Histórias dos Povos Indígenas; Educação Ambiental: Estatuto da Criança e do Adolescente.

Podemos observar que o foco dos cursos oferecidos pela EAD/UFMS está de acordo com as diretrizes da UAB que tem como objetivos:

O programa busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância. A prioridade é oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, porém ainda sem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Também pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa

é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância²⁷.

A missão da EAD/UFMS vai ao encontro da proposta da UAB em avançar nas questões educacionais com foco nas demandas sociais que possibilitem a interiorização do ensino superior no Brasil promovendo a redução nas desigualdades na oferta de ensino superior.

Os professores da EAD/UFMS ao entrarem em contato com a necessidade de realizarem seus próprios vídeos didáticos sentiram-se desafiados para esta prática pedagógica. Para sanar esta lacuna, alguns cursos de formação continuada foram oferecidos aos professores. Porém, observa-se a necessidade de ir além destas formações rápidas e descontinuas em razão da complexidade que envolve este tema. Segundo dados do relatório da CED/UFMS do ano de 2015 (anexo), o número total de professores efetivos é de 58 professores. Além dos professores efetivos de cada curso, existem os professores colaboradores que são contratados para desenvolver algumas disciplinas e para tanto, recebem os seus proventos em forma de bolsa da Capes.

Cabe ressaltar que houve algumas reformulações na EAD/UFMS, ocorridas em 2014. A CED/UFMS deixou de estar vinculada diretamente a Reitoria e passou à Pró-reitoria de Graduação. Essa mudança alterou a relação que havia entre professores e a instituição, como por exemplo, os professores que prestavam concurso para a EAD/UFMS eram lotados praticamente na própria EAD. Agora, cada professor está primeiramente ligado ao seu Centro ou Faculdade de seu curso de origem. Neste caso, os professores passam a lecionar também no ensino presencial.

4.9 Infraestrutura do Laboratório de Produção Audiovisual para a elaboração de vídeos didáticos na EAD/UFMS

Ao tomar posse no mês de agosto do ano de 2010 como professor efetivo na UFMS para trabalhar na EAD/UFMS como responsável pelo “Laboratório de produção de material didático digital em formato de vídeo”, em novo prédio sede, recebi como local de trabalho uma sala convencional de aproximadamente 20 m² com uma mesa, uma cadeira, uma máquina filmadora amadora com um tripé e um computador com programa de edição de vídeo, dois alunos bolsistas: sendo um da área de informática e uma da área de pedagogia, não havia um

²⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab>. Acessado em: 20/10/2016

espaço/estúdio projetado para esta função. Como sempre havia trabalhado na área de produção audiovisual profissional com todos os recursos técnicos, tecnológicos e humanos necessários, senti-me desafiado a começar quase do zero. Precisei pensar em estratégias para montar um Laboratório de Audiovisual com toda a infraestrutura necessária e ao mesmo tempo compatibilizar com os aspectos pedagógicos necessários para a realização de vídeos didáticos para a Educação *online*. Vale ressaltar que vinha de uma instituição privada de ensino superior onde as coisas acontecem a partir de uma lógica diferente das instituições públicas. Nas universidades públicas, o percurso é mais longo e demorado, a burocracia é maior e depende um projeto bem elaborado que segue por vários trâmites até a sua realização. Foram vários os desafios e aponto alguns deles:

Primeiro desafio – contratar profissionais com formação acadêmica superior em Rádio e Televisão e *Design* – porque estes profissionais estão habilitados a trabalhar com gravação de vídeo, produção videográfica, iluminação, sonorização, edição. Neste caso estes profissionais são contratados de forma terceirizada.

Segundo desafio – adquirir verba para transformar a sala de 20 m² em um verdadeiro estúdio de produção de vídeo com: revestimento acústico, iluminação profissional, câmera digital profissional, microfones profissionais, computadores com softwares adequados e demais itens.

Terceiro desafio – juntamente com a equipe técnica encontrar uma linguagem para a produção das aulas em formato de vídeo adequado aos recursos adquiridos.

Quarto desafio – preparar os professores para esta nova realidade. Observem que disse preparar em função da emergência daquele momento.

Quinto desafio – encontrar um equilíbrio entre a equipe de produção técnica da qual faço parte como responsável e os professores, pois, muitos atritos ocorrem pela divergência aparente de interesses e linguagem.

Sexto desafio – pensar uma formação continuada aos professores para a produção de material didático em formato de vídeo que levem em consideração: o currículo, o planejamento pedagógico, o conteúdo inter-relacionado com os outros instrumentos do ensino-aprendizagem em Educação *online*, tais como: texto impresso, texto digital, bate-papo, webconferência, fórum de debate e outros.

Com o tempo conseguimos uma reforma no espaço dedicado ao laboratório de produção audiovisual (uma sala) que ficou dividida em dois ambientes: um espaço menor onde

fica a *Switcher*²⁸ e comporta dois técnicos de radialismo/*design* com computadores de captura de imagem e som, edição e o estúdio de gravação propriamente dito onde ficam as câmeras de vídeo em seus respectivos tripés, um *teleprompter*²⁹, um computador de captura de imagem e som, uma mesa com um computador para o professor, um pano de fundo na cor verde chamado tecnicamente de fundo para recorte em *chroma-key*³⁰, optamos por este recurso por termos um estúdio muito pequeno. Também faz parte do estúdio de gravação: microfone unidirecional³¹ ou microfone de lapela³², iluminação de teto semiprofissional e revestimento acústico simplificado e armário para guardar equipamentos. Com esta infraestrutura readequada houve uma melhora no atendimento às necessidades dos professores na questão da realização do vídeo didático.

No próximo capítulo faço a interpretação e análise dos dados obtidos na pesquisa de campo.

²⁸ *Switcher* – Centro de captação e edição de imagens em vídeo durante a gravação em estúdio.

²⁹ *Teleprompter* – Pequeno monitor montado diretamente abaixo das lentes das câmeras, exibindo as falas do apresentador.

³⁰ *Chromakey* – Tela ou material de fundo que é azul (ou verde) contra o qual a cena é gravada. Na edição ou ao vivo adiciona-se imagens.

³¹ Microfone unidirecional – microfone apontado para um ator.

³² Microfone de lapela – pequeno microfone preso a roupa do apresentador.

CAPÍTULO 5 - ANÁLISE DOS DADOS

A pesquisa de abordagem qualitativa foi realizada com um grupo de professores efetivos da EAD/UFMS composta por um questionário e entrevistas com o intuito de analisar as concepções e as apropriações dos professores sobre os vídeos didáticos elaborados pelos mesmos e utilizados como material didático para as suas disciplinas em consonância com o objetivo geral e específicos desta pesquisa.

As informações que emergem tanto do questionário quanto das entrevistas revelam impressões, sentimentos, percepções, concepções, apropriações e apontam caminhos que possam solucionar problemas ora existentes na realização de vídeos didáticos para a Educação *online* em especial da EAD/UFMS.

Considero relevante registrar que os dados obtidos pelo questionário foram importantes para nortear as questões para a entrevista realizada com sete professores, sendo um representante de cada curso de graduação ofertados pela EAD/UFMS.

Para dar início a pesquisa de campo na EAD/UFMS onde faço parte como responsável pela produção de vídeos didáticos, primeiramente contatei o coordenador da UAB/UFMS para explicar os objetivos da pesquisa e solicitar a devida permissão para que a mesma pudesse ser colocada em ação.

Como de praxe e exigência acadêmica para a realização da pesquisa, preenchi a Plataforma Brasil com os dados solicitados pela equipe do comitê de ética e aguardei a aprovação do mesmo para dar continuidade à pesquisa de campo. Tendo esta aprovação, num segundo momento participei de uma reunião do coordenador da EAD/UFMS com todos os

professores coordenadores dos sete cursos de graduação em andamento. Neste momento, expus as intenções do projeto de pesquisa e seus objetivos para que pudessem tomar ciência do conteúdo e de que maneira participariam da investigação.

Os coordenadores de cursos receberam muito bem a proposta e se dispuseram a participar e divulgar junto aos seus colegas de curso. Os sujeitos da pesquisa para o questionário semiestruturado foi direcionado a todos os professores efetivos (58 no total) dos respectivos cursos de graduação da EAD/UFMS.

As entrevistas foram direcionadas a apenas sete professores, sendo um professor de cada curso de graduação da EAD/UFMS que participou do questionário e segue os critérios de seleção já apresentados no capítulo anterior.

Com esta introdução ao processo de pesquisa na EAD/UFMS, segui um passo adiante, a de enviar aos coordenadores de curso, por *email* uma mensagem de solicitação de apoio à pesquisa com anexo do arquivo do questionário semiestruturado e do termo de consentimento.

Com esta primeira sensibilização realizada pelos coordenadores de curso junto aos seus respectivos professores, o retorno da pesquisa foi pequeno, apenas cinco professores responderam e me enviaram o questionário e o termo de consentimento via *email*.

Como segunda estratégia encaminhei novo *email*, agora de forma direta a cada professor com anexo do questionário e termo de consentimento, e a resposta foi melhor, sendo que dos 58 professores efetivos da EAD/UFMS, 19 professores responderam ao questionário. Sendo quatro professores do curso de Geografia, um do curso de Letras, dois do curso de Pedagogia, um do curso de Matemática, sete do curso de Ciências Biológicas, três do curso de Educação Física e dois do curso de Administração Pública.

Para garantir o anonimato dos entrevistados cada professor/a recebeu uma identificação com a letra “P”, sendo que para diferenciar as repostas dos questionários e das entrevistas foram acrescentados a letra “Q” para questionário e a letra “E” para entrevista seguido de um número. Sendo que os professores que estão identificados no quadro 8 entre parênteses, indica que estes professores além de participarem do questionário também participaram das entrevistas em profundidade, nestes casos esses professores recebem a identificação “P” acompanhados das letras “Q” e “E” seguido do mesmo número para diferenciar de quando estão respondendo pelo questionário ou pela entrevista.

Esses professores que participaram das entrevistas foram selecionados de acordo com o critérios já citados anteriormente para que cada curso tivesse um professor representativo de sua área.

Quadro 5 - Professores participantes da pesquisa – questionário

| Cursos | Número de professores participantes da pesquisa | Identificação dos professores participantes do questionário |
|------------------------------|--|--|
| Geografia | 3 | PQ9 – PQ10 – PQ12 |
| Letras | 1 | PQ3 |
| Pedagogia | 2 | PQ5 – PQ6 |
| Matemática | 1 | PQ4 |
| Ciências Biológicas | 7 | PQ7 – PQ8 – PQ16 – PQ17 – PQ18 - PQ19 – PQ20 |
| Educação Física | 3 | PQ13 – PQ14 – PQ15 |
| Administração Pública | 2 | PQ1 - PQ2 |
| Total | 19 | |

Fonte: Elaborado pelo autor. (2016)

Quadro 6 - Professores participantes da pesquisa – entrevista

| Cursos | Número de professores participantes da pesquisa | Identificação dos professores participantes das entrevistas |
|------------------------------|--|--|
| Geografia | 3 | PE9 |
| Letras | 1 | PE3 |
| Pedagogia | 2 | PE5 |
| Matemática | 1 | PE4 |
| Ciências Biológicas | 7 | PE17 |
| Educação Física | 3 | PE14) |
| Administração Pública | 2 | PE2 |
| Total | 19 | |

Para realizar a análise dos dados da pesquisa envolvendo o questionário e as entrevistas sigo os rumos propostos nos quatro objetivos específicos, ficando assim:

Quadro 7 - Categorias e subcategorias de análise

| Categorias | Subcategorias |
|--|--|
| Concepção de Educação <i>online</i> | - Geral - EAD/UFMS: infraestrutura, tecnologia, administração e pedagogia. |
| Formação profissional do professor | - Perfil dos professores - Formação inicial - Formação continuada |
| Concepções sobre o vídeo didático para a educação <i>online</i> | - Concepção e relevância - Experiências próprias - Envolvimento do coordenador |
| Apropriação dos vídeos didáticos na prática pedagógica | - Apropriações - Feedback dos alunos - Relação do vídeo com outros materiais didáticos |

Fonte: Elaborado pelo autor. (2016)

5.1 Concepções de Educação *online*

Para abordar esta categoria que envolve questões de ordem mais subjetivas os dados obtidos pela entrevista foram os mais utilizados seguido dos dados do questionário.

5.1.1 Concepções de Educação *online*

A Educação *online* é uma modalidade de ensino recente no Brasil. Os professores que atuam nesta modalidade possuem uma formação tradicional própria da modalidade presencial. E, quando questionados sobre qual concepção tinham de Educação *online* antes de fazerem parte dela, as respostas da maioria dos professores apresentaram características negativas. Vejamos o que alguns professores comentaram na entrevista:

Professor/a participante PE2: *Olha antes a minha concepção de educação online era **muito superficial e ela não era muito positiva**, eu não tinha, por exemplo, a noção de que a educação online poderia ter qualidade, várias vantagens, principalmente nesse mundo moderno de você poder estar estudando dentro da sua velocidade, dentro do seu tempo pode adequar, é muito difícil venho de uma cultura mais de ter dia, de ter horário, tudo definido, então como isso para mim era novo representava algo de não muita qualidade, então no início a educação online, educação a distância, qualquer coisa, ela vinha para mim para algumas pessoas percebia também muito caracterizado como um curso vago.*

Professor/a participante PE9: ***Não tinha uma concepção bem formada** não, tinha grande **resistência em trabalhar a distância** antes de entrar no processo, em universidades anteriores onde trabalhei já existia, mas sempre me neguei a participar efetivamente.*

Professor/a participante PE14: *Posso dizer que era uma concepção um pouco **preconceituosa**, uma modalidade que vinha para ajustar algumas questões e o ministério da educação não dava conta de resolver e atingir a população que está lá no campo e no sentido de facilitar a vida das pessoas.*

Professor/a participante PE5: *Olha. eu acabei entrando na EAD meio que por acidente. Fiz concurso aqui para a UFMS e foi durante o processo que entendi que iria trabalhar com educação a distância. Eu acho que era uma espécie de complemento só do presencial. E a visão que eu tinha da educação a distância antes era... vamos dizer assim... um ensino, **uma modalidade de ensino para quem não tinha opções**, não era o ideal, não era o principal, era um oportunidade para quem não tinha o presencial, um ensino mais leve, menos que cobrava*

menos, mais tranquilo, uma ideia de que a EAD era uma coisa mais fácil, mais trabalho, essas coisas.

Esses quatro professores/as citados, PE2, PE9, PE14 e PE5 registraram suas concepções e impressões da Educação *online* muito próximas, com uma visão negativa e preconceituosa como podemos observar nessas frases por eles(as) citados: ***muito superficial e ela não era muito positiva, Não tinha uma concepção bem formada, preconceituosa, uma modalidade de ensino para quem não tinha opções***; nesses excertos podemos refletir sobre a constituição do sujeito professor que se faz através de sua formação profissional, suas experiências e história de vida. Tendo uma história de formação profissional tradicional/presencial, há de se esperar que a novidade da Educação *online* provoque no primeiro momento uma reação preconceituosa, superficial e negativa que pode se alterar conforme se vivencia essa nova modalidade de prática docente. O processo de ensino-aprendizagem na Educação *online* mediado pelas TDIC desterritorializado e virtualizado fragiliza no primeiro momento o professor acostumado com a presença face-a-face com os alunos. Tori (2010, p. 8) aponta que: “A educação a distância com recursos multimídia muda o conceito de presença, tanto para o professor quanto do aluno, que passa a ser também virtual, com a inserção de um novo membro nesta equipe: as tecnologias interativas”. Observamos nesta fala de Tori (2010) que as novidades tecnológicas envolvidas na modalidade de Educação *online* contemporânea é algo que mexe com as concepções tanto de professores quanto de alunos que necessitam passar por um processo de apropriação e reconstrução de novos conhecimentos. Tori (2010, p. 9) aprofunda essa análise ao dizer que, “Vivemos um tempo em que mentes em interação com inúmeras ferramentas de comunicação são capazes de gerar um valor nunca antes visto ao conhecimento produzido pelos coletivos digitais”. Tantos desafios e tantas possibilidades para uma Educação *online* em tempos de cibercultura continuará a exigir de todos os envolvidos muita disposição à enfrentar as novas demandas deste processo.

Porém, outros três professores, PE3, PE4 e PE17, demonstraram uma visão menos negativa da Educação *online*, vejamos suas falas:

Professor/a participante PE17: *Bom, eu antes de fazer parte da EAD, antes eu fui aluna de curso a distância, então para mim era uma **questão de praticidade**, era a minha primeira visão de educação a distância.*

Professor/a participante PE3: *Eu entrei em contato durante o mestrado em linguística que fiz na USC, em Florianópolis, então comecei sendo tutora, a primeira turma de Letras, da primeira disciplina que teve. Inicialmente não tinha ideia do que se tratava de educação a*

distância, mas acho assim que pela concepção do nome de EAD, eu imaginava que fosse uma possibilidade de se fazer a mesma coisa que se faz no presencial.

Professor/a participante PE4: *Bom, antes de eu fazer parte dela eu tive pouco contato, durante o mestrado tinha um grupo de pesquisa do qual não participava que investigava ações dessa natureza, então a gente tomava contato com as discussões, conversas, uma coisa assim, não tive nem outro contato direto que me ajudasse a formular a coisa, mas direta, mais fechada.*

Os professores PE17, PE3 e PE4 tiveram algum contato com a Educação *online* antes de serem professores desta modalidade, portanto, apresentaram um concepção um pouco diferente dos demais colegas entrevistados, mais positiva e propositiva, o que vem corroborar com a ideia de que, quando nos inteiramos de um determinado assunto, as possibilidades de aceitação e apropriação do novo torna-se mais viável. Lemos (2015, p. 25) nos alerta dizendo que, “Estamos assim obrigados a mudar nosso olhar e buscar novas ferramentas para compreender o fenômeno técnico-científico contemporâneo”. A inevitabilidade da introdução das TDIC na educação nos conclamam à reflexão para uma prática educativa contextualizada com essa nova realidade e que permita a construção de um sujeito crítico de seu próprio tempo.

5.1.2 Concepções de educação *online*: EAD/UFMS

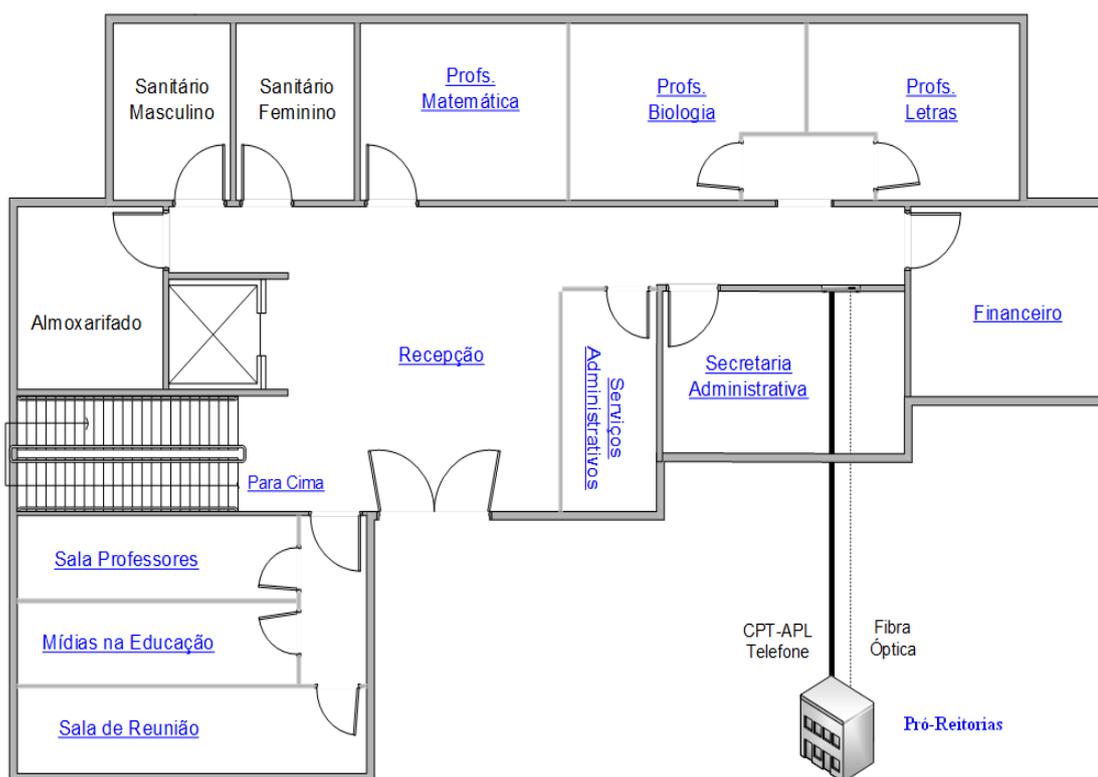
A EAD/UFMS como já visto anteriormente faz parte da UAB e seus cursos são oferecidos de forma semipresencial para cursos de licenciaturas e um de bacharelado, Administração Pública. Esclareço estas questões porque nesse momento os professores foram solicitados na entrevista a fazer uma avaliação da EAD/UFMS, onde estão exercendo suas atividades docentes. Neste caso, várias questões foram abordadas tais como: infraestrutura, tecnologia, administração, pedagogia.

Com relação à infraestrutura para a realização das atividades administrativas e pedagógicas da EAD/UFMS, os resultados da pesquisa tanto nos questionários quanto nas entrevistas demonstrou que os professores/as estão satisfeitos com a sede própria construída dentro do campus em Campo Grande-MS e entregue no ano de 2010 possibilitando um salto de qualidade nas condições de trabalho de todos os envolvidos. Como podemos constatar na fala do professor/a:

Professor/a participante PE2: *Hoje nós temos uma EAD que tem seu espaço sua infraestrutura definida, tem a sua estrutura administrativa, os cursos da modalidade a distância hoje elas estão integradas não nesse setor técnico da EAD, diversas faculdades, institutos da universidade e isso é integração é institucionalização, ou seja, os cursos não estão numa caixinha separada de tudo, eles estão integrados como está a pós-graduação, os doutorados, os mestrados, as diversas atividades das unidades acadêmicas da UFMS.*

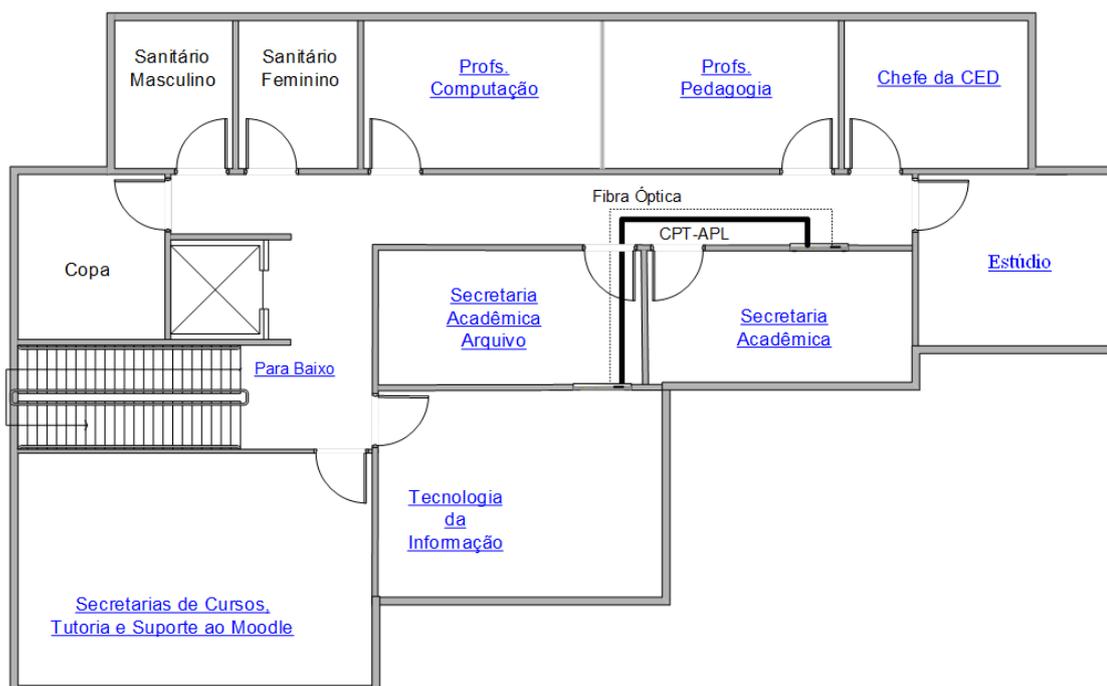
Podemos corroborar tais dados a partir do Anexo A, Relatório Administrativo da Coordenadoria da Educação Aberta e a Distância - CED/UFMS-2015; disponibilizado pela própria coordenadoria. Neste relatório podemos visualizar na planta de engenharia toda a infraestrutura predial disponibilizada para a realização das atividades da EAD/UFMS, projeto executado através do plano do governo federal da época, o Reuni (Reestruturação e expansão das universidades federais).

Figura 16 - Representação do piso inferior do prédio da CED



Fonte: Gualberto (2015). (Anexo A)

Figura 17 - Piso superior do prédio da CED.



Fonte: Gualberto (2015). (Anexo A)

Podemos observar nas figuras/plantas do prédio da EAD/UFMS, que houve uma preocupação institucional em investir e valorizar a Educação *online*.

Para que uma proposta de Educação *online* ocorra faz-se necessário investimentos de todas as ordens, tais como: corpo docente, corpo técnico, prédio, laboratórios informáticos, equipamentos, mobiliários, na formação continuada de professores e técnicos, enfim, é necessário uma estrutura concreta/real para que o processo digital/virtual aconteça. Atento a essas questões, o MEC elaborou um documento “Referências de Qualidade para a EAD³³”, que aponta elementos norteadores para subsidiar atos legais do poder público no que tange a elementos específicos de regulação, de supervisão e de avaliação da modalidade.

