

Carla Oliveira
Carlos Lenuzza
Klaus Schlünzen Junior

FICHA TÉCNICA

Título

PROJETO UNESP, UAb E CAPES:
FORMAÇÃO DE MEDIADORES PEDAGÓGICOS DIGITAIS PARA A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Organizadores

Carla Oliveira, Carlos Lenuzza e Klaus Schlünzen Junior

Produção

Serviço de Produção Digital | Direção de Apoio ao Campus Virtual

Edição

Universidade Aberta 2021

Coleção

Educação a Distância e eLearning, N.º 13

ISBN

978-972-674-894-6

DOI

<https://doi.org/10.34627/1b6c-n150>

Este livro é editado sob a Creative Commons Licence, CC BY-NC-SA 4.0
De acordo com os seguintes termos:
Atribuição-NãoComercial-Compartilha Igual 4.0 Internacional
Creative commons licence

ÍNDICE

Introdução

Capítulo 1

Desenho da proposta do curso: da internacionalização à convergência de modelos em Educação a Distância

Capítulo 2

Gestão e Supervisão no processo de Tutoria On-line

Capítulo 3

Acessibilidade e Inclusão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Capítulo 4

Resultados e Análise do Curso

Conclusões e Perspectivas

Breve Biografia dos Autores

Introdução

Este trabalho é fruto do protocolo e parceria realizados entre a Universidade Aberta, Portugal, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e a CAPES do Brasil. Como resultado dessa parceria, várias colaborações estão ocorrendo entre as instituições e, dessa forma, o fortalecimento dos laços de internacionalização no âmbito da Lusofonia e na área da Educação a Distância.

A presente publicação reúne um conjunto de reflexões originárias da proposta didático-pedagógica originária da experiência das instituições mencionadas para a formação de mediadores pedagógicos digitais na educação a distância e a sua concretização mediante a construção, implementação e avaliação de um curso de tutores para o sistema da educação a distância brasileiro.

Os conteúdos que serão apresentados no livro expressam o trabalho realizado, seu planejamento e implementação, para além disso, a gestão da tutoria do curso na estrutura pedagógica proposta e os resultados obtidos com a formação de mais de mil tutores *on-line*, de diversos estados brasileiros, durante o período de quatro meses.

O curso de Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD foi elaborado por profissionais da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Universidade Aberta, Lisboa (UAb) atendendo uma solicitação da CAPES, cujo objetivo era aperfeiçoar a prática pedagógica dos tutores e coordenadores de tutores do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), visando à melhor formação desses mediadores e à melhoria do trabalho pedagógico para a diminuição na taxa de evasão nos cursos oferecidos pela Universidade Aberta (UAB).

Os mediadores/estudantes foram oriundos de todo o Brasil, distribuídos em 60 turmas, o perfil caracterizava-se por ser tutor ativo do sistema UAB e, portanto, com nível superior, cursando ou não mestrado ou doutorado, ter um ano de experiência no magistério do ensino básico ou superior.

O curso foi organizado com os módulos na sequência descritos: o primeiro para conhecer e familiarizar-se com diferentes formatos e ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem; identificar as características e competências de ser estudante no *on-line*; conhecer alguns eixos da organização didático-pedagógica do Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, Portugal (UAb) e do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista (NEaD/UNESP).

O segundo módulo para identificar as características e especificidades da comunicação mediada pela tecnologia; explorar os conceitos de interação, interatividade e mediação; aplicar as competências de mediação em simulações de situações práticas. O terceiro módulo para compreender as especificidades da docência no ambiente *on-line*; refletir sobre o papel do mediador *on-line* no desenvolvimento das e-atividades; conhecer possibilidades no uso das TDIC e na mediação *on-line* que facilitem a acessibilidade e a inclusão; conhecer estratégias pedagógicas afins com as tendências atuais da educação. O quarto e último módulo para compreender a avaliação pedagógica em contextos digitais e a atuação do tutor neste processo; identificar os diversos instrumentos de avaliação digital; realizar autoavaliação sobre as competências pessoais e o que é necessário melhorar na função da mediação tutorial.

Os contributos do livro trazem os resultados do desafio que esteve presente na articulação de um processo de internacionalização da área da Educação a Distância, em consolidação de forma articulada e dialógica no aprimoramento de concepções, necessidades e diretrizes reguladoras dos países participantes. Considerando o ciberespaço com suas características, o trabalho realizado foi um movimento de cibercultura e de modelos desenvolvidos em Ead para a simbiose e a adaptação para a crescente melhoria de qualidade do trabalho em educação a distância.

Boas leituras!
Os autores

Capítulo 1: Desenho da proposta do curso: da internacionalização à convergência de modelos em Educação a Distância

Daniela Melaré Vieira Barros
Daniela Jordão Garcia Perez

INTRODUÇÃO

Conceber e desenhar um curso em contexto de internacionalização é um desafio peculiar que envolve conhecimentos de culturas, realidades e teorias do tema em questão. Para tanto, o trabalho realizado e que aqui será desenvolvido demonstra a concepção e o desenho de um curso on-line a partir de dois modelos pedagógicos de educação a distância já com práticas fundamentadas e experienciadas em públicos da lusofonia de diferentes continentes com concepções e culturas de uso de tecnologias e aprendizagem on-line.