Enfim, a Educação *online*, é real/concreta em sua base operacional e digital/virtual em seu processo de mediação, tendo como um de seus objetivos a construção do conhecimento. No caso da UAB, é levar aos rincões mais distantes do Brasil a possibilidade da população em ter acesso ao ensino superior gratuito e de qualidade.

Com relação às tecnologias disponíveis para os professores da EAD/UFMS para o exercício de suas atividades pedagógicas, um dos professores pesquisados apontou que:

³³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acessado em: 10/09/2015.

Professor/a participante PE2: [...] *é claro que em termos de tecnologia muito ainda **incipiente, obsoleta**, então ela precisa avançar, mas ela existe essa consciência do desenvolvimento, mas aí, é o Brasil todo na área pública que tá assim, eu vejo, mas existe a consciência do governo, da Capes que está coordenando a UAB, de que **precisa-se investir em ferramentas**.*

Incipiente e obsoleta, duas palavras para definir as tecnologias disponíveis pela EAD/UFMS, não é surpreendente. Acredito que, em parte, essa visão se deve à velocidade com que as TDIC são colocadas no mercado como novidades a serem consumidas sem uma breve reflexão da real necessidade. Bauman (2013, p. 31) nos alerta para essa questão e se apoia em outro autor para dizer que,

Em seu estudo recentemente publicado sob o título *Redefining Prosperity*, o professor Tim Jackson só culpa indiretamente a ambição do lucro, destacando como principal culpada ‘nossa cultura baseada num insaciável apetite por novidade – o que é um aspecto simbólico dos objetos’. É por esse apetite rigorosamente treinado e já muitíssimo entranhado que nos vemos sempre encorajados e inclinados a nos comportar de forma egoísta e materialista – uma espécie de comportamento indispensável para manter funcionando nosso tipo de economia, a economia consumista.

Assim como Bauman (2013), outros autores como Kenski (2003), Barreto (2004), Lopes (2011), Almeida (2002; 2012), Almeida e Valente (2012), dentre tantos outros nos alertam para as armadilhas em pensar as TDIC como o centro das atenções para o desenvolvimento da Educação *online* sem levar em consideração questões pedagógicas de formação humanística, crítica e reflexiva.

Portanto, pensar em inovações e apropriações de novas tecnologias na Educação *online* é um exercício de pesquisa constante que envolve uma equipe multidisciplinar e um exemplo que vem ocorrendo no Brasil é a do professor e pesquisador Romero Tori (2010) da USP que desenvolve pesquisa em Educação *online* há algum tempo envolvendo ferramentas tecnológicas que vão muito além da elaboração de vídeos, das webconferências, do livro digital e dos fóruns de discussão, tais como: Realidade Virtual (RV), uma tecnologia que possibilita que se disponibilizem aos alunos interações realistas com ambientes sintéticos; Realidade Aumentada (RA) une mundo real com objetos virtuais gerados computacionalmente.

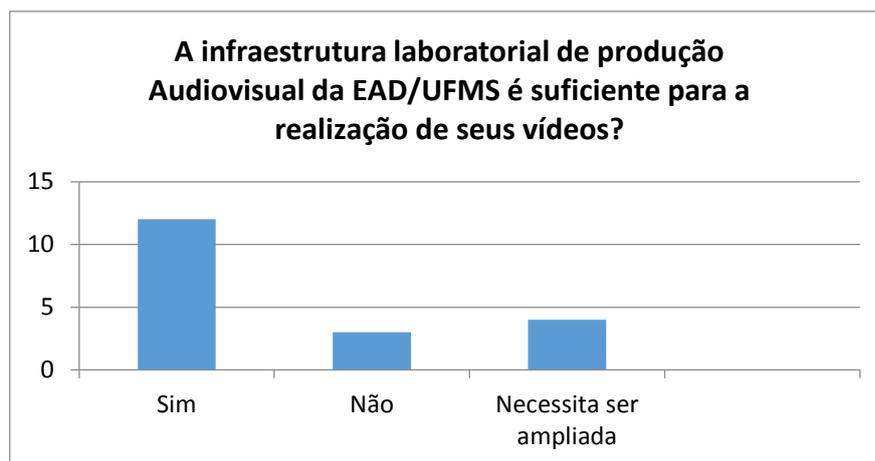
Nesse aspecto se comparada às tecnologias ofertadas pela USP a EAD/UFMS está defasada por não investir em novas tecnologias como as apresentadas por Tori (2010), mas acredito que este é um caminho a ser percorrido e almejado para os próximos tempos. No período de estágio doutoral na Universidade de Salamanca (USAL), localizada na cidade de Salamanca/Espanha, pude atestar esta intenção em se investir nas tecnologias de Realidade

Virtual e Realidade Aumentada para ser apropriada pela educação na modalidade presencial e *online* por meio de um projeto multidisciplinar desenvolvido em um moderno laboratório de multimídias denominado de Medialab. Juntamente com o grupo de estudos de minha supervisora na Universidade de Salamanca, profa. Dra. Erla Mariela Morales Morgado e do prof. Dr. Camilo Ruiz envolvi-me num projeto de Realidade Aumentada em andamento denominado “Projeto Arenero” com a intenção de investigar sua apropriação e aplicação nas escolas. No próprio espaço do Medialab da USAL existe também o laboratório de produção audiovisual montado com infraestrutura profissional onde produzem até mesmo programas para o canal de televisão local, porém, como observei pouco utilizado pelos professores da Educação *online*.

Ao realizar uma pesquisa na plataforma de banco de teses do governo espanhol, Teseo, fiz uma busca com algumas palavras-chaves tais como: “educación a distancia” e encontrei apenas 42 teses, destas, nenhuma trata do tema de material pedagógico para a educação *online*; quando coloquei as palavras-chaves “vídeos digitales”, “vídeos tutoriales”, “audiovisual” todos seguidos de “para la educación a distancia”; nenhuma tese foi encontrada. Tentei outras alternativas com palavras-chaves tais como: “educacion en linea”, “educacion online”, mas os resultados foram os mesmos. Quando surgem esses temas são sempre para aplicação em sala de aula presencial. Já havia constatado esse fato ao visitar o laboratório de produção audiovisual da Medialab/USAL e nas conversas com minha supervisora e outros professores que tive contato. Para mim, isso evidencia o quanto a Educação *online* na Espanha está bastante atrelada aos materiais escritos impressos e ou digitais.

Como essa pesquisa está focada na elaboração de vídeos didáticos poderemos observar em seguida como os professores da EAD/UFMS concebem e se apropriam da tecnologia da produção audiovisual.

Associando a fala na entrevista do professor PE2 à questão de número 19 do questionário, quando pergunto se a infraestrutura laboratorial de produção audiovisual da EAD/UFMS é suficiente para a realização de seus vídeos, o resultado foi o seguinte:



Fonte: Dados da Pesquisa. (Apêndice B)

Podemos inferir que, quando o assunto são as tecnologias para a elaboração de vídeos didáticos disponíveis na EAD/UFMS, a avaliação dos professores/as é positiva para a maioria deles/as. Doze dos vinte professores responderam que a atual infraestrutura laboratorial é suficiente para a elaboração dos vídeos, três professores/as consideram insuficiente, três reconhecem que é necessário continuar investindo em novos recursos tecnológicos para elaboração de vídeos e um professor/a não respondeu a questão porque ainda não utilizou o laboratório. Para a realização de um vídeo didático é preciso mais do que dominar as técnicas e as tecnologias, com ou sem o apoio de uma equipe de profissionais especializados, faz-se necessário também, entender a linguagem própria do audiovisual e suas potencialidades pedagógicas. Oliveira (2013) em seu artigo intitulado, *O uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem*, recorre a alguns autores como, Dallacosta e Moran, para discorrer sobre o uso do vídeo na EAD e destaca a questão da linguagem do audiovisual:

O uso do vídeo em EAD caracteriza-se por uma linguagem sensível às necessidades da maioria da população adulta e jovem. A sua comunicação resulta do encontro entre palavras, gestos e movimentos, distanciando-se do material impresso e didático, da linearidade das atividades da sala de aula e da rotina escolar (DALLACOSTA, 2004). (OLIVEIRA, 2013, p. 6)

Oliveira (2013, p. 6) aprofunda sua análise ao apontar que:

Os vídeos constituem-se em ferramentas dinâmicas, que sensibilizam e motivam os alunos no processo de ensino-aprendizagem, de maneira lúdica (PIOVESAN apud DALLACOSTA, 2004). Lúdica, pois o vídeo permite brincar com a realidade, além de mostra-la onde quer que seja necessário ou desejável (MORAN, 1995).

Os autores, Oliveira (2013), Dallacosta (2004), Moran (1995) discorrem sobre a importância no vídeo no processo de ensino aprendizagem e procuram esclarecer que as tecnologias e as técnicas para elaboração do vídeo didático em si, não são a solução, faz-se necessário pensar em estratégias didáticas correlacionadas às outras atividades pedagógicas. O vídeo é um dos materiais didáticos digitais que compõem a estrutura da Educação *online*.

[...], é possível afirmar que videoaulas podem representar recursos didáticos complementares interessantes na educação permanente e em serviço, mas não para simplesmente substituir aulas, devendo ser empregadas para promover a inovação, criatividade e reflexão, quer de docentes, quer de discentes, no e sobre o processo ensino-aprendizagem. (SOPLETE *et. al.*, 2012, p. 61)

A parceria, ou melhor dizendo, a elaboração de vídeos em forma colaborativa e compartilhada com os alunos pode se mostrar mais apropriada do ponto de vista da construção do conhecimento. Na Educação *online* na era da cibercultura, a colaboração e o compartilhamento, são elementos importantes em sua proposta pedagógica como já vimos anteriormente. Oliveira (2013, p. 7) cita Caetano e Falkenbach (s/d) ao apontar a participação do aluno na elaboração de vídeos didáticos, “É tornando-o autor ou co-autor no processo de criação. Quando o aluno participou, ou criou algo, de acordo com os autores, o ensino toma uma dimensão muito diferente”. Uma educação voltada para a interação professor/aluno na construção do conhecimento é válida tanto para a modalidade presencial e *online*.

Retomando à questão da infraestrutura laboratorial de produção audiovisual da UFMS, posso inferir como responsável pelo mesmo e pelas falas dos professores participantes da pesquisa, que temos condições em avançar na elaboração de vídeos com mais criatividade e que atenda às demandas particulares de cada curso. Para tanto, as descobertas dessa pesquisa poderão ser importantes para repensar e redefinir novas estratégias para elaboração de vídeos didáticos para a Educação *online* que leve em consideração a cibercultura.

Para efeito de comparação com a infraestrutura de produção audiovisual da EAD/UFMS e da USAL por meio do Medialab ressalto que fiquei impressionado, no bom sentido, com o que é oferecido aos professores da EAD/USAL para realizarem seus vídeos e ao mesmo tempo decepcionado por verificar que é pouco utilizado pelos mesmos. Na USAL, os professores não são obrigados a produzir seus próprios vídeos, mas encontram apoio profissional e tecnológico para a realização dos mesmos. Em sua maioria, preferem utilizar-se de vídeos prontos disponíveis na internet ou adquiridos de alguma empresa de produção de material pedagógico audiovisual. Esses dados que apresento refletem uma tendência a

sobrevalorização dos materiais didáticos impressos/digitais em formato de livros, apostilas, e textos. Assim como no Brasil, a Educação *online* na Espanha está muito focada nos materiais didáticos textuais impressos ou digitais.

Ao tratar da questão da administração da EAD/UFMS os professores trazem à tona várias questões que possibilitam perceber as várias mudanças estruturais e político-pedagógicas que ocorreram nos últimos dez anos. A UFMS bem como outras instituições de ensino superior no Brasil que incorporaram a educação *online* têm procurado se adaptar às exigências próprias da contemporaneidade (constante introdução de novas TDIC e mudanças no comportamento social) e tem promovido várias reformulações na forma de gerir todo o processo administrativo. Vejamos as palavras de alguns professores da EAD/UFMS sobre as mudanças ocorridas nos últimos tempos em sua estrutura administrativa:

Professor/a participante PE9: [...] **descentralizar** um pouco e desfuncionalizar talvez seja essa a palavra, evitar de criar uma estrutura caríssima que depois vai ser preciso ser repensado o tempo inteiro.

Professor/a participante PE2: [...] os diretores hoje estão tendo que tomar consciência dentro de sua faculdade, o que é que existe de EAD, estão opinando, como é que está para **melhorar a qualidade** e qual é o futuro dessa EAD, como cada faculdade ou instituto vai trabalhar a EAD agora e no futuro, então isso já é muito importante e do ponto de vista de gestão legal e administrativa, a universidade, ela deu uma demonstração, é muito forte de que a EAD é importante, ela veio e veio para ficar, porque ela mudou até o estatuto, ela colocou todo próprio estatuto da universidade agora é ... sofreu algumas modificações no final do ano de 2015... acredito que tenha sido em dezembro... começo de dezembro ou.. final de novembro.

Professor/a participante PE14: A **administração passou por uma mudança** desde que entrei aqui, a outra administração tinha outra perspectiva de trabalho, depois alterou e passamos por outra perspectiva de trabalho. Entendo que isso era bom, porque era para organizar, porém como a gente não tem esse conhecimento nem administrativo nem do que o ministério pretende com essa educação a UFMS também se perde nesse conceito, nessa concepção.

Professor/a participante PE5: [...] a EAD precisa melhorar em termos de possibilidades, dinamismo e agora a EAD passou por uma **reestruturação**, antes os professores todos ficavam aqui na sede, agora os professores foram para o presencial, acabar com essa diferença presencial e EAD. E eu não sei, isso é recente não sei que mudanças vão acontecer em função disso, havia uma equipe só para a EAD, agora isso mudou. Tá muito cedo ainda para a gente saber se isso vai gerar bons ou maus resultados.

Professor/a participante PE4: [...] na UFMS em algum momento a EAD foi tomada como algo **extremamente importante, relevante com um projeto próprio** que por mais que se apoiasse no curso presencial, na estrutura e tudo mais, ela tinha um corpo docente próprio, sala própria, técnicos próprios, quer dizer ela tinha certa relevância que eu não conseguia ver em outras localidades.

A EAD/UFMS passou por uma alteração em sua estrutura administrativa no ano de 2015. A primeira mudança está relacionada à instância em que a EAD/UFMS estava diretamente subordinada, a reitoria, passando para subordinação da pró-reitoria acadêmica. Com esta alteração na estrutura hierárquica, outras mudanças ocorreram, tais como: a) anteriormente o professor fazia o concurso para trabalhar na EAD e lá ficava circunscrita suas atividades acadêmicas; b) agora esse professor deixa de ser exclusivo da EAD e passa a trabalhar também no ensino presencial; c) o professor que antes ficava na sede da EAD/UFMS agora é deslocada para o centro ao qual pertence o seu curso; d) com isto, sobra espaço na estrutura física predial que passa por um novo redimensionamento valorizando os espaços coletivos para reuniões, espaço de formação continuada, de webconferência e atividades administrativas gerenciais.

Foi uma mudança que mexeu com a vida de todos os envolvidos e como tal gerou conflitos de interesses. Reflito sobre esse assunto, pois faço parte do grupo da EAD/UFMS, “A mudança aconteceu de cima para baixo, numa decisão de gabinete sem que os professores e técnicos fossem ouvidos”, gerou surpresa e a sensação de desrespeito. Um dos receios dos professores da EAD/UFMS que entraram via concurso para tal, era a rejeição por parte dos professores do ensino presencial que tinham uma visão preconceituosa da modalidade de Educação *online* e por conseguinte do próprio corpo docente. O fato da rejeição se confirmou em alguns cursos no primeiro momento e conciliado aos poucos ao longo do tempo, hoje este fato está superado. Segundo dados da ABED/2016, “Mais de 50% das instituições, de todas as categorias administrativas, contam com administração centralizada” (ABED, 2016, p. 6), ou seja, a Educação *online* tem uma coordenação própria, como no da EAD/UFMS. Essas mudanças proporcionaram novas conquistas como podemos averiguar nas palavras do professor PE2:

Professor/a participante PE2: *É, hoje nós temos a expressão educação a distância, o curso na modalidade a distância no estatuto, nós temos a caracterização dos cursos expressas no estatuto, nós temos a garantia da participação dos coordenadores de curso, é... nos conselhos.. é.. das unidades que nós não tínhamos, temos isso, então é possível você discutir de igual por igual o tema da educação a distância, isso é muito importante, e nós temos hoje todos os coordenadores de curso.. é.. de graduação na modalidade a distância designados pela UFMS e isso aconteceu agora, né.. um esforço muito grande nosso nesse último ano, antes não havia isso, então os cursos que a universidade apresentava nos polos eles não estavam institucionalizados, eram os cursos da UAB, a universidade tinha um colegiado constituído mas não tinham um coordenador designado pela instituição que pudesse participar.. é.. dos colegiados superiores, então pra que a EAD fosse discutida na faculdade o coordenador num gesto até de humilhação ele tinha que pedir autorização, a palavra para algum membro para poder trazer algum a novidade e agora não, **hoje os cursos estão de igual para igual.... e essa***

*é o primeiro passo para mudar esta cultura de presencial e a distância é de qual é o **mais valioso ou não**, então a modalidade a distância é uma modalidade e tem que existir nas diversas faculdades cada um vai pensando sua melhor forma de desenvolver, então eu vejo que a educação a distância hoje ela tá nesse aspecto de **institucionalização e integração avançou muito e agora é uma questão de tempo da cultura se instalar.***

Podemos observar na fala do professor PE2 que as mudanças administrativas da EAD/UFMS tinham como uma de suas metas acabar com a distinção entre uma categoria de professores específicos para a Educação *online* e outros para o presencial. Para isso foi necessário romper com uma cultura interna e externa de que o ensino presencial é mais valioso que o de modalidade *online*. Afinal, a certificação de formação em um curso na modalidade *online* e presencial possui o mesmo valor perante o MEC³⁴, que diz o seguinte: “Sim, nos termos do Art. 5º do Decreto nº 5.622, de 2005: ‘Os diplomas e certificados de cursos e programas a distância, expedidos por instituições credenciadas e registrados na forma da lei, terão validade nacional’. Sendo assim, deverão ser aceitos em processos públicos de seleção e provimento de cargos”. Com esse posicionamento do oficial do MEC que regulamenta o ensino da modalidade *online* já é possível colocar por terra as tentativas de desvalorização do mesmo. Evidentemente, que aspectos culturais de cunho subjetivos e intersubjetivos próprios do ser humano afetam as percepções até mesmo naquilo que está em forma de lei. Defendo a ideia de cultura a partir das palavras de Geertz (2015, p. 4), quando diz:

O conceito de cultura que eu defendo, [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

A partir desse conceito maior de cultura, temos a cultura acadêmica, entendo que:

[...] a cultura acadêmica engloba, os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões, e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as ideias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade ligadas à produção, transmissão e aplicação de conhecimentos acadêmicos (pesquisa, ensino e serviço à comunidade). (SCHUGURENSKY; NAIDORF, 2004, p. 998)

³⁴ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12832:certificados-e-diplomas-de-cursos-na-modalidade-a-distancia-tem-o-mesmo-valor-que-os-de-cursos-presenciais-sao-aceitos-em-concursos-publicos>>. Acessado em: 06 jan. 2017.

Como aponta o professor PE2 uma mudança de cultura leva tempo para se instalar e nas universidades públicas do Brasil essa questão é ainda mais complexa, isto pode ser justificado em parte pela estabilidade profissional que o Estado oferece, se por um lado proporciona melhores condições de trabalho, por outro proporciona a acomodação. Enfim, a EAD/UFMS optou por uma estrutura administrativa centralizada desde seu início com coordenação própria, porém, alterou o modelo de gestão seguido pela maioria das instituições de ensino superior do Brasil que possuem Educação *online* que não separam professores da modalidade de ensino presencial com o da modalidade do ensino *online*. Nesse modelo os professores transitam entre o curso presencial e *online* e como veremos mais adiante afetando um e outro.

Depois de comentarmos questões relativas à infraestrutura, tecnologia e administração chegamos em outro ponto polêmico, o pedagógico. Para tanto, sigo o conceito de “Pedagogia”, que para Libâneo (1998, p. 6),

Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. Não há sociedade sem práticas educativas. Pedagogia diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo.

Partindo desta reflexão de pedagogia feita por Libâneo (1998) destaco em sua fala quando “diz respeito a uma reflexão sistemática sobre o fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo” para corroborar com o que vem ocorrendo no ensino da modalidade *online* na perspectiva da cibercultura. Como a modalidade da Educação *online* é relativamente nova, pensar e refletir uma pedagogia nesta modalidade, torna-se em última instância uma prática orientadora do trabalho educativo. Vários autores debruçaram-se sobre esse tema, dentre eles, Nóvoa (2009, p. 4) ao citar Castells (2001, p. 278):

[...], os desafios colocados pelas *novas tecnologias* que têm vindo a revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Mas, como bem escreve Manuel Castells, o essencial reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da ‘nova pedagogia’.

Ao destacar o papel do professor na centralidade do processo de uma “nova pedagogia” coloca em evidência a importância do professor em quaisquer que sejam as pedagogias. A professora e pesquisadora, Maria Victoria Gomez, defende a ideia de uma pedagogia da virtualidade, “Reler nossa prática educativa no uso das tecnologias é imprescindível para entender, também ‘a importância do ato de ler’ na ambiência digital”. (GOMEZ, 2015, p. 27), ela desenvolve sua tese a partir das teorias de Lévy, da cultura que se estabelece no ciberespaço. A troca e o compartilhamento de informações extrapola quaisquer paredes físicas no mundo digital/virtual possibilitando um cem número de conexões que no caso da Educação *online* tem no professor o importante papel de mediador.

Com esta introdução às questões relativas à uma reflexão para uma pedagogia na Educação *online*, alguns professores comentaram:

Professor/a participante PE5: *A própria noção de professor precisa ser revista, a gente tá vivendo aí agora... tem uma crise no ensino superior em relação a falta de interesse dos alunos, participação do aluno, aluno que só quer ficar no Facebook, na internet, isso eu enxergo como uma necessidade de mudança e rever o papel do professor. Então eu acho que a EAD da UFMS, eu não sei falar de outras EAD, ela precisa se atualizar, ela tem que melhorar nesse sentido, ser mais dinâmica e redesenhar o perfil do professor, o professor não pode ficar dando aula com um quadro, isso não é EAD.*

Na fala do/a professor/a PE5, emergem questões que necessitam de profunda reflexão. O papel do professor na Educação *online* tem instigado muitas discussões e pesquisas, Kenski (2003, p. 8), ao tratar do tema das tecnologias e do redimensionamento do tempo que o professor da Educação *online* enfrenta logo de começo aponta que:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso que se esteja em permanente *estado de aprendizagem e de adaptação ao novo*. [...] Escolas *virtuais* oferecem vários tipos de ensinamentos *on-line*, além das inúmeras possibilidades de se estar informado, a partir das interações com todos os tipos de tecnologias mediáticas.

A fala de Kenski (2003) aponta questões levantadas pelo professor P5 ao se referir a necessidade em se repensar o perfil do professor para a Educação *online* que se vê constantemente desafiado a ressignificar seus métodos e metodologias que possam ir ao encontro de uma prática pedagógica que atenda às necessidades de uma nova relação professor/aluno associado ao tempo virtual, aos recursos tecnológicos e aos processos de mediação. Essas questões mexem com a estrutura emocional do professor gerando insegurança

em meio a tanta novidade e sem o devido apoio para apropriar-se dos novos desafios. Podemos inferir que o professor no contexto da Educação *online* necessita refletir seus processos de ensino-aprendizagem numa nova perspectiva de cultura que se estabelece nos meios digitais/virtuais, a cibercultura. Lemos (2015, p. 15) ao tratar do tema, cibercultura, afirma que, “[...] a forma técnica da cultura contemporânea é produto de uma sinergia entre o tecnológico e o social”; ou seja, não é possível compreender a cibercultura apenas pela dimensão técnica. E mais adiante afirma (2015, p. 15), “Podemos dizer que existe uma relação simbiótica entre o homem, a natureza e a sociedade. A cada época da história da humanidade corresponde, uma cultura técnica particular”. A cibercultura invoca em si mesma uma cultura técnica em que vivemos imersos atualmente e no campo da modalidade da Educação *online*, podemos afirmar que estamos ainda mais imerso nessa cultura e, portanto, precisamos estar atentos aos movimentos que se operam nessa esfera. É uma condição agônica para todos os envolvidos em Educação *online*, porém, é uma nova relação entre a técnica e a vida social que necessita ser compreendida e apropriada.

A Educação *online* vem se estabelecendo ao longo do tempo e solicitando da sociedade e da academia reflexões sobre o papel do professor que está inserido ou se inserindo nesta modalidade de educação. Prosseguindo com os depoimentos de professores da EAD/UFMS, vejamos suas avaliações sobre a mesma:

Professor/a participante PE3: *Avalio que ainda há muito a ser feito, embora a universidade já esteja aí, a mais de dez anos, parece que não se anda muito para frente, parece que sempre se faz a mesma coisa com outros nomes, até tem outra cara, **mas não evolui em termos de estrutura propriamente dita**. A estrutura ainda é a mesma do presencial, a grade curricular é praticamente a mesma, no curso de (...) a gente conseguiu mudar alguma coisa de quando a gente pegou o curso em 2009, era cópia do presencial, inclusive, número de disciplinas, carga horária, tudo; era a cópia do presencial coma exceção de que havia uma disciplina de EAD no início do curso.*

Professor/a participante PE4: *[...] quando a gente conversava com essas pessoas e começava a contar as coisas de quanta vezes a gente ia para aos polos, como a gente conhecia os alunos, a gente corrigia os trabalhos, a gente contava essas coisas as pessoas se espantavam, para elas essas coisas eram algo muito estranho, pegavam uma aula a mais, gravavam um vídeo ou outro, e aí delegava todas as tarefas para os tutores. Então **toda essa parte educacional mais pesada era feita por um tutor e não pelo professor especialista**.*

Nas duas falas dos professores/as PE3 e PE4 constatamos a angustia dos mesmos ao perceberem que na Educação *online* na qual estão imersos, o modelo tradicional do ensino presencial continua presente. O modelo tradicional de ensino presencial possui em sua estrutura curricular grades curriculares rígidas, o professor é o detentor do conhecimento e os são alunos

tábulas rasas a absorver o conhecimento ditado por seus mestres. Na educação *online* na era da cibercultura, o papel do professor é ocupar uma relação mais horizontal, não é mais o detentor do conhecimento, mas o mediador do processo de ensino aprendizagem a colaborar com a construção do conhecimento juntamente com seus alunos. Uma outra questão muito cara e delicada para Lévy é a questão da autonomia, e na Educação *online*, a autonomia do aluno é ponto de destaque para o processo de ensino-aprendizagem, nessa modalidade, o professor é considerado um mediador, sua autoridade precisa ser encarada numa nova perspectiva, saí o professor “sabe tudo” detentor do conhecimento absoluto para o professor que compartilha conhecimento de forma colaborativa e/ou cooperativa, que promove trocas, que interage nas redes computacionais. Na educação *online* a aprendizagem autônoma é imperativa e o educando deve ser responsável pela sua formação, o que não elimina o papel do professor/a nesse processo. Portanto, pensar a educação *online* para o século XXI é pensar o ser humano contextualizado na era da cibercultura capaz de refletir em prol de uma sociedade em consonância com o seu tempo. Como aponta Gomez (2015, p. 47) “É competência do professor problematizar, compreender e apropriar-se das tecnologias, dos saberes e dos conhecimentos da cultura contemporânea”.

A cultura contemporânea segundo Bauman (2013, p. 25) é fluída e líquida e como tal também interfere na educação e afirma que:

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estar preparados, eles precisam da instrução ‘conhecimento’ prático, concreto e imediatamente aplicável, para usar a expressão de Tulio De Mauro. E, para ser ‘prático’, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.

Podemos observar nas visões de Levy (1999) e Bauman (2013) a preocupação na construção do conhecimento como experiência estética que permita aos jovens desenvolverem uma visão contextualizada no momento atual. A preocupação de Bauman (2013) com os jovens em parte está em alertá-los para os riscos do mercado, que vê neles apenas potenciais consumidores ávidos por novidades. Daí a necessidade e a oportunidade que a Educação *online* tem em repensar suas práticas pedagógicas em direção a um novo horizonte e não ficar apegada ao modelo tradicional de ensino.

Notamos na frase do professor/a PE3 sua preocupação e incômodo com o fato do modelo tradicional de educação estar sendo utilizado para a Educação *online* referindo-se mais propriamente a própria estrutura curricular com muitas disciplinas e de carga horária

semelhante. O professor/a percebe que esse modelo precisa ser repensado. E o professor/a PE4 ressalta e chama a atenção para o papel do professor e do tutor na Educação *online* destacando a diferenciação entre os mesmos e observando que cabe ao tutor a parte mais pesada do dia a dia e ao professor quase que exclusivamente o papel de produtor de conteúdo. Na Educação *online*, os papéis dos envolvidos diretamente à prática pedagógica é fragmentado, distribuídos em geral da seguinte forma: o professor conteudista (se ocupa da produção de conteúdo e é o responsável pela disciplina), o tutor presencial (fica no polo e atende às demandas dos alunos tirando suas dúvidas) e o tutor a distância (que se ocupa das questões acadêmicas). Esses papéis nem sempre seguem a uma lógica de atribuições funcionais causando danos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse modelo, o professor acaba ficando muito distante do aluno. No caso da EAD/UFMS esse é modelo seguido e alvo de muitas controvérsias entre as partes envolvidas, do qual, não aprofundarei em razão do foco desta tese estar centrado no papel do professor, mas deixo registrado como um alerta a ser repensado. Retomando as questões de uma pedagogia para a Educação *online* na era da cibercultura, os conceitos de aprendizagem colaborativa e aprendizagem cooperativa são importantes para uma reflexão mais aprofundada.

Para entendermos melhor os conceitos de “aprendizagem colaborativa” e “aprendizagem cooperativa”, Aparia *et. al.* (2010, p. 139) apontam que na primeira tem um enfoque sociocultural, enquanto que na segunda tem um enfoque piagetiano do construtivismo e define como:

A aprendizagem cooperativa implica divisão de tarefas por parte do professorado em um grupo que trabalha pra alcançar, de forma não competitiva, uma meta comum. Cada aluno e cada aluna fazem-se responsáveis por uma tarefa concreta da qual se encarregam para obter finalmente o seu funcionamento. A aprendizagem colaborativa implica deixar a responsabilidade principal da aprendizagem ao alunado, não requerendo uma significativa intervenção do professorado. O professor converte-se em um mediador do processo de ensino aprendizagem e, por sua vez, em um aprendiz.

Com as definições de aprendizagem cooperativa e colaborativa podemos observar nas falas dos professores participantes da pesquisa um direcionamento para a prática da aprendizagem cooperativa, porém, com forte viés da educação conteudista. É nesse ponto que observamos muitas reclamações e pontos de interrogação por parte dos professores que não sentem terreno firme para colocar em prática o seu conhecimento.

Não tendo claro o caminho a percorrer cada professor/a procura encontrar seu próprio caminho. Aparia (2010, p. 140) ao tratar do trabalho colaborativo parte do seguinte

conceito de que, “[...] não há divisão de tarefas, não se produz o conhecimento como se fosse uma cadeia de produção, a aprendizagem se constrói e se modifica de maneira social e coletiva, onde não existe a concepção de autoria fragmentada”. Como formar professores para a Educação *online* é um grande desafio, Nóvoa (2009, p. 11) aponta que:

A educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.

Nóvoa (2009) toca num ponto que considero nevrálgico, o excesso de discursos, redundantes e repetitivos que mais confundem do que esclarecem o professorado que já vive num mundo de grandes transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas. Dos professores tudo é cobrado e pouco lhes é oferecido para que acompanhem as transformações provocadas principalmente pelas novas tecnologias.

Os professores reaparecem, neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*. (NÓVOA, 2009, p. 4)

A complexidade do mundo contemporâneo afetado pelas TDIC exige de todos nós aprendizagem constante, relação mais horizontal no processo de ensino-aprendizagem e disposição em correr riscos. Nada mais é sólido e perene, tudo é líquido, leve e fluído como nos afirma Bauman (2000).

5.2 Formação profissional do professor

Ao tratar do tema formação profissional do professor entramos num terreno amplamente discutido e com muitos pontos de vista, porém, ao final de cada tese o que se espera de um profissional é a de que o mesmo seja capaz de exercer suas funções. Nóvoa (2009, p. 5) faz a seguinte análise no campo da educação:

Nos últimos anos, houve uma expansão sem precedentes da comunidade da formação de professores, em particular dos departamentos universitários na área da Educação, dos especialistas internacionais e também da ‘indústria do ensino’, com os seus produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.) acompanhados agora de uma panóplia de tecnologias educativas.

Ou seja, o tema está na moda, e carrega em si todas as contradições próprias da nossa sociedade contemporânea. Nóvoa (2009) fala em “indústria do ensino”, Bauman (2013, p. 52) amplia a discussão ao falar em “vida para o consumo” ao refletir que: “Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado”. Portanto, formar professores reflexivos que promovam uma educação reflexiva é uma árdua tarefa que solicita dos mesmos muito empenho, dedicação e uma imensa resistência ao que está estabelecido. E não é uma tarefa fácil como nos alerta Bauman (2013, p. 30):

[...] a capacidade onívora dos mercados de consumo, sua fantástica habilidade de aproveitar todo e qualquer problema, ansiedade, apreensão, dor e sofrimento humanos – sua capacidade de transformar todo protesto e todos impactos de ‘força contrária’ em aproveitamento do lucro.

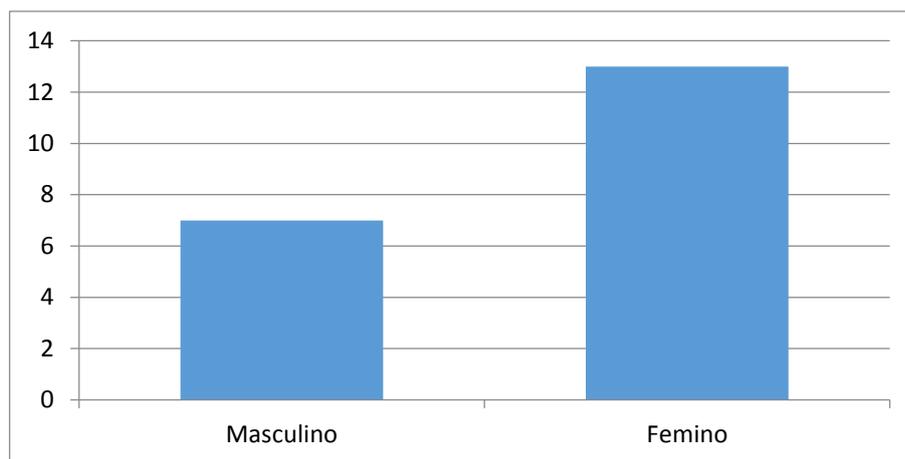
Das discussões de Nóvoa (200) e Bauman (2013) emergem questões importantes ao desvelar o mundo real a que estamos submetidos e aos quais, professores e alunos, precisam tomar consciência para pensar e repensar que mundo queremos para nós e para futuras gerações.

5.2.1 Perfil dos professores da EAD/UFMS

Para retratar o perfil dos professores da EAD/UFMS utilizo o instrumento de pesquisa, o questionário, que foi respondido por 19 professores de um total de 58 professores efetivos.

Vejam os dados obtidos e suas respectivas análises:

Gráfico 2 - Sexo



Fonte: Dados da Pesquisa. (Apêndice B)

No grupo sujeito dessa pesquisa: sete professores são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Por esse primeiro dado podemos observar a predominância de professores do sexo feminino, algo comum entre os cursos de licenciaturas no Brasil. Fagundes (2002, p. 232) ao pesquisar a imagem da mulher e escolhas profissionais aponta que:

Embora tenhamos um número crescente de mulheres que se dirigem às profissões liberais como Medicina, direito, Engenharia, Arquitetura, no exercício profissional, as escolhas das funções inerentes a essas profissões ainda são aquelas voltadas ao que tradicionalmente lhes foi inculcado. Temos, assim, médicas pediatras e ginecologistas, que cuidam de crianças, e mulheres que cuidam de construir e decorar casas e residências, mantendo a tendência do cuidar e do servir, bastante associada à função de educadora.

As pesquisadoras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Carolina Mafra de Sá e Walquíria Miranda Rosa (2004), fazem um resgate histórico da feminização do magistério no Brasil apontam várias questões sobre o tema e entre elas mostram que:

Já no início do século XX as mulheres vão se tornando a maioria no exercício da profissão docente, enquanto os homens vão ocupando os cargos superiores na hierarquia burocrática. Hoje assistimos a presença cada vez menor dos homens nesse cenário. O crescente desprestígio da profissão docente, sobretudo em decorrência dos baixos salários, explica em algumas pesquisas, em grande parte o processo cada vez maior da evasão de professores e professoras, que atinge sobremaneira os docentes do sexo masculino. (SÁ e ROSA, 2004, p. 1)

Questões de gênero continuam tema atual na educação contemporânea brasileira e o papel da mulher ainda permanece muito atrelada a estereótipos vinculados a maternidade, docilidade e afabilidade. Um dos professores entrevistado apontou que:

Professor/a participante PQ5: *Acho que a grande questão, é que tá ruim no Brasil são as licenciaturas, a formação de professores é um área que não está atraindo mais as pessoas por causa da desvalorização mesmo da educação.*

A percepção da desvalorização da profissão é algo que continua presente nos dias atuais e reflete na baixa procura por cursos de licenciaturas, no caso da EAD/UFMS, o número de vagas ofertadas é maior do que a procura, mesmo sendo gratuito, sem contar com uma porcentagem significativa de discentes que abandonam o curso no meio do processo. Aqui também podemos inferir que a questão de gênero encontra-se presente, pois tradicionalmente a mulher ganha menos que os homens e como as licenciaturas são majoritariamente formada por mulheres, esse caso persiste. Vejamos os dados do Censo de 2010 e 2012 apontados numa reportagem do portal Educação do *site* Terra³⁵:

Apesar de ser uma profissão desempenhada predominantemente por mulheres, os docentes homens ganham mais em todas as etapas da educação. No Censo de 2010, os professores homens de universidades recebiam, em média, R\$ 5.403,81, e as mulheres, R\$ 3.873,18. No ensino pré-escolar e fundamental, as professoras informaram receber R\$ 1.258,67, e os professores, R\$ 1.685,55. No ensino médio, docentes do sexo masculino recebiam R\$ 2.088,56, e do feminino, R\$ 1.822,66.

E ainda segundo dados do Censo da Educação (2012):

[...] do total de 2 milhões de docentes da educação básica brasileira, 411 mil deles são homens, e 1,6 milhão, mulheres – ou seja, para cada 4 mulheres, há um professor do sexo masculino. Na educação infantil, exercem a função 429,8 mil mulheres e apenas 13,5 mil homens.

Nessa reportagem do portal Educação do *site* Terra, a professora/pesquisadora Amanda Oliveira Rabelo, aprofunda essas questões de gênero e escolha profissional para as licenciaturas e toca num ponto nevrálgico quanto a participação dos homens como professores

³⁵ Disponível em: <<https://noticias.terra.com.br/educacao/minoria-professores-homens-de-educacao-basica-ganham-mais,a7475f6dd2395410VgnVCM20000099cceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

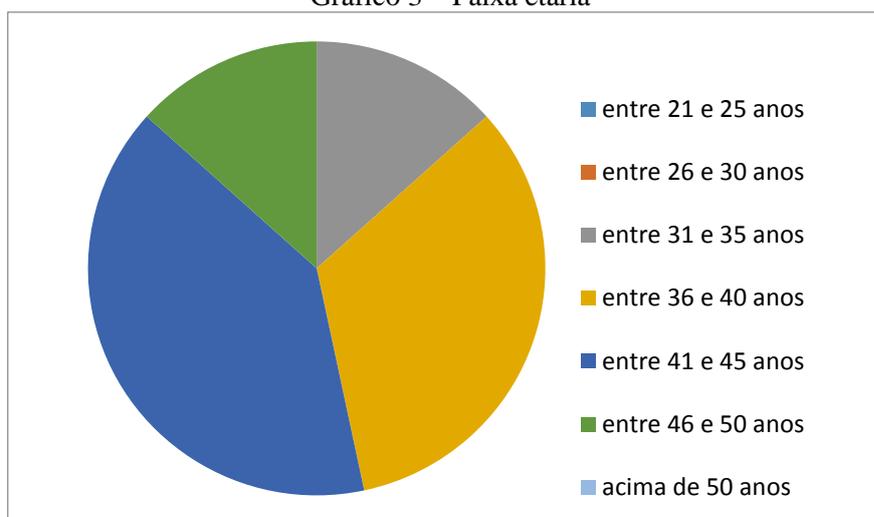
na formação infantil e destaca nessa mesma reportagem temas polêmicos como homofobia, medo de assédio e renda e afirma que:

Entre as principais situações de preconceito relatadas pelos entrevistados estavam homofobia, a ideia de que homens são incapazes de lidar com crianças por serem indelicados ou autoritários, o pressuposto histórico de que o cargo se trata de um trabalho feminino, o medo dos pais da pedofilia e assédio sexual, além da concepção de que a docência é uma carreira pouco rentável para homens que querem formar uma família. A exclusão de decisões nas escolas, a falta de apoio familiar na escolha profissional e discriminações por parte de colegas e pais também foram relatadas.

Podemos observar nos dados apontados o quanto é sensível o tema gênero, escolha profissional para a educação e renda.

Com relação a faixa etária dos professores da EAD/UFMS:

Gráfico 3 – Faixa etária



Fonte: Dados da pesquisa. (Apêndice B)

Com relação à faixa etária dos professores, a predominância está entre os que possuem entre 36 e 50 anos, apenas dois estão acima de 50 anos e dois estão entre 31 e 35 anos. Volto meu olhar à questão dos conceitos de gerações e os possíveis conflitos entre gerações para análise.

Quadro 8 – Perfil de gerações

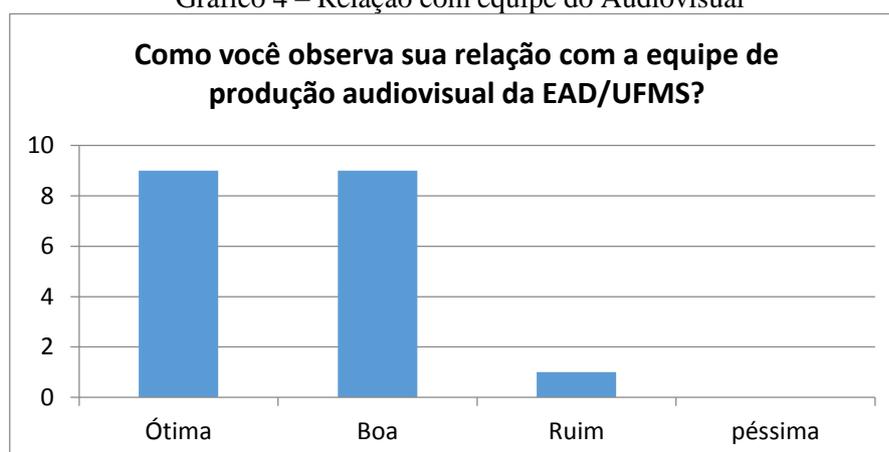
| Gerações | Principais características | Número de professores em cada Geração |
|----------|----------------------------|---------------------------------------|
| | | |

| | | |
|--|---|----|
| Baby boomers: nascidos entre 1946/1964 | Inventores da era “Paz e amor”. Hoje em sua maioria exerce cargo de chefia. | 2 |
| Geração X: nascidos entre 1965/1969 | Certas resistências em relação a tudo que é novo, além de apresentar insegurança em perder o emprego por pessoas mais novas e com mais energia. Prefere estabilidade e equilíbrio | 11 |
| Geração Y: nascidos entre os anos 1980/1990 | Desejo de inovar a qualquer custo. Capacidade de fazer várias coisas ao mesmo. | 7 |
| Geração Z: nascidos nos anos 1990 | Perfil mais imediatista, geração <i>internet</i> , não tem paciência com os mais velhos. | 0 |

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Alvin Toffler (1980).

O gráfico apresentado evidencia a concentração de professores da EAD/UFMS entre as gerações X e Y. Podemos prever a partir desta constatação que muitos conflitos devem ocorrer. Sendo eu, pertencente a geração *Baby boomers*, e professor supervisor da produção audiovisual da EAD/UFMS convivo quase que diariamente com estas pessoas e posso relatar que observo as nuances entre essas gerações. A resistência maior pela apropriação das TDIC encontra-se mais concentrada entre os professores das gerações *Baby boomers* e geração X. E acrescento um dado que considero relevante para essa análise; os profissionais técnicos do LAP/EAD/UFMS que fizeram parte ou faz parte ainda hoje pertencem a geração Z, justamente a geração mais distinta das outras. Como supervisor tive o cuidado em conciliar essas diferenças de geração e de formação profissional por meio de conversas constantes com as partes envolvidas para que o técnico do audiovisual fosse um colaborador do professor e respeitasse as prioridades pedagógicas acima das questões técnicas e estéticas tão caras para os profissionais do audiovisual. Creio ter sido um trabalho exitoso porque na pesquisa do questionário perguntei aos professores:

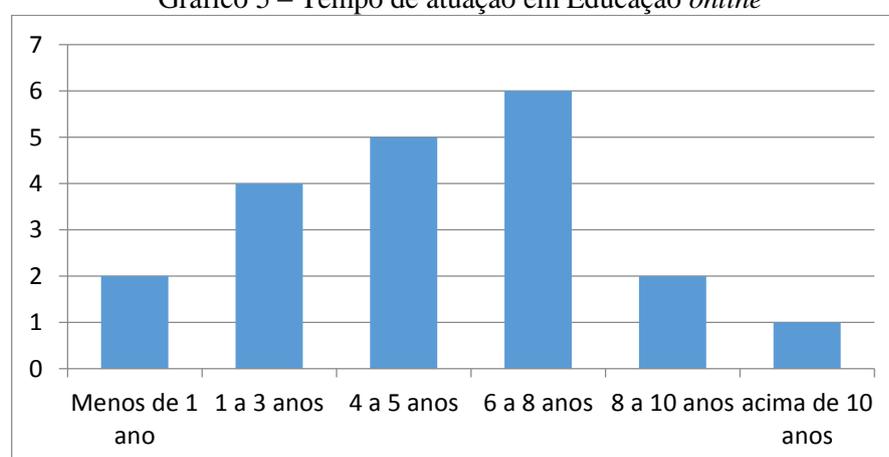
Gráfico 4 – Relação com equipe do Audiovisual



Fonte: Dados da pesquisa. (Apêndice B)

Os dados apontados pelos professores com relação ao relacionamento com equipe de produção audiovisual durante o período em que estive à frente da supervisão mostram que nove consideraram ótima, nove consideraram boa e apenas um considerou ruim e um não respondeu porque era novato e não havia utilizado os estúdios para fazer seus vídeos. Crédito isso em parte à minha experiência como profissional do audiovisual e também professor, pude sentir as dificuldades de cada um e assim encontrar meios de conciliação com conversas em grupo e individualizada, bem como oferecendo cursos de curta duração para os professores.

Para dar continuidade na procura por indícios que nos ajudarão a retratar a formação dos professores da EAD/UFMS observemos os próximos gráficos sobre a atuação dos mesmos na Educação *online*.

Gráfico 5 – Tempo de atuação em Educação *online*

Fonte: Dados da pesquisa. (Apêndice B)

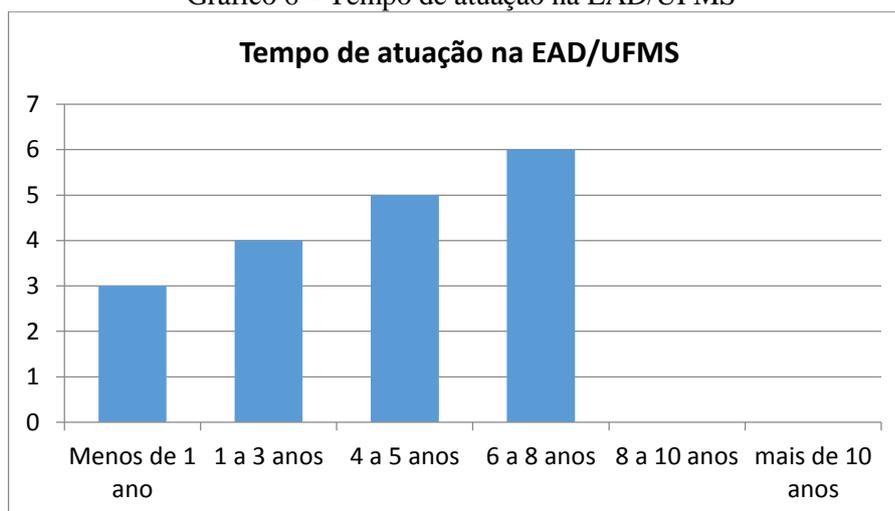
O gráfico demonstra uma concentração maior entre professores que atuam na Educação *online* entre quatro e oito anos, sendo um com menos de um ano e um acima de dez anos. É um grupo que ingressou recentemente nesta modalidade de educação que reflete também o quanto esta modalidade ainda é nova no Brasil. Com isto vários reflexos surgem e são pontuados pelos mesmos ao sentirem-se sem saber que rumo seguir. Algumas falas apresentadas das entrevistas que corroboram essa insegurança que o professor sente na Educação *online*:

Professor/a participante PE17: *É muito mais difícil você ter ações de adaptações, de flexibilidade e infelizmente a gente tem que fazer isso, imprevistos acontecem ao longo do semestre.*

Professor/a participante PE3: *Então, tive inicialmente vários conflitos com isso, briga com aluno com professor, eles não tinham e a gente não conseguia se entender nesse contexto, algo totalmente novo para todo mundo.*

Passar de uma educação presencial para a modalidade a distância sem o devido preparo, formação inicial e continuada causa grandes conflitos e insegurança no corpo docente que se vê desafiado a colocar em prática seus conhecimentos num processo de mediação tecnológica digital/virtual.

Gráfico 6 – Tempo de atuação na EAD/UFMS

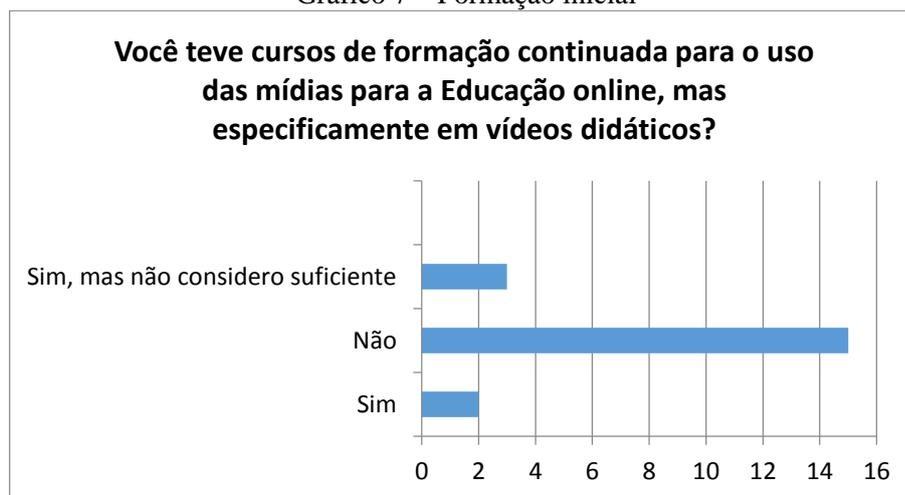


Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice B)

Com relação ao tempo de atuação na EAD/UFMS, os dados apresentados são quase os mesmos relativo ao tempo em Educação *online*, ou seja, a maioria iniciou sua atividade profissional na modalidade a distância na própria EAD/UFMS.

A maioria dos professores é formada e atuam no próprio curso de origem, com exceção de dois professores, um formado em psicologia e atuam no curso de Pedagogia, outros dois professores formados em Ciências Biológicas e estão atuando no curso de Geografia; um professor formado em Química, outro Medicina Veterinária, outro em Fisioterapia e atuam no curso de Ciências Biológicas; outro professor formado em Administração e atua no curso de Administração Pública. Como esta pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior federal (UFMS) é compreensível tal quadro se apresentar, pois os professores são contratados via concurso público direcionado à sua própria área de formação.

Gráfico 7 – Formação inicial



Fonte: Dados da pesquisa (Apêndice B)

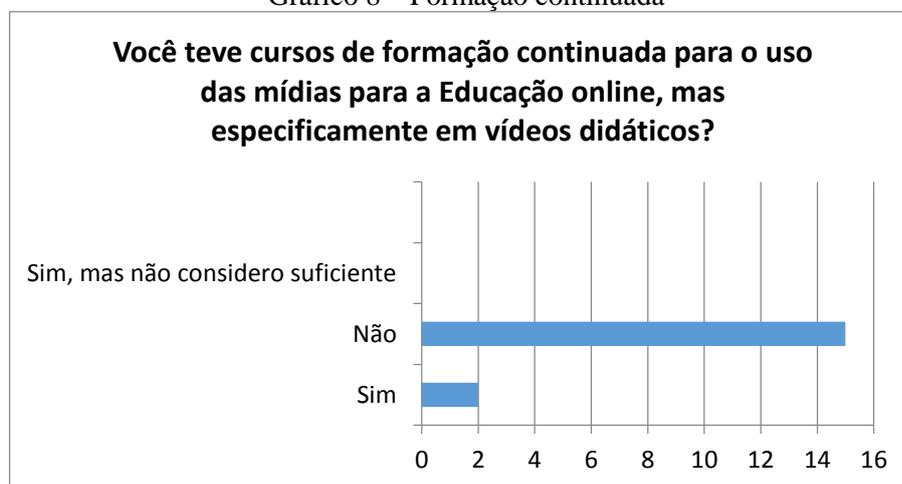
Quando questionados sobre sua formação inicial e a preparação para o uso das mídias digitais, quinze professores responderam que não tiveram nenhum tipo de formação neste quesito, três disseram ter alguma formação, porém de forma insuficiente; e dois professores disseram ter tido formação para as mídias digitais durante sua formação na graduação. Nas entrevistas, esses dados apresentados por meio do questionário são reafirmados, a maioria disse não ter dito nenhum tipo de disciplinas que incluísse o uso das TDIC na educação, até mesmo, isso se confirma porque a maioria dos professores, com exceção de dois, se formaram antes do período do boom das TDIC na sociedade. As TDIC interligadas em rede

telemática começa a se afirmar a partir do final do século XX e consolida-se no início deste século XXI. Lemos (2015) ao tratar da questão do desenvolvimento tecnológico, pensa em três fases: a fase de indiferença (até a Idade Média), a fase do conforto (Modernidade) e, a fase da ubiquidade (Pós-modernidade).

A primeira fase é caracterizada pela mistura entre arte, religião, ciência e mito. [...] A fase do conforto é localizada no princípio de modernidade. A natureza dessacralizada, controlada, explorada e transformada. A mente está separada do corpo. [...] a fase da ubiquidade, a fase da simulação, a fase da cibercultura. As ideologias da modernidade perdem forças e são substituídas pela ênfase no presente, numa sociedade cada vez mais refratária às falas futuristas, cada vez mais submergida em jogos de linguagem. (LEMOS, 2015, p. 53-54)

Estamos em pleno período da pós-modernidade como afirma Lemos (2015) e a relação homem/tecnologia segue uma lógica marcada pela forte influência das TDIC. E o professor que foi formado numa lógica anterior a essa da pós-modernidade se encontra atuando na Educação *online* sofre todos os impactos decorrentes da nova realidade.

Gráfico 8 – Formação continuada



Fonte: Dados da pesquisa. (Apêndice B)

Outro dado relevante está relacionado quanto a formação continuada dos professores que estão inseridos na modalidade da Educação *online*. Questionados se tiveram formação continuada para as mídias especificamente para vídeos didáticos, quinze professores disseram que não tiveram nenhum tipo formação, dois disseram que sim e outros três que tiveram, porém, de forma insuficiente. Confrontando os dados da formação inicial e continuada, podemos inferir que, entre as mídias digitais, o vídeo didático não entrou na formação destes

professores. Podemos considerar que os professores devem estar se sentindo inseguros na condução desta atividade que exige uma formação integradora entre técnica, tecnologia, linguagem e pedagogia.

5.3 Concepções sobre o vídeo didático para a Educação *online*

O vídeo didático, entre os materiais didáticos utilizados na Educação *online*, ocupa um lugar de destaque, porque é por meio dele que, em grande parte é feita a mediação com a presença física/virtual do professor com os alunos. O vídeo didático é um recurso audiovisual realizado com a intenção de atingir objetivos específicos da aprendizagem que necessita ser coordenado com os demais materiais didáticos. Para a realização de vídeos didáticos uma equipe profissional especializada faz-se necessária para dar suporte ao corpo docente, mas já vemos professores com mais afinidade a essa linguagem que dispensam até mesmo o apoio de uma equipe profissional realizando seus próprios vídeos.

5.3.1 Concepção e relevância

Os professores consideram o vídeo didático como importante, muito importante, fundamental como podemos constar no questionário (Apêndice B), para tanto, selecionei algumas falas:

Professor/a participante PQ2: *O vídeo didático é **fundamental** para a modalidade EAD, pois apresenta a imagem, voz e movimento da aula do professor e **torna o ensino mais atraente e de fácil aprendizagem para o aluno.***

Professor/a participante PQ5: *A importância que dou ao vídeo didático é muito **grande**. Acredito que o vídeo é um recurso que **atrai a atenção do aluno**, principalmente quando apresenta exemplos concretos. Mas o vídeo não substitui a leitura do texto teórico.*

Professor/a participante PQ6: *São **importantes** para favorecer a compreensão do conteúdo.*

Professor/a participante PQ7: *É de **fundamental importância** para o processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas dos cursos à distância.*

Professor/a participante PQ8: *O vídeo é importante, pois confere uma certa liberdade de estudos aos alunos e também contribui com sua autonomia.*

Para efeito de análise destas respostas coloquei em negrito as palavras que mais se repetem e que expressem mais a visão da presença do vídeo didático na Educação *online*. A maioria dos professores considera o vídeo didático ***importante, muito importante e fundamental*** para a prática pedagógica na Educação *online*. Com os dados já apresentados podemos perceber que, se os professores tem uma visão muito importante para o vídeo na Educação *online*, e que os mesmos não tiveram formação inicial ou continuada para a sua prática de elaboração dos vídeos, podemos pressupor o nível de angústia que este fato deve causar para aqueles que desejam imprimir uma educação de qualidade.

Dois professores consideraram que ***os vídeos tornam o ensino mais atraente***, para tentar interpretar o que os professores consideram “atraente” recorro aos conceitos de estética, principalmente, dos conceitos de estética do audiovisual para explicar a importância em se avançar e encontrar uma linguagem audiovisual para a Educação *online* que seja capaz de mediar conhecimentos. Gerbase (2006) em seu artigo intitulado, “Desafios na construção de uma estética audiovisual para a educação à distância (EAD)”, aponta que, a linguagem audiovisual com fins didáticos compartilha dos mesmos elementos estéticos que advém do cinema e da televisão, tais como: enquadramento, montagem, ritmo, movimentos de câmeras, composição e iluminação. E afirma que o aluno “quer ser seduzido pela informação, quer ser instigado a aventurar-se no mundo do conhecimento, e não ser conduzido pela mão a uma longa e tediosa jornada de imagens e sons tão sedutores quanto um pote de geleia.” (GERBASE, 2006, p. 2). Creio este ser um nó importante a ser desatado e procuro nesta pesquisa encontrar elementos que promovam o avanço, a criatividade e inovação na hora de elaborar vídeos didáticos para a Educação *online*.

Chamo a atenção para um dado apontado na pesquisa do questionário por alguns professores (Apêndice B) quanto a ***possibilidades dos alunos acessarem os vídeos quantas vezes desejarem***, afinal, os vídeos ficam disponibilizados do repositório do AVA para que o aluno possa acessá-los no momento que melhor lhe aprouver bastando ter acesso à *internet*. Este é um dado que considero relevante a ser levado em consideração na hora da elaboração dos vídeos, o professor pode evitar as repetições contínuas de um determinado assunto deixando-os muito longo. Gerbase (2006) aponta para esta questão ao citar o exemplo do professor X da modalidade presencial que é convidado a substituir um colega na modalidade à distância. Esse professor, certo de seus conhecimentos e anos de práticas em sala de aula chega ao estúdio para gravar sua aula munido de slides em *Power Point* e grava a aula que dura cerca

de duas horas. Ao término da gravação satisfeito com o resultado pede ao técnico uma cópia da gravação e vai para casa feliz da vida para assistir e apresentar a sua esposa também professora. Coloca o CD no computador e começa assistir, dez minutos depois a esposa diz que precisa fazer um telefonema e cai fora e ele continua por mais cinco minutos e desliga a reprodução do CD porque não aguenta o tédio produzido. Esse “tédio” que Gerbase aponta alerta o professor/a à necessidade em conhecer melhor a linguagem do audiovisual e conseqüentemente perceber que uma aula presencial não tem a mesma eficiência quando transposta para a linguagem do audiovisual. Desiludido não sabe o que deu errado. Neste momento o dilema continua e a pesquisa avança em direção a respostas para essa e tantas outras indagações.

Outras anotações que destaquei em negrito do questionário (Apêndice B) nas falas dos professores são: ***vídeo aliado às webaulas, autonomia dos alunos, falhas na transmissão de dados, instrumento de mão única, falta interação*** me parece refletir a uma expectativa frustrada em relação às potencialidades dos vídeos didáticos para a Educação *online*. Quanto à transmissão de dados referem-se à questão da falta de banda larga nas cidades interioranas onde reside o maior potencial de alunos da Educação *online*. A interação é confundida com interatividade e demonstra o desconhecimento das possibilidades de interatividade no uso dos vídeos. O vídeo é sempre visto como algo que o professor produz e envia aos alunos. Não há solicitação de retorno utilizando a mesma linguagem e as possibilidades de remixagem e troca entre os membros da sala de aula virtual, salvo a exceção de um professor.

5.3.2 Experiências próprias

Os professores relatam como foram suas primeiras experiências na elaboração de seus vídeos didáticos e apontam em sua grande maioria a dificuldade que tiveram para se adaptar e entender a linguagem do vídeo. Os relatos mostram o quanto ficaram insatisfeitos com seus primeiros vídeos e muitos afirmam que melhoraram, porém, creem que ainda falta muito para evoluir na elaboração dos vídeos, entendem sua importância, mas, sentem-se limitados pela falta de conhecimento, apoio e infraestrutura tecnológica com equipe permanente e atuante. Vejamos algumas falas apresentadas nas entrevistas:

Professor/a participante PE2: [...] *as minhas primeiras gravações cheguei fazendo um treinamentozinho bem simples. Então foi bem amador no começo, ligava uma câmera e ficava*

falando o máximo era colocar um slide do lado com o rosto inchado ali naquilo vídeo, não era bacana, eram vídeos longos e aí eu ia conversar com os alunos, era muito chato de ser assistido.

Professor/a participante PE9: *Foi **uma catástrofe** as minha primeiras experiências, pelo amor de Deus, acho que hoje um pouco melhor, hoje me preocupo com a forma antes a gente era muito conteudista e não é essa a intenção, a gente joga aquela massa que não é necessária.*

Professor/a participante PE14: *Quando começamos a trabalhar aqui com o vídeo didático, começou de uma forma bastante **cartesiana**, eu repetia frente a câmera aquilo que estava organizado em slides. O vídeo nesse momento é recurso que o aluno pode **revisitar**, pode acessar o conteúdo, porém, hoje depois de algum tempo trabalhando com vídeo, creio que esse modelo já está ultrapassado.*

Professor/a participante PE5: *Olha eu tive muita dificuldade para a gravação das vídeoaulas porque em sala de aula a gente vai falando, vai melhorando o que fala, então você tentou explicar, explica de novo, você usa outras palavras, é como se fosse um campo mais empírico, que de algum jeito você vai se acertando ali, tema interação ali, então você esquece também, você não vê quando está dando aula no presencial, você não se vê numa situação de ao lado de fora, é você no vídeo, e aí quando você vai gravar uma vídeo aula você só fica pensando como estou me saindo, será que vai ficar ruim o jeito que estou falando, vai ficar esquisito, estou falando besteira, vou ter que refazer o vídeo todo porque **não era desse jeito que queria falar, isso não acontece no presencial.***

Com as falas dos professores PE2, PE9, PE5 e PE14 podemos imaginar o quanto esses e os outros professores padeceram e frustraram-se com suas primeiras experiências. O professor/a PE2 fala de suas primeiras experiências em elaboração de seus vídeos didáticos e de como ele os considera hoje amadores, longos e como ele mesmo diz, *chatos de assistir* e vem essa experiência como um *treinozinho*. Bem, o professor demonstrou ter consciência de suas limitações e o desejo de melhorar.

O professor/a PE9 é mais enfático/a em dizer que considera suas primeiras experiências como catastróficas e observa o quanto essas aulas em formato de vídeo tinha forte apelo conteudista com uma grande massa de informação.

O professor/a PE14 diz que começou de forma **cartesiana** numa referência a Descartes, filósofo, físico e matemático francês do século XVII baseado na Razão, remetendo à construção de uma estrutura rígida própria de seu conhecimento do ensino presencial, onde afirma que, procura repetir frente às câmeras tudo aquilo que havia organizado em slides. Destaca ainda que esse método que ela utilizou é desnecessário, porque o aluno tem os vídeos à sua disposição no repositório do AVA para ser assistido a qualquer momento, portanto, as aulas podem ser mais condensadas de acordo com a linguagem do audiovisual.

O professor/a PE5 fala de sua preocupação com sua imagem no vídeo, do receio do julgamento alheio e faz uma clara referência a diferença com a aula presencial, onde só os alunos presentes tem acesso à aquela aula que acaba sem deixar rastros para posterior crítica. Cabe refletir se com a introdução das TDIC na educação não seria recomendável incluir a linguagem do audiovisual e outras próprias das TDIC no processo de formação inicial do docente.

5.3.3 Envolvimento do coordenador de curso

Na estrutura administrativa acadêmica de qualquer curso no ensino superior há a figura do coordenador. Na EAD/UFMS o coordenador de curso é o gestor dos recursos destinados ao curso, do projeto pedagógico, cuida das relações institucionais com a estrutura superior (reitoria e pró-reitoria acadêmica) bem como com os professores, alunos do curso e técnicos administrativos e com os polos. Os professores comentaram o seguinte sobre a relação do coordenador de curso com seu grupo e se os mesmos tinham o hábito de compartilhar experiências em grupo no que relaciona à produção de vídeos didáticos:

Professor/a participante PE2: *E, existem sim hoje **orientações** para essas reuniões o grupo então define, nesse curso, nesse semestre cada professor vai ter que ter produção X de material que vai se somando com a dos semestres anteriores, até para estimular, porque de repente você pode deixar seu professor livre.*

Professor/a participante PE9: *Não propõe, não avalia e não compartilha, mas estou a pouco tempo não sei como quando a outra coordenadora estava a frente dessa coordenação, até porque estava afastada para capacitação, é na minha gestão muito pouco a gente fez, é volto a repetir tem a haver com nossas amarras, **temos pouco tempo**, o coordenador então não tem tempo para nada, é preciso junto aos professores repensar. É uma atividade muito burocrática a do coordenador.*

Professor/a participante PE3: *Eu sou coordenadora e preciso pensar como as pessoas se sentem. A gente **compartilha** sim, tanto compartilha que sempre que tem uma reunião, mesmo que não esteja na pauta, a gente discute a nossa angústia do que não está dando certo. A angústia de não estar satisfeito com a metodologia de ensino. Toda vez procuramos **reelaborar** e traçamos uma forma de se fazer.*

Professor/a participante PE5: *Eu acho que,... durante esse tempo houve algumas mudanças de coordenadores de cursos.. **é eu acho que não existe essa preocupação**, eles agem muito parecido com o presencial, de dividir as disciplinas, de estabelecer número de viagens, existe*

uma política de que tem que ter X atividades de acordo com a carga horária de cada disciplina, existem preocupações burocráticas, administrativas, a mesma coisa que se faz no presencial.

O que podemos observar nessas falas dos professores/as PE2, PE9, PE3 e PE5, reflete o posicionamento dos coordenadores e demonstra que a função do coordenador de curso é muito importante e demanda do mesmo muito empenho e dedicação. Quando os professores entrevistados já passaram ou estão passando pela experiência de coordenador de curso expressam de alguma maneira que a sobrecarga de trabalho para resolver questões administrativas em geral tomam muito de seu tempo. Mas claro que como também observamos nas falas apresentadas, que mesmo sentindo o peso do cargo ocupado dispõe a manter a equipe unida e estimulada.

5.4 Apropriação dos vídeos didáticos na prática pedagógica

O vídeo didático é apenas um dos muitos materiais didáticos empregados na Educação *online*. O vídeo tem sua função nesse processo e não substitui os outros materiais, para tanto, conhecer sua linguagem e suas potencialidades pedagógicas pode subsidiar os professores na hora de pensar em elaborar seu vídeo e relacioná-lo com os outros materiais. Para relembrar, o vídeo na Educação *online* pode ser gravado e/ou realizado ao vivo por meio da webconferência ou videoconferência. O vídeo gravado é disponibilizado no repositório do AVA para ser assistido pelo aluno a qualquer momento e a webconferência é realizada ao vivo podendo ser gravada simultaneamente e depois disponibilizada no AVA. A Educação *online* na perspectiva da cibercultura dos professores uma nova relação com os materiais pedagógicos, Cruz (2007, p. 24) aponta que:

Até os anos 1990, as mídias utilizadas como meios de transmissão dos cursos da EAD eram o material impresso, a televisão e o vídeo, e os processos de produção passavam pelas mãos de profissionais especializados, estando os docentes muito mais preocupados com conteúdo do que com formatos. No entanto, as mídias digitais e a possibilidade de interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem trouxeram novas maneiras de produzir os cursos a distância. As características das mídias da cibercultura permitem que usuários experientes produzam, publiquem, transmitam, gerenciem livremente cursos e disciplinas na *internet*, eliminando uma boa parte do trabalho de profissionais, próprios da era industrial, dos livros e dos meios de comunicação de massa.

Na cibercultura os materiais didáticos digitais permitem uma relação professor/aluno mais dialógica e criativa, pois permite que ambos criem e recriem em parceria (coautores) e compartilhem os resultados não só com seus pares mas com toda a comunidade virtual. Essa mudança de paradigma é a base que sustenta, amplia e democratiza o conhecimento numa proporção jamais vista na história da humanidade.

5.4.1 Apropriações

Quando os professores foram questionados na entrevista (Apêndice B) em como utilizam o vídeo didático em sua prática pedagógica, ou seja, como se apropriam, as respostas foram:

Professor participante PE1: *Cada aula, cada **conteúdo** é feito um vídeo para **fixação dos assuntos** estudados.*

Professor participante PE2: *Nossos recursos ainda são um pouco escassos, mas procuro utilizar vídeo em todas as unidades do programa da disciplina. Geralmente meus vídeos têm de 10 a 15 minutos gravados e editados e costumam **tratar de assuntos mais conceituais e teóricos**. Mas há necessidade de **complementação das videoaulas por meio de web conferência, fóruns e outros recursos**.*

Professor participante PE3: *Normalmente gravo webaulas e utilizo vídeos de conteúdos específicos disponibilizados no **Youtube** para auxiliarem nas minhas disciplinas.*

Professor participante PE6: *[...] sempre como um **recurso a mais** nas minhas aulas, em especial pela possibilidade do aluno poder retomá-lo após o termino da aula, que, em geral, é **bastante condensada**. Geralmente posto **vídeos prontos**. Os vídeos que elaboro consistem em **apresentações do conteúdo**.*

Professor participante PE7: *Utilizo como recurso para **apresentação de conteúdos**, podendo ser gravados por mim, ou gravados durante as webaulas, ou ainda **vídeos baixados** e encaminhados a partir da internet.*

Professor participante PE8: *Utilizo **vídeos gravados na sala virtuais** Adobe Conect e vários **links a vídeos** de poucos minutos com animações sobre o assunto trabalhado.*

Professor participante PE10: *Uso de forma complementar aos poucos encontros que temos com os alunos. Normalmente são gravadas aulas que são posteriormente encaminhadas aos alunos. A tentativa de aula online foi frustrante.*

Professor participante PE12: *Como subsídio para as temáticas abordadas nas aulas, como recurso complementar aos estudos realizados e ainda, para fundamentar o planejamento de algumas disciplinas.*

Professor participante PE15: *O curso no qual trabalho tem uma metodologia previamente e para todos os professores. Primeiro ministramos o conteúdo em vídeos didáticos, depois temos webaulas, onde há um contato maior com os alunos (como se fosse uma conversa por Skype) e por último temos aulas presenciais. Tudo para tentar suprir as carências que existem na EAD.*

Quanto à apropriação dos vídeos didáticos pelos professores da EAD/UFMS podemos observar como é reveladora a tendência à prática pedagógica instrumental e verticalizada de via única (emissor/receptor) típicas das mídias de meados do século XX, tais como jornal, revistas, televisão, rádio, desconectada das potencialidades interativas proporcionada pelas TDIC empregadas na Educação *online* em plena era da cibercultura. Ressalto a importância de ressignificar e reinventar-se para a prática pedagógica na Educação *online*, Lopes (2009, p. 116) ao analisar a formação tecnológica do professor em uma sociedade digital aponta que:

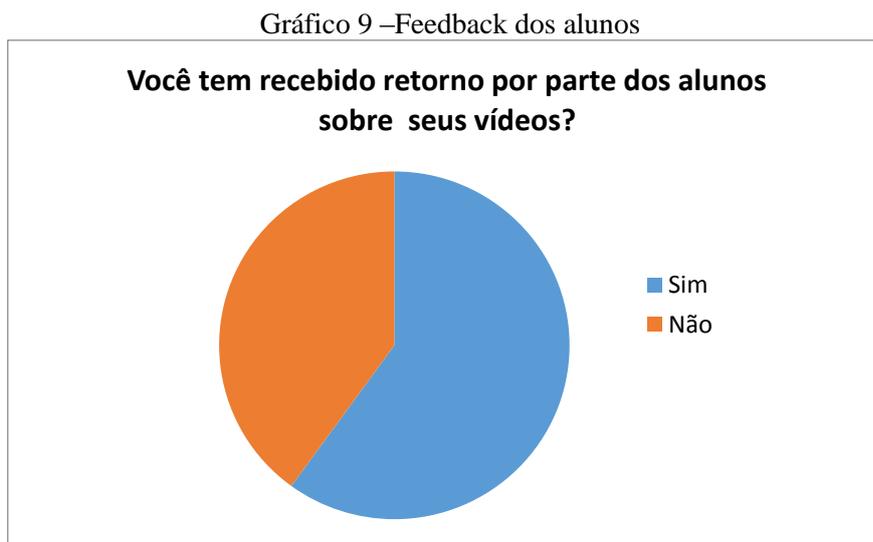
As transformações exigidas pelo novo espaço cibernético (como, por exemplo, a maneira como pensamos, conhecemos, aprendemos e lidamos com o saber) requerem novos hábitos intelectuais para lidar com novos signos, representações e interações. As novas formas de trabalho, novas maneiras de viver e de se comunicar vêm influenciando a sociedade, exigindo flexibilidade e participação de todos e interdependência.

Os dados dessa pesquisa vêm apontando até o momento para a necessidade de mais investimento na formação continuada de professores da Educação *online*, porém, é aconselhável repensar as formações já oferecidas e atentar mais às necessidades dos professores. Esta pesquisa aponta para uma prática conteudista, vertical e instrumental que não leva em conta as potencialidades que as TDIC possuem para a promoção de uma educação mais horizontal e interativa próprias da era da cibercultura.

5.4.2 Feedback dos alunos aos professores

Os alunos são o alvo do processo de ensino-aprendizagem e precisam ser ouvidos para que a educação aconteça de forma dialógica, reflexiva, crítica e atual. Para tanto, na

Educação *online*, por ser uma modalidade de ensino relativamente nova, a atenção aos alunos pode ser realizada utilizando-se dos muitos recursos tecnológicos que promovem a interatividade, tais como: *email*, sala de bate-papo, webconferências, pesquisas virtuais, etc. Na EAD/UFMS os professores tem se debruçado sobre essa questão à procura de aprimorarem suas práticas pedagógicas. Vejamos alguns dados apresentados na pesquisa:



Fonte: Dados da pesquisa. (Apêndice B)

O gráfico 9 demonstra que os alunos não estão apáticos, passivos diante deste material pedagógico. E na entrevista com os professores, as respostas complementam esses dados:

Professor participante PE9: *Tenho sim, e aí não só eu, mas os outros professores também, no momento presencial a gente abre essa discussão.*

Professor participante PE17: *Sem dúvidas que levo, entendo que se a gente não ouvi-los... a gente não vai atingi-los de uma forma mais eficaz.*

Professor participante PE3: *Sim, temos. Como esse trabalho é feito por um grupo de professores, ou seja, não são com todos os professores que trabalham, também a gente não consegue ter a resposta que gostaria de ter por parte dos professores, porque é um grupo de professores que trabalha com isso, tem professores de todos os cursos.*

Enfim, quando o assunto é a relação professor/aluno, os professores da EAD/UFMS procuram estar atentos às demandas dos alunos e sempre que possível implementam novas ações pedagógicas. Ao comparar com o que observei no meu estágio supervisionado na USAL,

posso inferir que os professores da EAD/UFMS em comparação com os professores de Educação *online* da Espanha estão mais atentos às demandas de seus alunos e à medida do possível vão alterando suas práticas pedagógicas em busca de romper barreiras entre os mesmos e os conteúdos programados para as disciplinas. Na Espanha, as questões políticas-institucionais estabelecidas me parecem ser mais rígidas e os professores pouco afeitos a propor mudanças. Há uma tendência a acomodação. Isso observei durante as discussões ocorridas nas reuniões do grupo de pesquisa do qual fiz parte durante minha estada na Universidade de Salamanca.

5.4.3 Relação do vídeo com outros materiais didáticos

Um dos grandes desafios pedagógicos dos professores que trabalham na modalidade da Educação *online* é organizar, relacionar e potencializar o uso dos materiais didáticos. Relembrando que os materiais didáticos representam a maior parte da relação no processo de ensino-aprendizagem na modalidade *online* que podem ir além do AVA. A finalidade da educação está em promover o conhecimento, e esse conhecimento na Educação *online* é construído num processo de mediação dos materiais didáticos mediado pelos professores, Moran (2009, p. 29) diz que: “Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação”. A cibercultura suscita e possibilita uma Educação *online* nos níveis em que Moran (2009) comenta, de maior flexibilidade espaço-temporal, com conteúdo menos fixos e abertos, algo que parece ainda estar distante dos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior do Brasil, mais apegadas à tradição conteudista.

Podemos constatar na pesquisa, as limitações que os professores sentem ao planejar suas aulas para a Educação *online*, vejamos alguns relatos da entrevista:

Professor participante PE9: *Tudo que é produzido é baseado nos livros acadêmicos, você apresenta anteriormente e depois discute online. Não sei se você considera os vídeos que gente grava online como um vídeo também, então esse vídeo que fica depois ele vira material de aula, o aluno revisita na hora que ele quer, tem disponibilidade.*

Professor participante PE2: *[...]existe assim um livro texto do programa do conteúdo, os alunos recebem isso em PDF, então é um material escrito para fortalecer para ajudar o aluno a estudar. Aí existem os livros que são indicados e tal. Então todo o vídeo que eu gravo ele é em*

cima do conteúdo da disciplina, então eu programo eu olho todos aqueles materiais, os conceitos chaves que precisa ser feito então a correlação do vídeo é com as unidades que nós temos que estudar.

Professor participante PE14: *Então, no nosso curso tivemos dois semestres que a gente não tinha entendido direito, mas tinha essa angústia. Essa angústia fez com que pensássemos numa metodologia de ensino ainda que incipiente, mas que pudéssemos fazer essa correlação didática, então a nossa proposta foi organizar os conteúdos a partir das ementas e o professor a partir de cada conteúdo ele desenvolvesse um processo metodológico.*

Professor participante PE5: *Então para cada unidade, cada conteúdo que eu trabalho procuro colocar um ou mais vídeos ali, tanto para incentivar o aluno a pensar, a criar um interesse, deixar a coisa mais interessante e auxiliar o conhecimento da escrita, então é, o vídeo nas disciplinas que eu trabalho, ele tem o seu lugar, não é só ilustração ou um complemento. Ele é parte mesmo da proposta de ensino e no curso eu vejo que isso acontece também.*

Professor participante PE3: *Geralmente é encadeado, começa com a webaula. Começa com a webaula, vai para o material escrito, pode ser artigos, até os que eu mesma escrevi ou enfim material complementar e o vídeo.. mas tem conteúdos por exemplo que eu nem trato na webaula e está só no vídeo.*

Professor participante PE4: *Às vezes a gente começa com o material escrito outras começam com o vídeo, para comentar, confrontar ou fazer questões.*

As falas dos professores me preocupam e acende o sinal amarelo de atenção, muita atenção. É revelador o quanto os professores se sentem despreparados e desprotegidos para exercerem suas atividades acadêmicas para a Educação *online*. A professora e pesquisadora Tezani (2011, p. 100), nos alerta para que:

Diante disso, indagamos: como o professor pode assumir uma postura diferenciada, recriando sua prática e assumindo uma nova postura com relação ao processo de ensino e aprendizagem, se foi formado num modelo baseado na transmissão da informação? Profissionais da área educacional, comprometidos com a qualidade da sua prática pedagógica, reconhecem a importância da integração das tecnologias no currículo e na prática escolar, como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do aluno.

Na base da problemática da Educação *online* está a formação dos professores. Implantar essa modalidade de ensino sem investir nos professores é caminhar para o retrocesso de uma educação para o século XXI que clama por novas formas e novas práticas de ensino-aprendizagem conectada com as características do ciberespaço e da cibercultura. Tezani (2011, p. 100) aprofunda esta análise e comenta:

As novas maneiras de ensinar, aprender e desenvolver o currículo por meio da integração das tecnologias digitais fomentam, na prática pedagógica, o desenvolvimento de aprendizagens significativas, especialmente quando se realiza a integração dos conteúdos escolares por meio de projetos interdisciplinares. Diante dessa proposta, o aluno torna-se ativo no processo de aprendizagem, aprendendo a fazer, testar e levantar ideias e hipóteses.

Considerando as reflexões e os dados apresentados podemos inferir que faz-se necessário debruçar nossos olhos para o professor e pôr em prática uma política educacional coerente com os novos tempos ao levar em consideração a inserção das TDIC no processo de ensino-aprendizagem que leve em conta a cibercultura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa percorreu pensamentos de pesquisadores, autores, professores envolvidos na questão da Educação *online* e suas relações com a sociedade contemporânea em plena era da cibercultura no intuito de analisar a questão do vídeo didático além das técnicas e das tecnologias na Educação *online* na era da cibercultura. Trata-se de uma temática atual com muitas nuances e desdobramentos que não findam com essa discussão.

Para desenvolver esta pesquisa de doutoramento percorri os caminhos delineados pela metodologia científica que se iniciou com a apropriação dos estudos teóricos, do levantamento do estado do conhecimento, chegando a aplicação dos instrumentos científicos de captação de dados utilizando os instrumentos do questionário e da entrevista colocando-me como membro observador e participante da pesquisa.

Estar imerso no universo do tema pesquisado contribuiu para que me atentasse aos detalhes, aos sentimentos, às percepções que os envolvidos vivenciam no seu cotidiano imiscuído de todas as contradições, angústias e incertezas.

No transcorrer dessa pesquisa, fui me reconstruindo junto com o grupo sujeito (professores da EAD/UFMS) porque me deparei com os mesmos questionamentos e as mesmas angústias. No início desta tese, ainda na introdução, coloquei o quanto me sentia angustiado por perceber que meus colegas de trabalho esperavam de mim respostas para suas indagações por eu ser o responsável pela produção de vídeo didático da EAD/UFMS, que mesmo eu, com mais de 30 anos de profissão atuando nesta área, não conseguia corresponder aos anseios do grupo investigado. Tinha consciência das minhas habilidades técnicas, mas, não conseguia

formular um elo com a pedagogia. Creio que essa pesquisa revela pontos importantes a serem levados em consideração, mas também, sou consciente de que as respostas não estão prontas e embaladas para ser utilizadas como num manual técnico. Porém, é capaz de revelar de forma científica intuições que eu tinha, a priori, e que a seguir fui apontando através da análise dos dados.

Procurei analisar as concepções de Educação *online* e verifiquei que a maioria dos professores, a modalidade da Educação *online*, antes de fazerem parte da mesma era péssima, preconceituosa carregada por noções de que a mesma era um meio de facilitar a formação do maior número de pessoas sem a devida preocupação com a qualidade de ensino. Confesso que também tinha esse ponto de vista e relutei muito em fazer parte dessa modalidade de ensino, mesmo quando passei por um período de dois anos de formação com um grupo internacional, em muitos momentos, desconfiei das potencialidades dessa modalidade.

Ao aprofundar a reflexão da concepção de Educação *online*, agora mais diretamente, sobre a experiência no grupo na EAD/UFMS, ao questionar sobre a infraestrutura, a maioria dos professores/as consideraram muito boa, creditando esse fato pela conquista de um prédio novo no ano de 2010 o que possibilitou acomodar bem a todos do corpo técnico, administrativo e pedagógico. Com relação as tecnologias disponibilizadas, a concepção dos professores foi positiva, mas acrescentando a informação de que é preciso continuar investindo em mais tecnologias, já que esta área está em constante processo de inovação. Ao serem questionados sobre a administração da EAD/UFMS várias questões vieram à tona, uma delas em relação às mudanças ocorridas no ano de 2015, quando CED/UFMS deixou de estar ligada diretamente à Reitoria e sim à Pró-reitoria Acadêmica. Neste momento, sem consultar o grupo envolvido a reitoria decidiu que os professores, antes concursados para a EAD/UFMS e lá ficassem exclusivamente, deslocassem aos seus centros, faculdades ou institutos; agora com a dupla missão de congregarem suas atividades profissionais tanto no presencial quanto no *online*.

Um dos impactos enfrentados pelos professores da modalidade *online*, foi a discriminação por parte dos próprios colegas da modalidade presencial. Podemos observar que na própria comunidade acadêmica o preconceito com a Educação *online* ainda é presente e não distingue nem os profissionais que lá atuam. Com o passar do tempo e da convivência com os colegas do curso, alguns professores confessaram que passada esta primeira fase, sentem-se integrandos, e mais, que agora começam a levar suas práticas no uso das TDIC para a modalidade presencial. Se antes a modalidade presencial era o modelo para a Educação *online*, agora vemos o inverso acontecer e pressinto que será cada vez maior essa troca de experiências

entre as modalidades. Quanto à concepção que os professores tem da pedagogia na Educação *online*, as angústias ficam ainda mais aparentes, a maioria dos professores/as sente a forte marca do ensino presencial tradicional na prática pedagógica da modalidade *online*, percebem que isso não é o ideal, que a estrutura curricular em formato de grade sequencial é inadequada, que a forma de se comunicar com os alunos de forma mediatizada exige uma nova metodologia que os mesmos não possuem e não tiveram formação para tal. Conclamam por mais investimento em formação continuada que lhes deem suporte e que seja de uma forma melhor planejada e discutida entre os pares. Apontam a desvalorização do professor na sociedade atual.

Ao procurar retratar o perfil dos professores da Educação *online* observamos que a maioria é do sexo feminino, repetindo uma tendência do ensino presencial, quando falamos de profissionais formados em licenciaturas. A maioria dos professores fazem parte da geração *baby boomers* e geração X, trazem fortes traços de resistências a mudanças, ao novo e preferem estabilidade e equilíbrio; uma contradição com o mundo contemporâneo balizado pelas TDIC incorporadas em todas as dimensões da vida humana. Por esta constatação, podemos ter indícios de todas as dificuldades na adaptação dos professores formados e atuantes no ensino presencial para a Educação *online*. Estes professores veem de uma formação presencial em que as TDIC ainda não estavam totalmente bem desenvolvidas e incorporadas em seu currículo. Sendo assim, as universidades que implantaram a Educação *online*, como no caso da EAD/UFMS, investiram em formação continuada, porém, a opinião dos professores é de que foram insuficientes, tecnicista, sem planejamento e continuidade.

Ao tratar da importância do vídeo didático para a Educação *online*, a pesquisa revela que em sua totalidade os professores o considera muito importante e com forte identidade dessa modalidade de ensino. Porém, quando relatam suas experiências na elaboração dos vídeos, os professores são unânimes ao relatarem suas dificuldades e frustrações; sentem-se despreparados, frustrados com os resultados obtidos, percebem a importância e a necessidade em encontrar uma linguagem mais apropriada que leve em consideração as necessidades do corpo discente. A maioria disse que acaba repetindo o modelo da aula presencial, quer mudar, mas não sabe como fazer, não encontra respaldo na própria instituição de ensino superior na qual faz parte. Faz uso de vídeos prontos disponíveis na *internet*, o que em parte, é bastante relevante porque sai das bases fechadas do AVA e se utiliza de vídeos produzidos por outras pessoas, instituições de ensino ou não. Uma tendência na Educação *online*, apontada por Mattar e Moran, apresentada em vídeo publicado no *Youtube* em 15 de abril de 2014, pela Universidade Anhembi Morumbi, é a de que a centralidade na produção de conteúdo está perdendo força,

pois já hoje, uma grande quantidade de material didático de qualidade disponível na *Internet*. Os professores percebem que vídeos muito longos não atraem e não fixam a atenção dos alunos, que os vídeos em que os professores reproduzem a sala de aula também não despertam a atenção dos mesmos. Sabendo destas questões a partir dos autores pesquisados e das investigações realizadas com o grupo-sujeito desta tese, bem como, por ser um professor e profissional da área da comunicação social e *design*, assim que tomei posse na EAD/UFMS para implantar o laboratório de audiovisual, uma das medidas tomadas foi convencer os professores de que seus vídeos deveriam ter no máximo 15 minutos, houve relutância no começo, porém, compreenderam a real necessidade dessa minha orientação. Vimos anteriormente nas falas de Moran (2003), Gerbase (2006), Machado (1993; 2000), Coutinho (2006), Férres (1998), a importância e a necessidade em repensar a linguagem do audiovisual para a Educação *online*, incorporando aquilo que é próprio de sua linguagem, a capacidade de seduzir com movimentos de câmera, do professor, de iluminação, planos, gravação em estúdio e externa, inclusão de videografismos, trilha sonora sempre que for adequado.

As dificuldades iniciais que os professores tiveram para elaborar seus vídeos didáticos os alertaram a uma tomada de consciência para pensar o assunto de forma conjunta, o que de certa forma, alguns professores revelaram a importância do coordenador de curso nesse processo, porém, como os coordenadores também são professores e tiveram a mesma formação inicial e ou continuada, sentem-se despreparados para essa missão. Alguns coordenadores ou ex-coordenadores que fizeram parte da entrevista admitem que não deram a devida importância por considerarem que suas atividades são muito burocráticas e tomam muito de seu tempo. Outro grupo de professores contam que discutiam mais esse e outros assuntos quando estavam dentro da estrutura predial da EAD/UFMS, onde todos os professores e coordenadores ficavam no mesmo espaço físico da EAD/UFMS.

A apropriação e colocação em prática dos vídeos didáticos na Educação *online* pelos professores da EAD/UFMS mostrou ser a mais delicada das missões por sua falta de formação nessa questão. Cada professor procura encontrar seu caminho dentro de suas próprias limitações e inseguranças do processo. A maioria diz que produz em média cinco vídeos por disciplina seguindo o guia didático, separando o conteúdo em tópicos e verificando quais os temas considerados mais difíceis e que ficam melhor ser produzidos em formato de vídeo. Os vídeos que os mesmos elaboram continuam repetindo a fórmula de uma aula presencial expositiva. Os professores demonstram o desejo em fazer diferente, mas, não encontram respaldo técnico/pedagógico que os orientem para novas práticas do ensinar e aprender no mundo digital/virtual. Os vídeos que esses professores/as elaboram colocados no repositório do

AVA, para que os alunos acessem em momentos oportunos e conectem com os outros materiais didáticos, para então, serem questionados e avaliados através de métodos tradicionais, como provas presenciais e/ou a distância. Dois professores disseram que além de produzirem suas aulas solicitam aos alunos que também o façam e compartilhem com o grupo, outros disseram utilizar o vídeo feito pelos alunos para avaliarem o desempenho dos mesmos, por exemplo, uma prática pedagógica em sala de aula para os alunos das licenciaturas. Há nessas manifestações dos professores um *insigth* de que, o vídeo tem mais potencialidades que aqueles por eles realizados. Outros professores, em quase sua maioria, declararam que indicam a seus alunos links de vídeos de outros canais da *Internet*, pois veem nesses vídeos uma alternativa e/ou complemento ao que produzem. Já vimos antes, por Mattar e Moran, a importância em se pesquisar na *internet* aquilo que é disponibilizado e pode ser indicado aos alunos.

Os professores deixaram claro a sua preocupação com as opiniões dos alunos e estão atentos às suas necessidades, percebem e entendem que os alunos pertencem a uma geração mais conectada com as TDIC, tem pouca paciência para assistir a vídeos longos, rejeitam o vídeos em formatos de aula tradicional expositiva. Também anotam que a *internet* no Brasil, ainda é muito lenta nas cidades do interior o que dificulta os alunos assistirem às aulas em formato de webconferência, por demandar uma banda larga maior e que o vídeo didático *on demand*, é uma solução mais apropriada.

Concluindo, a Educação *online* ainda é vista com ressalvas por quem está fora dela e para quem faz parte dela. A concepção é a de que ainda não compreenderam como se inserir na mesma de forma adequada e competente. Sentem falta de formação apropriada para trabalhar em Educação *online* e conclamam por mais formação continuada que supra essa demanda. Entendem que o vídeo didático é um dos materiais didáticos que mais tem a cara da Educação *online*, reconhecem sua importância, porém, sentem-se despreparados e frustrados com o que realizam. Buscam em seus pares ajuda mútua para vencer as novas barreiras próprias pela modalidade de ensino *online*. Procuram ouvir seus alunos na ânsia de entendê-los e procurar soluções mais criativas e inovadoras, porém, como já apresentados, não se sentem preparados o suficiente para tal missão. Enfim, é preciso repensar a Educação *online* o quanto antes e dar o máximo de atenção à formação dos professores que atuam nessa modalidade.

No estágio supervisionado, realizado na Universidade de Salamanca (USAL) por um período de seis meses com bolsa da CAPES/PDSE, pude verificar várias questões que nos aproximam e nos distanciam em relação a Educação *online* e aos materiais didáticos digitais empregados. A primeira constatação que fiz foi em relação aos cursos ofertados, enquanto, no Brasil estamos atrelados aos cursos de graduação, empresariais, cursos livres e pós-graduação

lato sensu, na Espanha, há um forte investimento em cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A USAL Virtual não oferece nenhum curso de graduação, apenas cursos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu* e Curso Online Aberto e Massivos (MOOCs). A segunda constatação está em relação ao uso de algumas tecnologias de mediação entre professores e alunos, enquanto que no Brasil há um forte investimento em aulas via videoconferência, webconferência e vídeos *on demand*, na Espanha esses recursos são pouco utilizados ou nem utilizados. O ensino da Educação *online* na Espanha está centrado em material didático impresso ou digital em formato de livros e apostilas. Em comparação ao Brasil, a Espanha possui uma Educação *online* mais centrada no modelo tradicional do ensino presencial sem demonstrar um vocação maior para criatividade e inovação na hora de utilizar mídias como o vídeo de modo síncrono ou assíncrono. Como anotei anteriormente, não encontrei nenhuma tese produzida na Espanha com o foco no estudo de materiais didáticos digitais no formato de vídeo *on demand*. Essa dado é revelador do quanto a linguagem audiovisual é pouco valorizada e empregada na Educação *online* da Espanha. Encontrei nos autores e pesquisadores Férres e Piscitelli, ambos da área da comunicação e pertencentes a Univerisdad Pompeu Fabra de Barcelona, publicações sistemáticas na área que envolve educação e comunicação atreladas às TDIC importante subsídios para o desenvolvimento de minha tese.

Como indicativo de uma proposta para uma formação de professores para a realização de vídeos didáticos para a Educação *online* seguiria as ideias de Férres com foco nas seguintes dimensões: 1. Dimensão da linguagem; 2. Dimensão da Tecnologia; 3. Dimensão Processos de Interação; 4. Dimensão Processos de Produção e difusão; 5. Dimensão Ideologia e Valores; e 6. Dimensão Estética. Ao retornar às minhas atividades acadêmicas e como responsável pela produção audiovisual da EAD/UFMS pretendo propor cursos de formação continuada que possibilitem colocar em prática os resultados desta minha pesquisa de doutorado.

Essa pesquisa não se esgota por aqui, a complexidade da Educação *online* na era da cibercultura exige de todos os envolvidos em educação e a sociedade de forma geral, um olhar atento às mudanças que veem ocorrendo de forma muito rápida e inexorável anunciados por Santaella (2003; 2004; 2005; 2007), Castells (1999; 2015), Lévy (1999; 2004), Lemos (2015) e tantos outros autores presentes nessa tese. A educação para o presente e para o futuro passa por um momento de incertezas e o que sabemos é que as velhas receitas não funcionam mais.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: MORAES, Maria Cândida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. VALENTE, José Armando. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012.

AMARAL, Sérgio Ferreira do. BARROS, Daniela Melaré Vieira. **Estilos aprendizagem no contexto educativo de uso das Tecnologias Digitais interativas**. Disponível em: <http://www.lantec.fe.unicamp.br/lantec/pt/tvdi_portugues/daniela.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2015.

APARIA, Roberto e ACEDO, Sara, O, *et. al.* Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: **Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologia e educação: trabalho e formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1181-1201, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BAUER, Martin W. e GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa e em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto, 1994.

BORGATO, Joaquim Sérgio. **Comunicação rural para uma nova era**. Campo Grande, MS: UCDB, 2001.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. (Org.) **A sociedade em rede: do conhecimento à ação política**. 2005. Disponível em: <http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/Sociedade_em_Rede_CC.pdf>. Acesso em: 01 set. 2015.

CENSO EAD.BR: **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013**. Censo EaD.br: analytic report of distance learning in Brazil. [Trad. por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Ibepex, 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf>. Acesso em: mar. 2016.

CRUZ, Dulce Márcia. A produção audiovisual na virtualização do ensino superior: subsídios para a formação docente. In: **Educação Temática Digital**, v.8, n. 2, p. 23-44, jun. 2007.

CONTRERAS, J. **A Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Laura Maria. **Audiovisuais: arte, técnica e linguagem**. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 69-91, jan./mar., 2015.

DALLACOSTA, Adriana. **Possibilidades educacionais do uso de vídeos anotados no youtube**. Rio de Janeiro, RJ, Abril, 2004. Disponível no site: <<http://www.ensino.eb.br/portaledu/conteudo/artigo9513.pdf>>.

DEWEY, J. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo - uma reexposição**. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

DIDI-HUBERMAN. Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Editora 34, 1998.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. O gênero e escolha profissional. In: FERREIRA, Sílvia Lúcia; RESENDO, Enilda Ferreira (Org.). **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. FFCH/UFBA, Salvador, 2002.

FERRÉS, Joan. Pedagogia dos meios audiovisuais e pedagogia com os meios audiovisuais. In: SANCHO J. María (Org.). **Para uma Tecnologia Educacional**. [Trad. Beatriz Affonso Neves]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998

FERRÉS, Joan. **Televisão subliminar: socializando através de comunicações despercebidas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FÉRRES, Joan. **La competencia mediática y emocional de los jóvenes**. In: Revista de estudios de la Juventud, nº 101, junio/2013. p. 89-101.

FÉRRERES, Joan; PISCITELLI, Alejandro. **La competencia mediática:** propuesta articulada de dimensiones e indicadores. In: Revista comunicar, n° 38, v. XIX, 2012. p. 75-82.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GERBASE, Carlos. Desafios na construção de uma estética audiovisual para educação à distância (EAD). **Revista Logos: cinema, imagens e imaginário.** Ano 13, 1. sem. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, H. **A escola crítica e a política cultural.** São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1992.

GOMES, Luiz Fernando. Vídeos didáticos: uma proposta de critérios para análise. **R. bras. Est. pedag.,** Brasília, v. 89, n. 223, p. 477-492, set./dez. 2008.

GOMEZ, Victoria Margarita. **Pedagogia da virtualidade:** redes, cultura digital e educação. São Paulo: Loyola, 2013.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância:** práticas pedagógicas. São Paulo: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, Raquel Goulart (Org.). **Tecnologias educacionais e educação a distância:** avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

KHOURI, Mauro Michel El. **Rizoma e educação:** contribuições de Deleuze e Guatari. 2009. Disponível em:
<http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2016.

JAQUINOT-DELANAY, Geneiève. **Imagem e pedagogia.** Portugal/Mangualde: Edições Pedago, 2006.

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

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAKATOS Eva Maria e MARCONI, Maria de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2003.

LEMONS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre, RS: Meridional, 2015.

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

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo: Editora 34, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Maria Cristina Lima Paniago. Formação tecnológica do professor em uma sociedade digital: desafios e perspectivas. Cuiabá: EDUFMT, **Revista Polifonia**, n. 17, p. 165-174, 2009. Disponível em: <<http://cpd1.ufmt.br/meel/arquivos/artigos/312.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2011.

MACHADO, Arlindo. **Máquina e imaginário: o desafio das poéticas tecnológicas**. Edusp: São Paulo: 1993.

MARCONI, Maria de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARTINHO, Luís Mauro Sá. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes, redes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MATTAR, João. **Aprendizagem em ambientes virtuais: MOOCs**. n. 7, jan./jun. 2013.

MATTAR, João; MORAN, José Manoel. **EAD online**. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MxLD989Pbl8>.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão dos homens**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOORE, Michael; KERSLEY Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAES, Maria Candida (Org.). **Educação a distância: fundamentos e práticas**. São Paulo: Unicamp/Nied, 2002.

MORAN, Jose Manuel. **Contribuições para uma pedagogia da educação online**. In: SILVA, Marcos (Org.). *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003.

MORAN, Jose Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2009.

MORAN, Jose Manuel. **O vídeo na sala de aula**. 1995. Disponível no site: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

MORENA, Ana Carolina. No dia do professor, *youtubers* ensinam como gravar videoaulas. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/no-dia-do-professor-youtubers-ensinam-como-gravar-videoaulas.html>>. Acesso em: 16 out. 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **O crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo**. Curitiba/PR: Hemus, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Humano, demasiado humano**. São Paulo: Escala, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal: Educa, 2009

NÓVOA, António. **Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas**. Lisboa, 2011. Disponível em: <<http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/18.Educa%E7%E3o%20e%20Tecnologias.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

NOGUERIA, Mônica Lopes. **Reflexão sobre elaboração de material didático para educação a distância: uma experiência CEAD-UNIRIO**. PUC-Rio, 2012. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/mostrateses.php?open=1&arqtese=1011891_2012_Indice.html>. Acessado em: mar. 2015.

NOGUEIRA, Nildo Ribeiro. **Imagem, vídeo streaming e texto e texto verbal integrado em material didático para educação a distância on-line**. PUC-SP, 2008. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/4486529-Pontificia-universidade-catolica-de-sao-paulo-puc-sp-nilbo-ribeiro-nogueira.html>>. Acessado em: mar. 2015.

OLIVEIRA, Débora da Silva de. O uso do vídeo em EAD: desafios no processo de ensino aprendizagem. **Revista CESUCA Virtual: Conhecimento sem fronteiras**, v. 1, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <<http://ojs.cesuca.edu.br/index.php/cesucavirtual/issue/view/27>>.

PALANGE, Ivete. Texto, hipertexto, hipermídia: uma metamorfose ambulante. Rio de Janeiro: **B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof.**, v. 38, n. 1, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.senac.br/media/6628/artigo6.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2016.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. p. 17- 52. In: PIMENTA, S. G.; Ghedin, E. (Org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PORTO, João Fábio. **Diálogo e interatividade em videoaulas de matemática**. São Paulo: 2010. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/13475550-Universidade-de-sao-paulo-faculdade-de-educacao-joao-fabio-porto-dialogo-e-interatividade-em-videoaulas-de-matematica.html>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

PRETTO, Nelson de Luca e PICANÇO, Alessandra de Assis. **Reflexões sobre EAD:** concepções de educação. Disponível em: www.proged.ufba.br/ead/EAD%2031-56.pdf. Acesso em: 02/05/2017.

SÁ, Carolina Mafra de; ROSA, Walquiria Miranda. **História da feminização da do magistério no Brasil: uma revisão bibliográfica.** 2004. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo5/477.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2016.

SOPOLETE, Mônica Camargo, *at. al.* **Desenvolvimento e utilização de videoaula enquanto recurso didático na abordagem de biossegurança em laboratório de aulas práticas.** Uberlândia: UFU, 2012.

SANTAELLA, Lúcia e Nöth, Winfried. **Comunicação ubíqua:** repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. Intersubjetividade nas redes digitais.: repercussões na educação. In: PRIMO, Alex (org.). **Interações em rede.** Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Pós-humano – Por quê? In: **Revista USP**, São Paulo, n. 74, p. 126-137, jun./agos. 2007.

SANTAELLA, Lúcia. **Imagem:** cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SANTAELLA, Lúcia. **Navegar no ciberespaço:** o perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Lucíola Licínio. Entrevista com o professor António Nóvoa. **Educação em Perspectiva**, v. 4, n. 1, p. 224-237, jan./jun., 2013.

SANTOS, Tânia Steren dos. Do artesanato intelectual ao contexto virtual: ferramentas metodológicas para a pesquisa social. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, n. 21, p. 120-156, jun./jul., 2009.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. **Educação online:** cibercultura e pesquisa-formação na prática docente. FAGED/UFBA, 2005.

SCHUGUENSKY, Daniel; NAIDORF, Judith. Parceria universidade-empresa e mudanças na cultura acadêmica: análise comparativa dos casos da Argentina e do Canadá. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 997-1022, Especial - out. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a17v2588.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

SCHÖN, D. Formar professores como Profissionais Reflexivos. In: NÓVOA, A. (ed.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995.

SILVA, Adelina Maria Pereira. **Processos de ensino-aprendizagem na era digital**. 2006. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/silva-adelina-processos-ensino-aprendizagem.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

SILVA, Marco. **Formação de professores para a docência online**. Rio de Janeiro: Loyola, 2009.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: Desafios à formação de professores para a docência online. **Revista digital de tecnologias cognitivas**, PUC-SP, n. 3, jan./jun., 2010.

SILVA, Marco. **Educação online**. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica. 2000.

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TEZANI, Thais Cristina Rodrigues. Integração das tecnologias digitais ao currículo escolar: considerações para repensar a prática pedagógica. In: Daniela Melaré Vieira Barros (Org.). [et. al.]. **Educação e tecnologias**: reflexão, inovação e práticas. Lisboa, 2011.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TORI, Romero. **Educação sem distância**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. São Paulo: Senac, 2010.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WILSON, Carolyn (Org). **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para formação de professores. Brasília: UNESCO, UFTM, 2013.

APÊNDICES

LISTA DE APÊNDICES

| | |
|---------------------------------|-----|
| Apêndice A – Questionários..... | 158 |
| Apêndice B – Entrevistas | 219 |

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Questionário de pesquisa de campo para professores e professoras efetivos da EAD/UFMS

Prezado professor (a);

Visando aprofundar o conhecimento das concepções e apropriação do vídeo didático para a Educação online pelos professores na era da cibercultura encaminha esse questionário a todos os professores efetivos da EAD/UFMS que atuam na graduação (bacharelado e licenciatura).

Este questionário faz parte da minha proposta de investigação referente à tese de doutorado e tem como objetivo analisar as concepções e apropriações do vídeo didático de professores da Educação online. Os objetivos específicos são: identificar o perfil dos professores da Educação online; delinear a formação inicial/continuada do grupo investigado para a prática pedagógica na Educação online mediada pelo vídeo didático; analisar as concepções que o grupo investigado tem dos vídeos didáticos para a Educação online; investigar as apropriações no uso dos vídeos didáticos para a Educação online.

Solicitamos que responda esse questionário e nos comprometemos manter seu nome sob sigilo. Os dados obtidos com o preenchimento deste questionário serão utilizados para pesquisa em questão.

Responda a todas as questões considerando a alternativa que melhor corresponda às suas características. Obrigado

Professor Joaquim Sérgio Borgato

Aluno do doutorado em Educação PPGE – UCDB.

1. A que curso está vinculado na EAD/UFMS?

- Geografia
- Letras
- Pedagogia
- Matemática
- Ciências biológicas
- Educação Física
- Administração pública

2. Sexo:

- Masculino
- Feminino

3. Idade:

- entre 21 a 25 anos
- entre 26 a 30 anos
- entre 31 a 35 anos
- entre 36 a 40 anos
- entre 41 a 45 anos
- entre 46 a 50 anos
- acima de 50 anos

4. Tempo de atuação em Educação online:

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 8 anos
- 8 a 10 anos
- mais de 10 anos

5. Tempo de atuação em Educação online na EAD/UFMS:

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 5 anos
- 6 a 8 anos

- 8 a 10 anos
- Mais de 10 anos

6. Qual a sua formação profissional?

- Licenciatura/bacharelado em Geografia
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura/bacharelado em Matemática
- Licenciatura/bacharelado em Ciências biológicas
- Licenciatura/bacharelado em Educação Física
- Bacharelado em Administração pública
- Outra. Qual: _____

9. Atualmente você leciona em quais cursos de graduação da EAD/UFMS?

- Licenciatura em Geografia
- Licenciatura em Letras
- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Matemática
- Licenciatura em Ciências biológicas
- Licenciatura em Educação Física
- Bacharelado em Administração pública

10. Na sua formação inicial você foi preparado para o uso das mídias digitais?

- Sim
- Não
- Pouco, de forma insuficiente.

11. Você teve cursos de formação continuada para o uso das mídias para a Educação online, mas especificamente em vídeos didáticos?

- Sim
- Não
- Sim, mas não considero suficiente

12. Que importância você dá para o uso do vídeo didático como objeto de aprendizagem digital para a Educação online?

13. Como você tem utilizado da mídia (vídeo) para a sua prática pedagógica?

14. Você tem recebido retorno por parte dos alunos sobre os seus vídeos?

- Sim
- Não
- Se respondeu sim, quais:

15. Como você seleciona os conteúdos de seus vídeos?

16. Quantos vídeos você elabora por disciplina?

- 1 a 2
- 3 a 4
- 5 a 6
- acima de 6
- nenhum

17. Que média de tempo tem os seus vídeos?

- até 15 minutos
- 16 a 30 minutos
- 31 a 60 minutos
- mais de 60 minutos

18. Quais critérios você utiliza para determinar a quantidade de vídeos didáticos para cada disciplina?

19. Você realiza seus vídeos utilizando exclusivamente a o laboratório de produção audiovisual da EAD/UFMS?

- Sim
- Não
- Nem sempre, as vezes realizo utilizando meus próprios recursos
- nem sempre, as vezes recorro ao auxilio de outras pessoas

20. Como você observa sua relação com a equipe de produção audiovisual da EAD/UFMS:?

- Ótima
- Boa
- Ruim
- Péssima

21. A infraestrutura laboratorial de produção audiovisual da EAD/UFMS é suficiente para a realização de seus vídeos?

- Sim
- Não
- Necessita ser ampliada. Em que sentido: _____

22. Você utiliza outros vídeos produzidos por outros professores e ou de outra natureza disponíveis na internet para as suas disciplinas?

- Sim
- Não

23. Caso queira colaborar com mais informações que não foram contempladas neste questionário relativo a realização de vídeo didático, este espaço é dedicado a isso:

APÊNDICE B – ENTREVISTA

Apêndice B – Entrevistas

Concepção de Educação *online*:

1. Qual era a sua concepção da Educação *online* antes de fazer parte dela e agora?
2. Que avaliação você faz da EAD/UFMS?

Formação inicial e continuada para a Educação *online*:

1. Como você avalia a sua formação inicial quando o assunto é o uso das novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)?
2. Quais são suas considerações quanto a formação continuada de professores para o uso das TDIC na EAD/UFMS?

Concepções sobre vídeo didático para a Educação *online*:

1. O que você entende por vídeo didático para a Educação *online*? E qual sua relevância na prática pedagógica?
2. Como foram suas primeiras experiências na elaboração dos vídeos didáticos? E como estão agora?
3. Em que medida o coordenador do curso propõe, avalia e compartilha as experiências do grupo para a produção dos vídeos didáticos?

Apropriação dos vídeos didáticos na prática pedagógica:

1. Que tipo de feedback você tem por parte dos alunos dos seus vídeos didáticos? Você leva em consideração a opinião dos acadêmicos na hora de elaboração dos seus vídeos?
2. Como você relaciona o vídeo didático com outros materiais didáticos em relação ao projeto pedagógico do curso e seu plano de ensino?
3. Que sugestões você teria para melhorar a produção e a prática pedagógica no uso dos vídeos didáticos na EAD/UFMS?

ANEXO

RELATÓRIO ADMINISTRATIVO DA COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA-CED/UFMS – ABRIL/2015

MAPEAMENTO DA ESTRUTURA, DO PESSOAL, DE SERVIÇOS E DE CURSOS
EXECUTADOS E EM EXECUÇÃO NO ANO DE 2015.

ESSE DOCUMENTO APRESENTA OS DADOS COLETADOS EM ABRIL DE 2015, NA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – CED/UFMS, COM O OBJETIVO DE
LEVANTAR A SITUAÇÃO E CONJUNTURA DOS TRABALHOS EM REALIZAÇÃO NESSA
COORDENADORIA, ENFOCANDO SUA ESTRUTURA, DIFICULDADES, LIMITES E POSSIBILIDADES.

RELATÓRIO ADMINISTRATIVO DA
COORDENADORIA DE EDUCAÇÃO ABERTA E
A DISTÂNCIA - CED/UFMS – ABRIL/2015

AUTORES:

Responsável por esse Relatório
Prof. Dr. CLAUDIO CESAR DA SILVA
Chefe da CED/UFMS

Colaboradores:

Célia Regina do Carmo
Responsável pelo Setor Administrativo

Dr^a Erlinda Martins Batista
Responsável pela formatação desse relatório,
Coordenadora do Grupo de pesquisas GINPEAD
Tecnóloga de Tecnologia da Informação

Douglas Nantes Gualberto
Chefe da Divisão de Apoio à Tecnologia da Informação

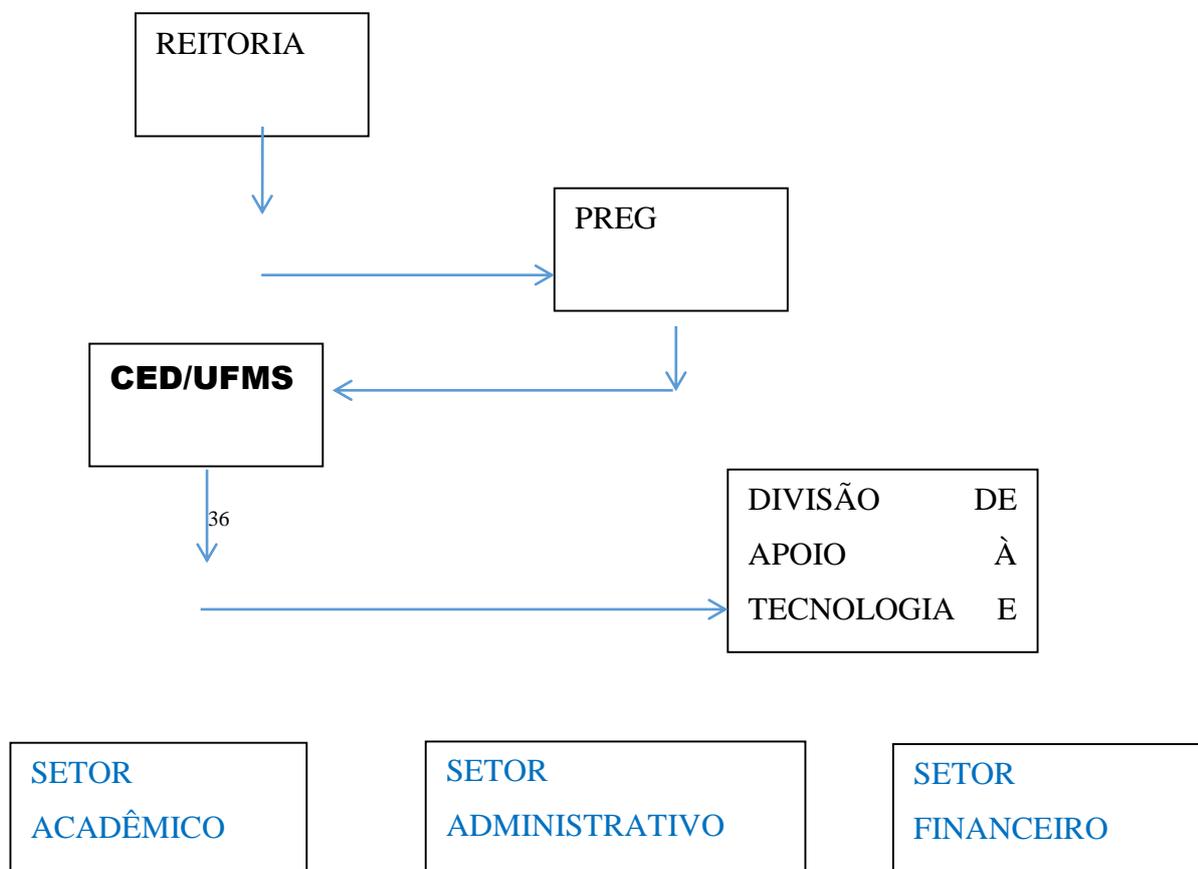
Jefferson Silva de Pádua Melo
Responsável pelo Setor financeiro da CED/UFMS

Sandra Helena Nahabedian Ramos de Souza
Responsável pelo Setor Acadêmico da CED/UFMS

ABRIL/2015

CED/UFMS
ABRIL/2015

**ESTRUTURA ORGANIZACIONAL
ORGANOGRAMA CED/UFMS**



divisão de apoio à tecnologia e informação – ti

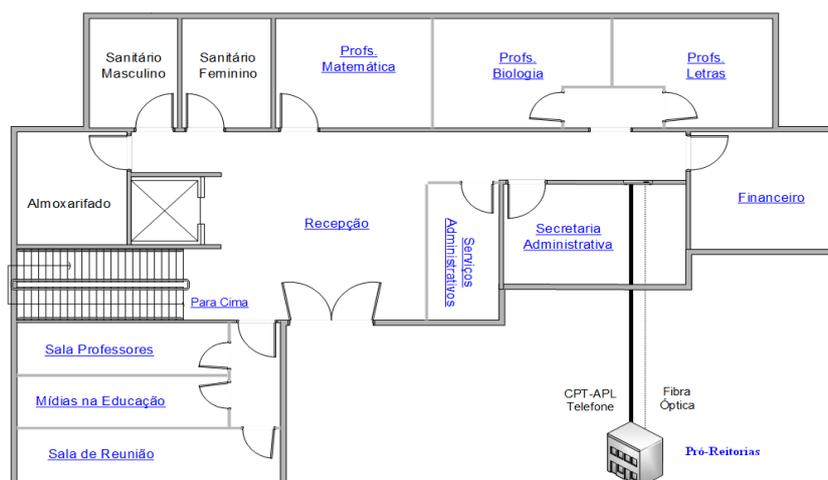
**INFORMAÇÕES DA DIVISÃO DE APOIO À TECNOLOGIA E INFORMAÇÃO
INFRAESTRUTURA**

A Infraestrutura da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CED) está basicamente constituída no prédio da Coordenadoria (“sede”) localizado no campus de Campo Grande da UFMS e representado nas figuras 1 e 2 a seguir e na unidade localizada na ESAN.

Figura: Representação do piso inferior do prédio da CED.

³⁶ Essa Divisão é o único setor da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância que oficialmente está vinculada à CED/UFMS, conforme consta no organograma da instituição segundo informações colhidas com Douglas Nantes Gualberto.

Os demais setores que não possuem uma seta de ligação à CED/UFMS; isto é: **SETOR ACADÊMICO, SETOR ADMINISTRATIVO E SETOR FINANCEIRO**, existem de fato, mas não de direito.

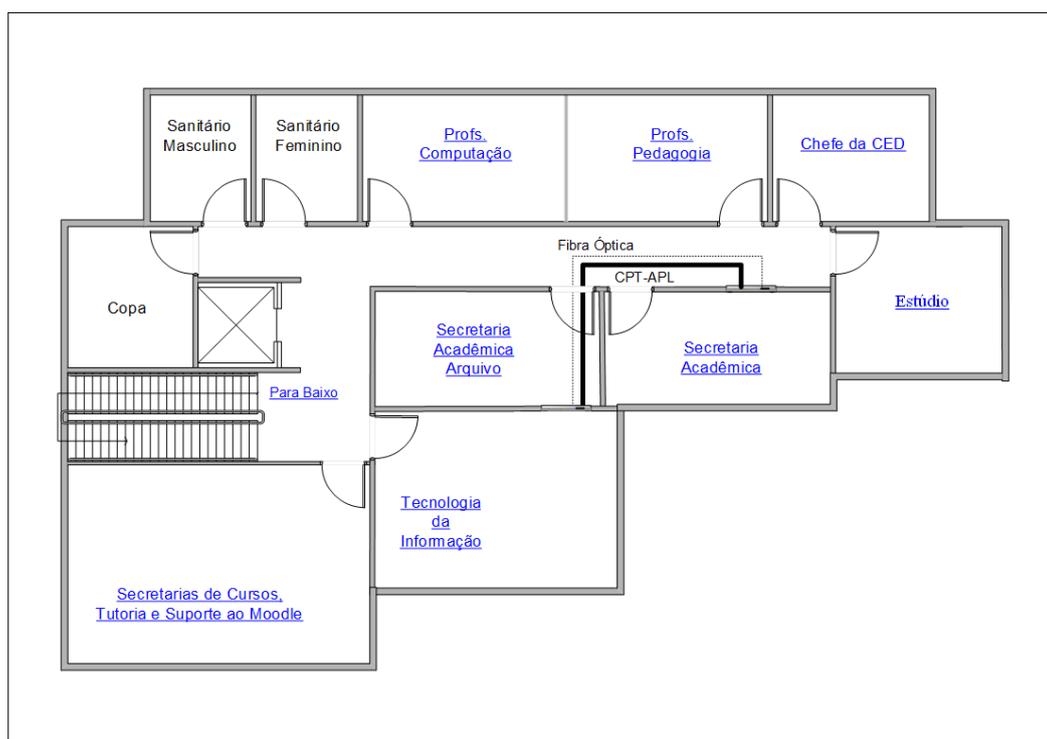


Fonte: GUALBERTO (2015)

Atualmente no piso inferior da CED temos “quatro salas” para professores. As salas para os professores de Matemática, Biologia e Letras na verdade estão em uma única sala, com duas portas de acesso, e estão separadas por divisórias. A quarta sala de professores está separada por divisórias da sala do curso Mídias na Educação e da sala de reuniões, a sala que as engloba possui estrutura para uma sala de aula com quadro branco, possuindo ainda 2 pontos de rede (*internet* e/ou telefone).

Temos também no piso inferior salas da equipe administrativa e financeira, uma sala de serviços administrativos separada da recepção por divisória e utilizada como depósito e na preparação de malotes, um almoxarifado para armazenagem de material de consumo e livros e uma sala construída com divisória embaixo da escada para depósito e material de limpeza.

*Figura: Represe***Erro! Nenhuma sequência foi especificada.***ntação do piso superior do prédio da CED.*



Fonte: GUALBERTO (2015).

No piso superior temos a sala de Tecnologia da Informação no qual estão alocados os servidores de backup e a equipe de TI da CED, é nesta sala também que se encontra nosso link de *internet* e rack de ramais telefônicos. Ainda no piso superior temos a sala para secretárias de cursos e coordenadores de tutoria, essa sala possui infraestrutura para montagem de um laboratório com grande número de tomadas e pontos de *internet*, possui também um quadro branco.

Há no piso superior “duas salas” de professores, profs. da Computação e Pedagogia, essas estão na verdade em uma única sala, com duas portas de acesso, separadas por divisória. Temos neste piso a sala da chefia, a secretaria acadêmica e a sala do arquivo da secretaria acadêmica (esta sala não possui preparação ideal para ser um arquivo). Há também neste piso um estúdio que apesar de possuir isolamento acústico não é realmente eficaz, esse estúdio também não possui ventilação adequada pois o ar condicionado atende apenas a área interna do estúdio.

A CED também faz uso de outras unidades organizacionais internas da UFMS e externas no desenvolvimento das atividades de sua competência. São unidades internas da UFMS usadas pela CED:

1. Laboratórios de informática (por exemplo: da ESAN, da FACOM, do CCBS) usados nas capacitações de Moodle e capacitações de produção de material (video-aulas);
2. Auditórios (exemplos: teatro de bolso do NTI, anfiteatro da arquitetura, anfiteatro do CCHS) para eventos e encontros.
3. Sala de servidores do NTI (para alocação dos servidores de sistemas [moodle, web-conferência, *site*], bancos de dados e arquivos da CED).

São unidades externas usadas pela CED:

1. Polos de apoio presencial (utilizados indiretamente pela EaD pois são usados pelos cursos oferecidos na modalidade a distância que, no entanto, não estão mais lotados na CED.

Alguns dos problemas já identificados na infraestrutura são:

- Falta de laboratório de informática para capacitações e outros eventos.
- Falta de auditório para eventos como palestras, apresentações de trabalhos, capacitações, etc.
- Não há um espaço específico para web-conferências. As web-aulas são realizadas por sistema de web-conferência acessado de um computador conectado a *internet* e que possua web-cam e headset (fone de ouvido com microfone). Para realização de web-conferência não há possibilidade de se compartilhar um mesmo espaço físico. Imaginamos como solução a construção de pequenas cabines com bom isolamento acústico construídas em uma sala, porém a CED atualmente não possui espaço físico para tal projeto e necessitamos do auxílio de um engenheiro.
- Não há espaço para videoconferência e não possuímos um equipamento de videoconferência próprio na CED. Atualmente temos um equipamento de videoconferência patrimoniado na UFMS cedido pela professora Auretilde Monteiro (Tidinha) para a equipe de TI da CED para uso comum na CED. Há necessidade deste equipamento ser transportado e montado e isso já causou avarias no equipamento.
- Temos uma única sala de reuniões que não atende a demanda de reuniões, que é usada para outros eventos que não são exatamente uma reunião presencial, e que não comporta uma reunião com toda a equipe da CED. Consideramos necessário haver mais salas de

reuniões ou no mínimo uma sala maior.

- Não possuímos uma infraestrutura própria para alocar nossos servidores e dependemos da infraestrutura do NTI que está sobrecarregada e não nos permite expansão.
- O estúdio de gravações não possui um bom isolamento acústico e constantemente ruídos pelos demais trabalhos desenvolvidos na CED atrapalham as gravações.
- A CED não possui uma área de estacionamento próprio para uso da Coordenadoria e os estacionamentos ao redor do prédio são compartilhados com os demais setores e estão constantemente lotados.

setor acadêmico

| POLO: ÁGUA CLARA | | | |
|------------------------------|--------------|-----------------------|--------------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 06 | 2013-1/2016-1 | 21 |
| PEDAGOGIA | 20 | 2014-2/2017-2 | 13 |
| Total de alunos matriculados | | | 34 |

| POLO: BATAGUASSU | | | |
|------------------------------|--------------|-----------------------|--------------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 06 | 2014-2/2017-2 | 69 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 02 | 2013-2/2016-2 | 14 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 01 | 2014-2/2017-2 | 47 |
| LETRAS | 13 | 2013-1/2016-1 | 14 |
| MATEMÁTICA | 08 | 2009-1/2012-1 | 02 |
| | 14 | 2013-1/2016-1 | 13 |
| PEDAGOGIA | 11 | 2009-1/2012-1 | 03 |
| | 21 | 2014-2/2017-2 | 23 |
| Total de alunos matriculados | | | 185 |

| POLO: BELA VISTA | | | |
|------------------------------|-------|----------------|------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 05 | 2012-1/2015-1 | 26 |
| LETRAS | 12 | 2012-1/2015-1 | 19 |
| MATEMÁTICA | 13 | 2012-1/2015-1 | 09 |
| PEDAGOGIA | 15 | 2012-2/2015-2 | 39 |
| Total de alunos matriculados | | | 93 |

| POLO: CAMAPUÃ | | | |
|------------------------------|-------|----------------|------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 09 | 2014-2/2017-2 | 34 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 02 | 2014-2/2017-2 | 46 |
| LETRAS | 14 | 2013-1/2016-1 | 28 |
| PEDAGOGIA | 16 | 2013-1/2016-1 | 22 |
| Total de alunos matriculados | | | 130 |

| POLO: COSTA RICA | | | |
|-------------------------|-------|----------------|------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 01 | 2009-1/2012-1 | 02 |
| | 07 | 2013-1/2016-1 | 19 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | 03 | 2014-2/2017-2 | 36 |
| GEOGRAFIA | 01 | 2013-1/2016-1 | 12 |

| | | | |
|------------------------------|----|---------------|-----|
| LETRAS | 17 | 2014-2/2017-2 | 04 |
| MATEMÁTICA | 15 | 2013-1/2016-1 | 07 |
| PEDAGOGIA | 12 | 2009-1/2012-1 | 01 |
| | 17 | 2013-1/2016-1 | 24 |
| Total de alunos matriculados | | | 105 |

POLO: MIRANDA

| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATICULADOS |
|------------------------------|-------|----------------|-----------------------|
| LETRAS | 18 | 2014-2/2017-2 | 19 |
| MATEMÁTICA | 16 | 2013-1/2016-1 | 12 |
| Total de alunos matriculados | | | 31 |

POLO: PORTO**MURTINHO**

| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATICULADOS |
|------------------------------|-------|----------------|-----------------------|
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 03 | 2012-1/2015-1 | 29 |
| GEOGRAFIA | 02 | 2013-1/2016-1 | 19 |
| LETRAS | 19 | 2014-2/2017-2 | 19 |
| MATEMÁTICA | 10 | 2009-1/2012-1 | 01 |
| Total de alunos matriculados | | | 68 |

POLO: RIO**BRILHANTE**

| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATICULADOS |
|--------|-------|----------------|-----------------------|
| | 04 | 2013-1/2016-1 | 41 |

| | | | |
|------------------------------|----|---------------|-----|
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 07 | 2014-2/2017-2 | 58 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 10 | 2014-2/2017-2 | 20 |
| LETRAS | 15 | 2013-1/2016-1 | 12 |
| PEDAGOGIA | 19 | 2013-1/2016-1 | 11 |
| Total de alunos matriculados | | | 142 |

| POLO SÃO GABRIEL DO OESTE | | | |
|----------------------------------|--------------|-----------------------|----------------------------|
| CURSOS | TURMA | INICIO/TERMINO | ALUNOS MATRICULADOS |
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 03 | 2010-1/2014-1 | 03 |
| | 05 | 2013-2/2016-2 | 51 |
| | 08 | 2014-2/2017-2 | 62 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 04 | 2010-1/2014-1 | 03 |
| | 08 | 2013-1/2016-1 | 21 |
| GEOGRAFIA | 03 | 2013-1/2016-1 | 13 |
| LETRAS | 16 | 2013-1/2016-1 | 13 |
| MATEMÁTICA | 17 | 2013-1/2016-1 | 09 |
| PEDAGOGIA | 18 | 2013-1/2016-1 | 27 |
| | 22 | 2014-1/2017-1 | 25 |
| Total de alunos matriculados | | | 227 |

| |
|---------------------------|
| QUADRO DE DOCENTES |
|---------------------------|

| |
|-------------------------------------|
| CURSO: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA |
|-------------------------------------|

| |
|--------------------------|
| DOCENTES EFETIVOS |
|--------------------------|

| NOME | TITULAÇÃO |
|---------------------------------------|------------------|
| ALBERTO DE BARROS AGUIRRE | DOUTORADO |
| ALESSANDRO GUSTAVO SOUZA ARRUDA | DOUTORADO |
| CAMILA MOREIRA ALMEIDA DE MIRANDA | MESTRADO |
| CLÁUDIO CÉSAR DA SILVA | DOUTORADO |
| DEISE GUADELUPE DE LIMA VAGULA | DOUTORADO |
| DENISE BARROS DE AZEVEDO | DOUTORADO |
| FERNANDO LOPES NOGUEIRA | ESPECIALIZAÇÃO |
| HUDSON NOGUEIRA CUNHA | MESTRADO |
| JOSÉ APARECIDO MOURA ARANHA | MESTRADO |
| JOSÉ CARLOS DE JESUS LOPES | DOUTORADO |
| LUIZ CARLOS DA SILVA | MESTRADO |
| MARCELO RIBEIRO SILVA | DOUTORADO |
| MATHEUS WEMERSON GOMES PEREIRA | DOUTORADO |
| MAYRA BATISTA BITTENCOURT FAGUNDES | DOUTORADO |
| MILTON AUGUSTO PASQUOTTO MARIANI | DOUTORADO |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|--------------------------|------------------|
| MÔNICA FERREIRA SATOLANI | MESTRADO |

COLEGIADOS

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

| | |
|------------------------------|---------------------------|
| MARCELO RIBEIRO SILVA | PRESIDENTE |
| DARIO DE OLIVEIRA LIMA FILHO | MEMBRO DOCENTE |
| CAMILA MOREIRA DE ALMEIDA | MEMBRO DOCENTE |
| ELCIO GUSTAVO BENINI | MEMBRO DOCENTE |
| ALBERTO DE BARROS AGUIRRE | MEMBRO DOCENTE |
| JELCI ALVES DE OLIVEIRA | REPRESENTANTE DISCENTE |

**RESOLUÇÕES/PORTARIAS DE CRIAÇÃO/RECONHECIMENTO DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO UFMS - MODALIDADE A DISTÂNCIA**

| CURSO | CRIAÇÃO DO CURSO | | RECONHECIMENTO |
|-----------------------------------|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| | COEG | COUN | |
| ADMINISTRAÇÃO | RESOLUÇÃO Nº 89, DE 06/04/2006 | RESOLUÇÃO Nº 10, DE 06/04/2006 | PORTARIA MEC Nº 74, DE 29/10/2010 |
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | RESOLUÇÃO Nº 203, DE 28/08/2011 | RESOLUÇÃO Nº 63, DE 01/11/2011 | PORTARIA MEC Nº 436, DE 30/07/2014 |
| LICENCIATURA EM BIOLOGIA | RESOLUÇÃO Nº 185, DE 29/08/2005 | RESOLUÇÃO Nº 22, DE 29/08/2005 | PORTARIA MEC Nº 244, 31/05/2013 |
| LETRAS | RESOLUÇÃO Nº 103, DE 11/04/2006 | RESOLUÇÃO Nº 23, DE 11/04/2006 | PORTARIA MEC Nº 244, DE 31/05/2013 |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | RESOLUÇÃO Nº 139, DE 17/06/2011 | RESOLUÇÃO Nº 43, DE 17/06/2011 | PORTARIA MEC 226, 10/04/2014 |
| MATEMÁTICA | RESOLUÇÃO Nº 102, DE 11/04/2006 | RESOLUÇÃO Nº 15, DE 11/04/2006 | PORTARIA MEC Nº 244, 31/05/2013 |
| PEDAGOGIA | RESOLUÇÃO Nº 71, DE 29/05/2007 | RESOLUÇÃO Nº 27, DE 29/05/2007 | PORTARIA MEC Nº 762, 18/10/2006 |
| PEDAGOGIA EDUCAÇÃO INFANTIL | RESOLUÇÃO Nº 128, DE 19/08/2004 | RESOLUÇÃO Nº 50, DE 19/08/2004 | PORTARIA NORMATIVA Nº 40 DE 12/12/2007 – Art. 63 e |

| | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|
| | | | PORTARIA Nº 23, DE 01/12/2010 |
| PEDAGOGIA SERIÉS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL | - | - | PORTARIA Nº 762, DE 18/10/2006 |
| GEOGRAFIA | RESOLUÇÃO Nº 179, DE 06/12/2010 | RESOLUÇÃO Nº 99, DE 21/09/2010 | ----- |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | RESOLUÇÃO Nº 88, DE 23 DE MARÇO DE 2012 | RESOLUÇÃO Nº 26, DE 23 DE ABRIL DE 2012 | ----- |

**LOTAÇÃO DOS
CURSOS**

| CURSO | FACULDADE/CENTRO |
|-----------------------|------------------|
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | CCHS |
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | CCBS |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | CCHS |
| GEOGRAFIA | FAENG |
| LETRAS | CCHS |
| MATEMÁTICA | IMA |
| PEDAGOGIA | CCHS |

**TABELA DE
CONCEITOS**

| CURSO | CONCEITO ENADE/ANO | CPC/ANO | CC/ANO |
|--------------------------|-----------------------|---------|--------|
| ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | | - | 4/2012 |
| EDUCAÇÃO FÍSICA | - | - | - |

| | | | |
|---------------------|--------|---|---|
| CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 4/2011 | - | 4 |
| LETRAS | 4/2011 | - | - |
| MATEMÁTICA | 4/2011 | - | 4 |
| PEDAGOGIA | 3/2011 | 4 | - |
| GEOGRAFIA | - | - | - |

FONTE: SECRETARIA ACADÊMICA DA CED/UFMS/2015.

LEGENDA:

CPC – CONCEITO PRELIMINAR DE CURSO. É ATRIBUÍDO ATRAVÉS DO ENADE E DE OUTROS INDICADORES INSTITUCIONAIS.

CC – CONCEITO DE CURSO. Geralmente é atribuído quando o curso não tem alunos concluintes no ENADE e fica com o status Sem Conceito (SC) e é preciso receber uma avaliação in loco com a comissão de avaliadores do MEC.

QUADRO DE DOCENTES

LETRAS PORTUGUÊS E

ESPAÑHOL

DOCENTES EFETIVOS

| NOME | TITULAÇÃO |
|--------------------------------------|------------------|
| ANGELA MARIA GUIDA | DOUTORADO |
| CLEUZA ANDREIA GARCIA MUNIZ | MESTRADO |
| DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO | DOUTORADO |
| ELAINE DE MORAES SANTOS | DOUTORADO |
| PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA | DOUTORADO |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|--|------------------|
| ÁLVARO JOSÉ DOS SANTOS GOMES | MESTRADO |
| ANA KARLA PEREIRA DE MIRANDA | MESTRADO |
| AYLA LIZANDRA CAMPOS DE VASCONCELOS | MESTRANDA |
| CAMILA DE FREITAS VIEIRA | MESTRANDA |
| CELI CORREA NERES | DOUTORADO |
| DARLENE ALVES DE OLIVEIRA | ESPECIALIZAÇÃO |
| FERNANDA RITA LEVANDOSKI | MESTRANDA |
| JUÇARA ZANONI DO NASCIMENTO | MESTRADO |
| KÁTRIA GABRIELI FAGUNDES GALASSI | MESTRADO |
| LUIZ LEANDRO GOMES DE LIMA | MESTRANDO |
| RAQUEL DUTRA SALDANHA | MESTRANDA |

| | |
|---------------------------------|------------|
| RONY MÁRCIO CARDOSO FERREIRA | DOUTORANDO |
| SAMUEL RANOBO SOARES | DOUTORADO |
| THYAGO JOSÉ DA CRUZ | MESTRADO |
| WANILDA COELHO SOARES DE MORAES | MESTRADO |

PEDAGOGIA

DOCENTES EFETIVOS

| NOME | TITULAÇÃO |
|--|------------------|
| CARINA ELISABETH MACIEL | DOUTORADO |
| CARLA BUSATO ZANDAVALLI MALUF ARAUJO | DOUTORADO |
| FERNANDO SILVA PAULA | DOUTORANDO |
| MARIA DE FÁTIMA XAVIER DA ANUNCIÇÃO DE ALMEIDA | DOUTORANDA |
| MIRIAN LANGE NOAL | DOUTORADO |
| NESDETE MESQUITA CORRÊA | DOUTORADO |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|---|------------------|
| ADRIANA APARECIDA BURATO MARQUES BUYTENDORP | MESTRADO |
| ANDRESSA FLORCENA GAMA DA COSTA | MESTRADO |
| ANDRÊSSA GOMES DE REZENDE ALVES | MESTRADO |
| ARTUR D'AMICO BEZERRA | MESTRANDO |
| CARLA FABIANA COSTA CALARGE | MESTRADO |
| CAROLINE HARDOIM SIMÕES | MESTRADO |
| CRISTIANE MIRANDA MAGALHÃES GONDIN | MESTRADO |
| CÉLIA BEATRIZ PIATTI | DOUTORADO |
| DAIANI DAMM TONETTO RIEDNER | MESTRADO |
| DEBORA JULIANA NEPOMUCENO DE SOUZA | MESTRADO |
| DILZA PORTO GONÇALVES | DOUTORADO |
| FERNANDA RITA LEVANDOSKI | MESTRANDA |
| GILSE TEREZINHA LAZZARI PEROSA | MESTRADO |
| HERIEL ADRIANO BARBOSA DA LUZ | MESTRADO |
| JUÇARA ZANONI DO NASCIMENTO | MESTRADO |
| LEMUEL DE FARIA DINIZ | DOUTORANDO |
| MARGARETH APARECIDA QUINTINO DOS SANTOS | MESTRADO |
| MIRIAN MITY NISHIMOTO | MESTRADO |
| MIRTES DOS SANTOS JESUÍNO | MESTRADO |

| | |
|---------------------------------|------------|
| NÉCIO ALAMINI | MESTRADO |
| RAFAEL ROSSI | DOUTORANDO |
| RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES | DOUTORANDA |
| ROBSON GONÇALVES FÉLIX | DOUTORADO |
| SHEILA DENIZE GUIMARÃES BARBOSA | DOUTORADO |
| VIVINA DIAS SÓL QUEIRÓZ | DOUTORADO |
| WANILDA COELHO SOARES DE MORAES | MESTRADO |

MATEMÁTICA

DOCENTES EFETIVOS

| NOME | TITULAÇÃO |
|--|------------------|
| ADRIANA BARBOSA DE OLIVEIRA | MESTRE |
| BRUNO DIAS AMARO | DOUTOR |
| CARLA REGINA MARIANO DA SILVA | MESTRE |
| ELEN VIVIANI PEREIRA SPREAFICO | DOUTORA |
| JOÃO RICARDO VIOLA DOS SANTOS | DOUTOR |
| MARCOS VINICIUS PEREIRA SPREAFICO | MESTRE |
| RAFAEL MONTEIRO DOS SANTOS | MESTRE |
| SONIA MARIA MONTEIRO DA SILVA BURIGATO | MESTRE |
| THIAGO PEDRO PINTO | DOUTOR |
| MAGDA CRISTINA JUNQUEIRA GODINHO MONGELLI | MESTRE |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|-----------------------------------|------------------|
| ANDERSON MARTINS CORRÊA | MESTRE |
| DANIELLY REGINA KASPARY DOS ANJOS | MESTRE |
| DEJAHYR LOPES JUNIOR | DOUTOR |
| PÁBLO CARCHESKI DE QUEIROZ | MESTRE |

CURSO: CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

DOCENTES EFETIVOS

| NOME | TITULAÇÃO |
|---------------------------|------------------|
| ALBERT SCHIAVETO DE SOUZA | DOUTORADO |
| ALEXANDRA PENEDO DE PINHO | DOUTORADO |
| ANTÔNIO PANCRÁCIO | DOUTORADO |
| ELIANE MATTOS PIRANDA | DOUTORADO |
| ESTER TARTAROTTI | DOUTORADO |

| | |
|---------------------------------|-----------|
| FERNANDA ZANDONADI RAMOS | MESTRADO |
| OSVALDO NUNES BARBOSA | MESTRADO |
| RODRIGO JULIANO OLIVEIRA | DOUTORADO |
| SANDRA DOS SANTOS CEREALI | DOUTORADO |
| SUZETE ROZANA DE CASTRO WIZIACK | DOUTORADO |
| VERA DE MATTOS MACHADO | DOUTORADO |

| DOCENTES COLABORADORES | |
|---|------------------|
| NOME | TITULAÇÃO |
| ANA LÚCIA BARROS | MESTRADO |
| DÉBORA TEIXEIRA DA CRUZ | MESTRADO |
| ELIANE SEMIDEI DE SOUZA LIMA | MESTRADO |
| JOAQUIM CORSINO (Técnico UFMS) | DOUTORADO |
| KÁTIA CRISTINA NASCIMENTO FIGUEIRA | DOUTORADO |
| LETÍCIA ALVES GOMES ALBERTTI (Técnico UFMS) | DOUTORADO |
| NATHALIA NOVAK ZOBIOLE (Técnico UFMS) | MESTRADO |
| ODAIR SONEGATTI | MESTRADO |
| VANESSA CARNEIRO PEREIRA DE ARAUJO | MESTRADO |
| ZIELMA DE ANDRADE LOPES | MESTRADO |

| |
|-------------------------------|
| DOCENTES COLABORADORES |
|-------------------------------|

| |
|-------------------------------|
| CURSO: EDUCAÇÃO FÍSICA |
|-------------------------------|

| |
|--------------------------|
| DOCENTES EFETIVOS |
|--------------------------|

| NOME | TITULAÇÃO |
|--------------------------------|------------------|
| JOEL SARAIVA FERREIRA | DOUTORADO |
| LUCIANA CORREIA DIETRICH | MESTRADO |
| LUIZA LANA GONÇALVES | MESTRADO |
| PAULO RICARDO MARTINS NUNEZ | MESTRADO |
| RAFAEL PRESOTTO VICENTE CRUZ | MESTRADO |
| SANDRA HELENA CORREIA DIETRICH | DOUTORADO |
| TAMIR DE FREITAS FAGUNDES | MESTRADO |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|----------------------------------|------------------|
| CLÁUDIA REGINA DA SILVA | ESPECIALIZAÇÃO |
| LUCIENE COELHO RABEL | MESTRADO |
| TIAGO RODRIGUES DE LEMOS AUGUSTO | ESPECIALIZAÇÃO |

CURSO: GEOGRAFIA

DOCENTES EFETIVOS

| NOME | TITULAÇÃO |
|---------------------------------|------------------|
| ANGELA DAMASCENO GOMES | MESTRADO |
| ICLÉIA ALBUQUERQUE DE VARGAS | DOUTORADO |
| JOSÉ MARCATO JUNIOR | DOUTORADO |
| RAFAEL ROSSI | MESTRADO |
| SÉRGIO RICARDO OLIVEIRA MARTINS | DOUTORADO |

DOCENTES COLABORADORES

| NOME | TITULAÇÃO |
|------------------------------|------------------|
| CÁTIA BRAGA | MESTRADO |
| CÉLIA REGINA PIROLO DOS REIS | MESTRADO |
| ÉDER JANEIO DA SILVA | MESTRADO |
| ODAIR SONEGATTI | MESTRADO |

COLEGIADOS

CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

| | |
|------------------------------|----------------|
| MARCELO RIBEIRO SILVA | PRESIDENTE |
| DARIO DE OLIVEIRA LIMA FILHO | MEMBRO DOCENTE |
| CAMILA MOREIRA DE ALMEIDA | MEMBRO DOCENTE |
| ELCIO GUSTAVO BENINI | MEMBRO DOCENTE |
| ALBERTO DE BARROS AGUIRRE | MEMBRO DOCENTE |

| | |
|-------------------------|---------------------------|
| JELCI ALVES DE OLIVEIRA | REPRESENTANTE DISCENTE |
|-------------------------|---------------------------|

| CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| ESTER TARTAROTTI | PRESIDENTE |
| RODRIGO JULIANO OLIVEIRA | MEMBRO DOCENTE |
| SANDRA DOS SANTOS CEREALI | MEMBRO DOCENTE |
| SUZETE ROSANA DE CASTRO WIZIAK | MEMBRO DOCENTE |
| VERA DE MATO MACHADO | MEMBRO DOCENTE |
| LUIS HENRIQUE VALVERDE | REPRESENTANTE DISCENTE |

| CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA | |
|--|---------------------------|
| SANDRA HELENA CORRÊA DIETRICH | PRESIDENTE |
| JOEL SARAIVA FERREIRA | MEMBRO DOCENTE |
| PAULO RICARDO MARTINS NUNES | MEMBRO DOCENTE |
| TAMIR FREITAS FAGUNDES | MEMBRO DOCENTE |
| LUIZA LANA GONÇALVES SILVA | MEMBRO DOCENTE |
| DIRCEU MARTINS PEDROSA | REPRESENTANTE DISCENTE |

| CURSO DE GEOGRAFIA | |
|-------------------------------------|----------------|
| ICLÉIA ALBUQUERQUE DE VARGAS | PRESIDENTE |
| JOSÉ MARCATO JUNIOR | MEMBRO DOCENTE |
| SÉRGIO RICARDO OLIVEIRA MARTINS | MEMBRO DOCENTE |

| | |
|-------------------------------------|---------------------------|
| ANTONIO CONCEIÇÃO PARANHOS FILHO | MEMBRO DOCENTE |
| GUSTAVO MARQUES AMORIM | REPRESENTANTE DISCENTE |

| CURSO DE LETRAS | |
|--------------------------------------|---------------------------|
| ELAINE DE MORAES SANTOS | PRESIDENTE |
| PATRÍCIA GRACIELA DA ROCHA | MEMBRO DOCENTE |
| ANGELA MARIA GUIDA | MEMBRO DOCENTE |
| DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO | MEMBRO DOCENTE |
| LUIS HENRIQUE VALVERDE | REPRESENTANTE DISCENTE |

| CURSO DE MATEMÁTICA | |
|--|---------------------------|
| RAFAEL MONTEIRO DOS SANTOS | PRESIDENTE |
| CARLA REGINA MARIANO DA SILVA | MEMBRO DOCENTE |
| ELEN VIVIANI PEREIRA | MEMBRO DOCENTE |
| JOÃO RICARDO VIOLA DOS SANTOS | MEMBRO DOCENTE |
| MAGDA CRISTINA JUNQUEIRA GODINHO MONGELLI | MEMBRO DOCENTE |
| THIAGO PEDRO PINTO | MEMBRO DOCENTE |
| AÍLSON DAVALOS TORRES | REPRESENTANTE DISCENTE |

| CURSO DE PEDAGOGIA | |
|--|----------------|
| CARLA BUSATO ZANDAVALLI MALUF DE ARAÚJO | PRESIDENTE |
| CARINA ELIZABETH MACIEL | MEMBRO DOCENTE |
| MIRIAN LANGE NOAL | MEMBRO DOCENTE |

| | |
|------------------------------|------------------------------------|
| NESDETE MESQUITA CORRÊA | MEMBRO DOCENTE |
| VIVINA DIAS SOL QUERIROZ | MEMBRO DOCENTE |
| RAQUEL ELIZABETH SAES QUILES | MEMBRO DOCENTE |
| LEDIR PAES DE ARAÚJO | REPRESENTANTE DISCENTE TITULAR |
| VÂNIA CLAUDIA PANTALEÃO | REPRESENTANTE DISCENTE SUPLENTE |

setor administrativo - secadi**Cursos (Concluídos)**

| Licenciatura (2010 – 2014) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” - PROLIND Coordenadora: Onilda Sanches Nincão | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2010 | Dezembro de 2014 | 120 | 98 |

| Especialização (2012 – 2014) | | | |
|--|----------------|---|--------------------|
| Curso: Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis Coordenadora: Synara Aparecida Broch | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2012 | Agosto de 2014 | 220 | 93 |

| Especialização (2012 – 2014) | | | |
|---|-----------------|---|--------------------|
| Curso: Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça Coordenadora: Zaira de Andrade Lopes | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2012 | Outubro de 2014 | 200 | 94 |

| Especialização (2012 – 2014) | | | |
|--|----------------|---|--------------------|
| Curso: Especialização em Educação do Campo Coordenadora: Mirian Lange Noal | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2012 | Agosto de 2014 | 350 | 183 |

Cursos SECADI (Em andamento)

| Licenciatura (2014 – 2018) | | | |
|--|--|--|---|
| Curso: Licenciatura em Educação do Campo | | | |
| Coordenadora: Célia Beatriz Piatti | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Mirian Lange Noal (até dia 29/08/2014) e Célia Beatriz Piatti (01/09/2015 até data presente) | Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEduCampo) | 2014/2 – 87 matriculados 2015/1 – 73 (turma ingressante em 2014/2) e 142 matriculados em 2015/1 (realização da 4ª chamada (26 e 27/03) convocando mais 6 aprovados) | A LEduCampo, curso com duração de 04 anos, iniciou sua primeira turma em 2014/2. Portanto, haverá concluintes a partir de 2018/1. |

| Especialização (2013 – 2015) | | | |
|--|-----------------|---------------------------------------|--------------------|
| Curso: Especialização em Formação de Professores na Temática Cultura e História dos Povos Indígenas | | | |
| Coordenadora: Antônio Hilário Agulera Urquiza | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2014 | Outubro de 2015 | 200 | 200 (cursando) |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|--|-----------------|---------------------------------------|--------------------|
| Curso: Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado | | | |
| Coordenadora: Mariuza Aparecida Camillo Guimarães | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Junho de 2014 | Janeiro de 2016 | 200 | 200 (cursando) |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|--|----------------|---------------------------------------|--------------------|
| Curso: Especialização em Educação Ambiental e Espaços Educadores Sustentáveis | | | |
| Coordenadora: Synara Aparecida Broch | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2014 | Agosto de 2016 | 150 | ?????? |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|---|-----------------|-----------------------------------|----------------|
| Curso: Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça | | | |
| Coordenadora: Zaira de Andrade Lopes | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2014 | Outubro de 2016 | 200 | 200 (cursando) |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|---|----------------|-----------------------------------|----------------|
| Curso: Especialização em Educação do Campo - UAB | | | |
| Coordenadora: Mirian Lange Noal | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2014 | Agosto de 2016 | 155 | 155 (cursando) |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|---|----------------|-----------------------------------|-------------|
| Curso: Especialização em Educação do Campo | | | |
| Coordenadora: Patrícia Graciela | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2014 | Agosto de 2016 | ??????? | ??????? |

| Extensão (2014 – 2016) | | | |
|---|----------------|-----------------------------------|----------------|
| Curso: Extensão em Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida | | | |
| Coordenadora: Icléia Albuquerque de Vargas | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2014 | Agosto de 2015 | 300 | 300 (cursando) |

| Especialização (2014 – 2016) | | | |
|---|------------------|-----------------------------------|-------------|
| Curso: Especialização em Educação para os Direitos Humanos | | | |
| Coordenadora: Ynes Silva Felix | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2015 | Setembro de 2016 | | |

| Extensão (2015 – 2015) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação para as Relações Etnicorraciais | | | |
| Coordenadora: Lourival dos Santos | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Abril de 2015 | Dezembro de 2015 | 200 | Não iniciada |

| Extensão (2015 – 2015) | | | |
|---|----------------|---|--------------------|
| Curso: Formação de Professores Mediadores de leitura | | | |
| Coordenadora: Ricardo Magalhães Bulhões | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Fevereiro de 2015 | Agosto de 2015 | 200 | 200 cursando |

| Extensão (2015 – 2015) | | | |
|--|-----------------|---|--------------------|
| Curso: Produção de Material Didático para a Diversidade | | | |
| Coordenadora: Carina Maciel | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Fevereiro de 2015 | Outubro de 2015 | 200 | 200 cursando |

| Extensão (2015 – 2015) | | | |
|----------------------------------|------------------|---|--------------------|
| Curso: Escola que Protege | | | |
| Coordenadora: Paulo Cesar Paes | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Abril de 2015 | Dezembro de 2015 | 200 | Não iniciada |

Cursos SECADI (Finalizados)

| Extensão (2009 – 2009) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação de Jovens e Adultos | | | |
| Coordenadora: Aureotilde Monteiro | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2009 | Setembro de 2009 | 147 | 44 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|--|-------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação de Jovens e Adultos | | | |
| Coordenadora: Idinaura Aparecida Marques | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Agosto de 2012 | Fevereiro de 2013 | 205 | 60 |

| Extensão (2010 – 2010) | | | |
|---|-----------------|---|--------------------|
| Curso: Cultura e Histórias dos Povos Indígenas | | | |
| Coordenadora: Antonio Hilária Aguilera Urquiza | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2010 | Outubro de 2010 | 200 | 186 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|---|----------------|---|--------------------|
| Curso: Cultura e Histórias dos Povos Indígenas | | | |
| Coordenadora: Antonio Hilária Aguilera Urquiza | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Agosto de 2012 | Março de 2013 | 432 | 306 |

| Extensão (2010 – 2010) | | | |
|---|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação Ambiental | | | |
| Coordenadora: Suzete Rosana de Castro Wiziack | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2010 | Setembro de 2010 | 320 | 114 |

| Especialização (2009 – 2011) | | | |
|---|----------------|---|--------------------|
| Curso: Especialização em Educação do Campo | | | |
| Coordenadora: Mirian Lange Noal | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Dezembro de 2009 | Julho de 2011 | 235 | 133 |

| Extensão (2010 – 2010) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação em Direitos Humanos | | | |
| Coordenadora: José Paulo Gutierrez | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2010 | Setembro de 2010 | 269 | 183 |

| Extensão (2009 – 2009) | | | |
|---|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação para Diversidade e Cidadania | | | |
| Coordenadora: Alvaro Banducci Junior | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Julho de 2009 | Dezembro de 2009 | 87 | 69 |

| Extensão (2010 – 2010) | | | |
|---|----------------|---|--------------------|
| Curso: Educação para Diversidade e Cidadania | | | |
| Coordenadora: Alvaro Banducci Junior | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Fevereiro de 2010 | Julho de 2010 | 124 | 85 |

| Extensão (2010 – 2011) | | | |
|--|----------------|---|--------------------|
| Curso: Educação para as Relações Etnicorraciais | | | |
| Coordenadora: Lourival dos Santos | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Setembro de 2010 | Março de 2011 | 200 | 103 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|--|-------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação para as Relações Etnicorraciais | | | |
| Coordenadora: Lourival dos Santos | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Agosto de 2012 | Fevereiro de 2011 | 200 | 67 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Estatuto da Criança e do Adolescente | | | |
| Coordenadora: José Paulo Gutierrez | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Agosto de 2012 | Dezembro de 2013 | 200 | 113 |

| Extensão (2010 – 2011) | | | |
|---|-------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida | | | |
| Coordenadora: Icléia Albuquerque de Vargas | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Novembro de 2010 | Fevereiro de 2011 | 607 | 163 |

| Extensão (2012 – 2012) | | | |
|---|------------------|---|--------------------|
| Curso: Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida | | | |
| Coordenadora: Icléia Albuquerque de Vargas | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Agosto de 2010 | Dezembro de 2011 | 457 | 276 |

| Extensão (2009 – 2009) | | | |
|--|------------------|---|--------------------|
| Curso: Gênero e Diversidade na Escola | | | |
| Coordenadora: Constantina Xavier Filha | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2009 | Setembro de 2009 | 166 | 88 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|--|-----------------|---|--------------------|
| Curso: Gênero e Diversidade na Escola | | | |
| Coordenadora: Constantina Xavier Filha | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Março de 2013 | Outubro de 2013 | 202 | 74 |

| Extensão (2010 – 2011) | | | |
|---|----------------|---|--------------------|
| Curso: Formação de Professores Mediadores de leitura | | | |
| Coordenadora: Ricardo Magalhães Bulhões | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Setembro de 2010 | Março de 2011 | 162 | 89 |

| Extensão (2012 – 2013) | | | |
|---|-------------------|---|--------------------|
| Curso: Formação de Professores Mediadores de leitura | | | |
| Coordenadora: Ricardo Magalhães Bulhões | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Novembro de 2012 | Fevereiro de 2013 | 98 | 42 |

| Extensão (2013 – 2013) | | | |
|--|----------------|---|--------------------|
| Curso: Produção de Material Didático para a Diversidade | | | |
| Coordenadora: Joaquim Sergio Borgatto | | | |
| Período do Curso (Mês/Ano) | | Nº de inscritos e concluintes | |
| Início | Término | Previsão Inicial (Meta Física) | Concluintes |
| Janeiro de 2013 | Julho de 2013 | 166 | 82 |

SECADI – ESPECIALIZAÇÃO – COORDENADORA – PROF^a**AUREOTILDE monteiro**

| Ano 2014 | | | | | | | |
|---|----------------------------|------------------|-----------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Nome do Projeto: Programa Escola de Gestores: Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica | | | | | | | |
| Coordenador (a) | Período do Curso - Mês/Ano | | | Nº de inscritos | | Valores do projeto – ANO 2014 | |
| AUREOTILDE MONTEIRO | | | | | | | |
| Obs**: O curso está em fase de apresentação de TCC | Início | Término | Data da certificação | Revisão inicial | Inscritos/Concluintes | Revisado | Executado |
| | gosto de 2013 | evereiro de 2015 | o de 2015 | 00 | _____** | \$202.416,60 | \$ 91.383,70 |

| Ano 2014 | | | | | | | |
|---|----------------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------------|-------------------------------|------------------|
| Nome do Projeto: Formação Continuada de Conselheiros Municipais de Educação | | | | | | | |
| Coordenador (a) | Período do Curso - Mês/Ano | | | Nº de inscritos | | Valores do projeto – ANO 2014 | |
| AUREOTILDE MONTEIRO | Início | Término | Data da certificação | Previsão inicial | Inscritos/Concluintes | Previsto | Executado |
| Obs: O Curso deveria ter início em setembro de 2014, mas houve atraso, pelo MEC, na implementação da plataforma. | Novembro de 2014 | Novembro de 2015 | Novembro de 2015 | 120 | _____ | R\$61.872,19 | R\$0,00 |

| Ano 2014 | | | |
|--|----------------------------|--|-------------------------------|
| Nome do Projeto: Curso de Especialização em Gestão Escolar | | | |
| Coordenador (a) | Período do Curso - Mês/Ano | | Valores do projeto – ANO 2014 |
| | | | |

| AUREOTILDE MONTEIRO | Início | Término | Data da certificação | Previsão inicial | Inscritos/Concluídos | Previsto | Executado |
|---|--|----------------|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|
| Obs: O Curso deveria ter início em novembro de 2014, mas o atraso, pelo MEC, na implementação da plataforma e mudanças efetuadas nos conteúdos das Salas Ambientais, levaram a SEB/MEC a adiar o início do Projeto para janeiro de 2015. | Previsão inicial: Novembro de 2014. Início: Janeiro de 2015 | Junho de 2016 | Setembro de 2016 | 400 | | R\$65.700,00 | R\$0,00 |

setor FINANCEIRO – não efetivos do quadro da ufms

**SETOR FINANCEIRO – SERVIDORES EFETIVOS TÉCNICOS-
ADMINISTRATIVOS**

dificuldades, limites e possibilidades –

DIFICULDADES NO ÂMBITO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO

•VIAGENS - DIÁRIAS E PASSAGENS

Problemas: passagens compradas sem antecedência; ausência de informações em tempo hábil aos professores que vão viajar (horário, empresas, localização da retirada da passagem).

Informações sobre a viagem no próprio dia da saída.

Falta de estrutura no setor responsável, funcionários tiram férias sem repassar informações ao provável substituto.

Falta de retorno do setor de transporte sobre as viagens.

Há frota disponível na instituição, sendo cinco carros comprados com recursos da CED; há recursos na planilha da UAB para locação de veículos.

Dificuldades na comunicação entre agência de turismo e setor responsável pelas viagens da própria CED. Há compra de passagens em empresas com horários complicados (paradas sucessivas), veículos em situação de risco.

Sugestões:

-Existência de dois funcionários no setor para assumir a parte de diárias e passagens – Nesse relatório estão listados os funcionários efetivos (funções e atribuições) com possibilidade de remanejá-los.

- Planejamento antecipado das férias dos funcionários técnico-administrativos que realizam atividades fins essenciais e de atendimento ao público.

- Reunião abrangendo a PREG; CFP e a PROINFA, com a chefia do setor de transporte e as coordenações de curso para tratar da designação de carros e motoristas se faz necessária.

-Uso do recurso de locação de veículos previsto em planilha já aprovada.

- Agência de turismo: é preciso melhoria da comunicação e do planejamento entre o setor da CED e a agência; Falta observar as sugestões das coordenações sobre horários e empresas.

- Em síntese, é preciso retomar a ação anterior sobre informações das viagens a todos os cursos: trajeto de viagem; carro; professores e cursos que vão viajar; motorista e horários.

- VIAGENS – horários de retorno – combinado entre cursos.

Problemas: professores estão sendo constrangidos por colegas a não darem aulas no sábado à tarde.

Sugestões:

-Retomar os combinados entre cursos.

-Nos polos mais distantes, os cursos, cujos professores precisam trabalhar até 17 horas no sábado a tarde, seus coordenadores devem prever volta no domingo.
(de ônibus caso tenha mais professores que irão voltar no sábado).

•SISCAD – MOODLE

Problemas:

- ausência do lançamento da Carga Horária – CH semanal do professor no SISCAD;

- ausência da visualização do aluno nos dados do SISCAD (o arredondamento do Moodle é diferente do SISCAD- gera incongruências nas notas);

- vínculo entre a frequência presencial e a avaliação impede o lançamento de presença das atividades que não contam com avaliação, e na legislação, frequência e nota (desempenho) são aspectos diferentes;

- falta de relatórios para a gestão do curso (visualização da situação dos lançamentos de notas, atividades e planos de ensino).

Sugestões:

- Inserir o lançamento da CH semanal do professor no SISCAD;

- autorizar a visualização do aluno aos dados do SISCAD;

- retirar o vínculo entre a frequência presencial e a avaliação;

- disponibilizar o acesso aos relatórios para a gestão do curso (visualização da situação dos lançamentos de notas, atividades e planos de ensino).

•PROJETO DE REOFERTAS

Problemas:

- coordenadores não receberam devolutiva sobre o que indicar no projeto – se a lista nominal de reprovados, como consta no modelo enviado pela Capes- ou o quantitativo de alunos.

- As planilhas são responsabilidade dos cursos – a redação do projeto é institucional, quem vai elaborar o projeto?

Sugestão:

- retorno da consulta sobre a forma de elaboração e definição da equipe de redação.

•INSTITUCIONALIZAÇÃO DA CED NA UFMS

•INSUFICIÊNCIA DE DOCENTES EFETIVOS –

- existência de concursos e ausência de código de vagas para a CED;
- Faculdades, Centros e Institutos não assumiram os cursos da CED;
- Coordenadores sem FG e sem designação institucional no cargo;
- Ausência de assento nos conselhos institucionais.

Sugestão:

-Retomada das 9 vagas prometidas para a CED.

-Lotação de CH e disciplinas dos professores efetivos da UFMS, nos centros, faculdades e institutos, levando em consideração as necessidades também dessa Coordenadoria.

- Reunião com a PREG para retomada destas questões.

•SELEÇÃO DE TUTORES – CRITÉRIOS

Problemas:

- ausência de mecanismos para inibir a seleção de tutores desligados dos cursos, por descumprimento de função.

Sugestão:

-Inserir no edital de processo seletivo entrevista com critérios objetivos de avaliação.

•INFRAESTRUTURA FÍSICA E TECNOLÓGICA NOS POLOS

Problemas:

- velocidade da conexão da *internet* (em especial: Bela Vista, Camapuã, Porto Murtinho, Costa Rica, São Gabriel do Oeste, Bataguassu);
- laboratórios com softwares desatualizados;
- salas de aula sem condicionadores de ar e/ou queimados;
- salas de aula sem cortinas ou blackout nas janelas;
- número reduzido de equipamentos nos polos.

Sugestão:

- Retomada da comissão para realização de visitas técnico-políticas junto às secretarias de educação dos municípios e prefeituras para solicitar a melhoria da infraestrutura nos polos.
- Compra de aparelhos de videoconferências.
- Verificação de ações alternativas: banda de satélite; uso da TVE e TV universitária.

•INFRAESTRUTURA DA CED PARA A REALIZAÇÃO DAS WEBAULAS

Problema:

Falta de espaço interno para realização de webaulas, reuniões e capacitações

Sugestões:

- liberação emergencial da sala de apoio técnico para realização das webaulas; disponibilização de notebooks na CED para a realização das webs ou cadastramento dos notebooks dos professores colaboradores para a realização das webs na CED.
- disponibilização de salas nos centros, faculdades e institutos fixos para a realização de reuniões e capacitações dos cursos da CED.

•QUANTIDADE DE SALAS VIRTUAIS

Sugestão:

-Aumento do número de salas virtuais, solicitação à RNP.

•SITUAÇÃO DOS FUNCIONÁRIOS TERCEIRIZADOS

- Informação clara sobre a licitação da nova empresa e a distribuição das atividades entre funcionários terceirizados.

- Verificação das ações indicadas pelos funcionários terceirizados, excluindo-se as relativas às bolsas pagas para ações extras ao salário.

- Distribuição de funcionários conforme a quantidade de polos por curso.

| N | Nome Completo | Categoria Profissional | Atividade | Formação | CH37 (Semana I) | Especificidades | Situação |
|---|---------------------------------|------------------------|---|---|-----------------|--|----------|
| 1 | Airton Gasparini Junior | Assistente de Projetos | Moodle do Mestrado em Ensino de Ciências e Orientador do Curso Saberes Indígenas | Biologo, Mestre em Ensino de Ciências, cursando Pedagogia no período matutino | 40 | Segunda, terça e sexta à tarde e noite e nas quartas e quintas de manhã e à tarde. | |
| 2 | Antonio Pereira de Camargo Neto | Assistente de Projetos | Suporte aos usuários de microcomputador; Manutenção do cabeamento de redes; Configuração de equipamentos de rede; Acompanhamento do serviço técnico das impressoras e troca de toner | Tecnólogo em Redes de Computadores | 40 | | |
| 3 | Carla Renata Soares | Assistente de Projetos | Gravação e edição das vídeo aulas da EaD | Comunicação Social Rádio e TV | 40 | | |
| 4 | Celida Vanilda Vilalba de Souza | Assistente de Projetos | Secretária e moodle dos Curso de Especialização SECADI, (CHPI) Cultura História dos Povos Indígenas, Educação do Campo, Educação Ambiental, Gênero e Raça Indígena; Coordenadora de Tutores no Curso de extensão de Produção de Materiais Didáticos | Graduação em História e Especialização em Educação do Campo | 40 | | |
| 5 | Claudia Passos Peixoto | Assistente de Projetos | Secretária do Curso de Administração Pública | Cursando Administração presencial (noturno) | 40 | | |
| 6 | Conceicao Aparecida Sobrinho | Assistente de Projetos | * | * | 40 | * | |
| 7 | Cristina Matzenbacher | Assistente de Projetos | Secretária do Curso de Letras e auxilia na extensão de Mediadores de Leitura | Segundo Grau Completo | 40 | | |

| | | | | | | |
|----|------------------------------|------------------------|--|--|----|--|
| 8 | Eveline Marques e Amorim | Assistente de Projetos | Gravação e edição das vídeo aulas da EaD; Gravação e edição dos encontros presenciais do Curso Saberes Indígenas; Capacitação pela CFP; Coordenadora de Tutores no Curso de Mediadores de Leitura. | Jornalismo, cursando Pedagogia no período matutino | 40 | Aulas de 2ª a 5ª no período da manhã, repoe este horário quando necessário. |
| 9 | Fabiola Canesqui da Costa | Assistente de Projetos | Auxilia nos cursos de Administração Pública, e nas especializações de Gestão em Saúde e Gestão Pública Municipal | Tecnóloga em Processo Gerenciais | 40 | |
| 10 | Kaique Cabalero Lima | Assistente de Projetos | Publicações no site da CED; Publicações, acompanhamento e administração do sistema de seleção. Suporte aos candidatos as seleções | Acadêmico do Curso de Tecnologia em Redes de Computadores (Noturno) pela FACOM/UFMS | 40 | |
| 11 | Leida Mendes Cardoso | Assistente de Projetos | Secretaria Acadêmica | Administradora | 40 | |
| 12 | Marcio Santos Araujo | Assistente de Projetos | Secretário do Curso de Biologia | Tecnólogo em Gestão Ambiental, cursando Bacharelado em Geografia, na modalidade presencial na UFMS (noturno) | 40 | De segunda a sexta-feira trabalha até às 15h, devido a estágio obrigatório do Curso de Geografia |
| 13 | Maria Cláudia Mancuelo Malta | Assistente de Projetos | Secretária dos Curso de Especialização em Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde; Coordenadora de Tutores no Curso de Gestão Pública | Graduação em Administração, Mestrado em Administração e Especialização em Tutoria em EaD. | 40 | |

| | | | | | | |
|--------|--|---------------------------|---|--|----|--|
| 1 4 | Monica Schimidt Miyashiro Campos | Assistente de Projetos | Secretária do Curso de Pedagogia e auxilia no curso de Educação do Campo | Bacharel em Administração, especialização em Gestão de Pessoas, cursando Graduação em Pedagogia no período matutino e cursando Especialização em Cultura e História dos Povos Indígenas na modalidade EaD | 40 | Todas as manhãs, durante a semana e nas terças à tarde, faz faculdade de Pedagogia, na modalidade presencial na UFMS |
| 1 5 | Paulo Eduardo Silveira Abdala | Assistente de Projetos | Suporte as web- conferências no período noturno e aos sábados nos períodos matutino e vespertino. | Bacharel Sistemas de Informação (Curso não concluído - trancado) | 40 | Cumpre expediente no período noturno, aos sábados de manhã e a tarde |
| 1 6 | Priscila Oliveira Amaral | Assistente de Projetos | Secretária do Curso de Matemática | Leras | 40 | |
| 1 7 | Silvia Cordeiro das Neves | Assistente de Projetos | Secretária e moodle dos Curso de Especialização SECADI, (CHPI) Cultura História dos Povos Indígenas, Educação do Campo, Educação Ambiental, Gênero e Raça Indígena; Secretária no curso de extensão de Escolas Sustentáveis e auxilia no lançamento de bolsas UAB | Analista de Sistemas, cursando Biologia e cursando Mestrado em Farmacia | 40 | Segunda: 07h às 12h – 13h às 18h; Terça: 07h às 13h – 17h às 18h; Quarta: 07h às 12h – 13h às 18h; Quinta: 11h30 às 12h30 – 13h às 18h; Sexta: 07h às 13h – 17h às 18h |
| 1 8 | Viviane Matzenbacher | Assistente de Projetos | Secretária dos Cursos de Educação Física e de Geografia e do curso de extensão de Mediadores de Leitura | Letras, cursando Graduação em Pedagogia no período matutino | 40 | Todas as manhãs, durante a semana e nas terças à tarde, faz faculdade de Pedagogia, na modalidade |

| | | | | | | | |
|----|----------------------------|------------------------|--|---|----|--------------------|--|
| | | | | | | presencial na UFMS | |
| 19 | Rodrigo Florentino Marques | Assistente de Projetos | Secretário do Curso de Especialização de Mídias e Educação do Campo | Técnico em Logística | 40 | | |
| 20 | Ivanete de Almeida França | Assistente de Projetos | Secretária da Coordenação | Cursando Administração presencial (noturno) | 40 | | |
| 21 | Dorval da Cruz Pires | Motorista | Transporte de professores para os polos para aulas presenciais e transporte de materiais da CED. | Ensino Médio Completo | 40 | | |

| | servidor | matrícula | cargo | atividade | formação | H38 | especificidades | situação |
|--|-----------------------------------|-----------|--------------------------------------|---|--|-----|--|----------|
| | Carlos Antonio Martins de Menezes | 4767818 | Analista de Tecnologia da Informação | inventário, controle de materiais permanentes da CED, empresas e termos de coresponsabilidade, e no contato com a CGM | Analista em TI | 0 | | |
| | Elia Regina do Carmo | 1448568 | Assistente em Administração | estão financeira e pedagógica dos cursos da SECADI, junto a CFP e ao MEC; Coordenador da do Núcleo UFMS da Ação Saberes Indígenas na Escola, prot. 26/2015. | pedagoga, cursando especialização em (CHPI) Cultura História dos Povos Indígenas | 0 | viagens às sextas-feira para aldeias | |
| | Paulislaini da Silva Leite | 9135089 | Programador Visual | Diagramação dos Guias Didáticos | Artes Visuais | 0 | trabalha apenas no período da tarde, solicitou redução de carga horária. | férias |
| | Vanilly Inacio Sandim | 0859681 | Assistente em Administração | secretária Acadêmica - atendimento ao aluno, matrícula, diploma. | Ensino Médio | 0 | | |
| | Douglas Nantes Gualberto | 7540728 | Analista de Tecnologia da Informação | chefe da DIAT/CED/P REG, responsável por toda a | bacharel em Análise de Sistemas, Especialista em Redes | 0 | | |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|---------|----------------------------------|---|---|---|--|-----------------------------|
| | | | | infraestrutura tecnológica da CED, orientação e coordenação da equipe de TI. | de Computadores, Especializado em Mídias na Educação (à distância) e Mestrando em Computação Aplicada | | | |
| | duardo Luis Figueiredo de Lima | 1448439 | tecnico em Assuntos Educacionais | | raduação em História, Mestrado em Letras e está cursando Doutorado em Educação | 0 | | fastamento para Capacitação |
| | rlinda Martins Batista | 330069 | ec de Tecnologia da Informacao | coordenadora do Grupo de Estudo da EaD, responsável pela publicação na editora. | edagogia, Especialista em orientações Pedagógicas, Mestre em Educação e Doutorado em Educação | 0 | | |
| | lavia Bau | 8372346 | ssistente em Administração | ecretária da Coordenação | sicóloga, Especialização em Psicologia | 0 | | testado médico |
| | saura Regina Castelo Branco | 1449921 | ssistente em Administração | ançamento de diárias e passagens | sicóloga, Especialização em Psicologia | 0 | | érias |

| | | | | | | | | |
|---|---------------------------------|---------|----------------------------------|---|---|---|---|--|
| 0 | Jefferson Silva de Padua Melo | 5434114 | Administrador | estão financeira dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, e Especializações UAB e PANP | bacharel em Administração, Especialista em Gestão Hospitalar, Especialista em Psicopedagogia e Mestre em Administração. | 0 | | |
| 1 | Leonardo Marinho de Carvalho | 4915275 | Economista | ançamento de diárias e passagens, Sistema de Compras, solicitações de materiais | bacharelado em Economia, cursando o Mestrado em Produção e Gestão Agroindustrial. | 0 | quarta à tarde, quinta e sexta-feira, dispensado para atividades do Mestrado. | |
| 2 | Lucas Paulo dos Santos de Souza | 8278555 | Programador Visual | Diagramação dos Guias Didáticos, Livros e outros documentos; Auxilia nas capacitações do Moodle pela CFP/PREG; Produz alguns materiais gráficos como logos e imagens em casos excepcionais. | Bacharel em Comunicação Social, Especialista em Educação a Distância | 0 | | |
| 3 | Margareth Hokama Shinzato | 324042 | Técnico em Assuntos Educacionais | Coordenadora do Curso de Especialização | bacharel em Direito, Especialista em | 0 | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|---------|--------------------------------|---|--|---|--|--|
| | | | | ção em Mídias na Educação | Educação e Mestre em Meio Ambiente | | | |
| 4 | oises Oliveira de Araujo | 7541861 | nalista de Tec da Informação | anutenção do Site da Coordenadora; Pesquisa, desenvolvim ento, correções e melhorias de Sistemas | ecnólogo em Processame nto de Dados, Especialista em Ciência da Computação | 0 | | |
| 5 | athalia Novak Zobiole | 7544216 | ecnico de Laboratorio Area | uxilia o curso de Biologia nos laboratórios, Coordenador a de Tutores do Curso de Educação Ambiental | icenciatura em Biologia, Mestrado em Biotecnologi a e Doutorado em Saúde e Desenvolvi mento da Região Centro Oeste | 0 | | |
| 6 | egina Beretta Mazaro | 9811621 | ec de Tecnologia da Informacao | dministração do Moodle; Administraçã o e desenvolvim ento do Site da Coordenadora; Substituta do publicador no site da CED e sistema de seleção | acharel em Ciência da Computação , Mestra em Ciência da Computação | 0 | | |
| 7 | andra Helena Nahabedian Ramos de Souza | 336261 | ssistente em Administraçã o | ecretária Acadêmica - atendimento ao aluno, matrícula, diploma. | edagogia | 0 | | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|-------------------------------|---------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|--|
| | 8 | ellington Furtado Ramos | 6371507 | ecnico em Assuntos Educacionais | olicitação de serviços a FAPEC | etras, Mestrado em Estudo Culturais, Cursando Doutorado em Letras | 0 | | |
|--|---|-------------------------------|---------|---------------------------------------|--------------------------------------|---|---|--|--|