Considerando essas realidades, a proposta dos investigadores foi repensar a própria concepção de um curso a distância a partir da junção e da complementação de elementos integrantes que poderiam ser o diferencial na proposta. A necessidade que levou a este processo foi a importância de se internacionalizar experiências para a melhoria, a qualidade das práticas e das realizações na área da educação no *on-line*. Essa realidade vivenciada, de certa forma recente, é o que descreveremos e analisaremos aqui neste capítulo.

Na revisão de literatura sobre o tema, pudemos verificar que a internacionalização na área da educação é vista mais com o escopo dos projetos em larga escala e dos trâmites institucionais vinculados a reconhecimentos e docências específicas, mas a proposta aqui, de forma mais simples e prática, é dar a conhecer o trabalho realizado no desenho pedagógico desenvolvido para um curso *on-line* na formação de mediadores pedagógicos digitais para a educação a distância. O caminho de convergência cultural, teórica e de experiências realizado foi surpreendente e facilitou a compreensão de um processo refletido de internacionalização.

INTERNACIONALIZAÇÃO: AS CONVERGÊNCIAS CULTURAIS E DE PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A internacionalização na área da educação tem tido maior foco na transferência de modelos e ideias relacionados com as políticas educativas. Existe normalmente na área

da educação muita influência de organismos definidores de políticas internacionais como a Unesco (1996), o Banco Mundial (2006) e a OCDE (2008). Beech (2009, p.37) afirma que existem algumas diretrizes universais de educação promovidas por estas agências como por exemplo: descentralização/ autonomia; a educação permanente; currículo baseado em competências; sistemas centralizados de avaliação e profissionalização docente. Estas agências de carácter transnacional disseminam ideias com vista a uma maior homogeneização dos sistemas educativos no mundo.

A internacionalização da Educação Superior (ES) visa a eliminar barreiras e fronteiras de conhecimento entre as nações; esse processo, no entanto, não é equilibrado nem homogêneo. A internacionalização da ES se constrói desde diversas perspectivas, algumas delas fortemente assimétricas, em geral, ligadas à ideia da Educação como um bem rentável e como mercado; e outras voltadas para a cooperação e a partilha de recursos (Pinto & Larrechea, 2018).

A maioria das investigações da área da educação analisando a internacionalização dão prioridade para a mobilidade de estudantes e docentes, projetos em parceria com financiamentos específicos, formação continuada na formação docente, aumento da qualidade das instituições superiores (Morosini, 2017). Nas correntes da sociologia, destacam a circulação internacional das ideias fundamentadas na lógica da solidariedade entre os povos, etnias e nações, pressupondo que a educação e o conhecimento são bens comuns ou bens públicos a serem compartilhados, por outro, a circulação internacional das ideias como lógica da competição entre entes privados, situação em que a educação e o conhecimento são contratados em um mercado global e, logo, tratados como mercadorias (*commodities*) (Azevedo & Catani, 2017).

Para além disso, a revisão de alguns artigos proporcionou analisar as correntes filosóficas e sociais sobre o tema nas vertentes da sociologia e na lógica da globalização, da solidariedade e da gestão de processos no mercado competitivo. Todos esses elementos são analisados e levantados em discussões e reflexões com exemplificações práticas de fundamentos políticos e econômicos. Aqui o artigo desenvolve uma outra vertente da internacionalização, pela convergência de ideias e fundamentos estruturados na cultura dos paradigmas vigentes em cada contexto, sistematizados em suas práticas na área da educação a distância.

O projeto elaborado para a concepção e desenho de um curso para os mediadores pedagógicos digitais tinha como propósito estabelecer um processo de colaboração entre as instituições agregando a expertise de cada uma na realidade vivenciada e inovando com base na troca de experiências e nos modelos de educação a distância de cada uma.

MODELO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA ESTRUTURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” (UNESP)

A Educação a Distância da Unesp representa, desde 2009 – ano em que o Núcleo de Educação a Distância (NEaD) foi instituído –, braço importante da universidade no que diz respeito ao desenvolvimento e promoção de inovações nas áreas de Educação e Tecnologia. Tem desempenhado, ao longo desses últimos anos, importante papel na formação de educadores no Brasil e atuado no estabelecimento de parcerias com instituições e órgãos públicos e privados que possibilitaram a captação de recursos para investimento em infraestrutura e pesquisa. Todo esse investimento, além de atender as demandas dos cursos a distância, tem trazido benefícios significativos para a melhoria das condições dos nossos cursos presenciais, com ampliação do acervo bibliográfico, melhoria da infraestrutura, oferecimento de materiais didáticos digitais, entre tantos outros.

Destaca-se a qualidade do que é oferecido, cujas pesquisas com nossos estudantes apresentam avaliações superiores a 90% de satisfação, ressaltando-se o que a Unesp desenvolve em termos de metodologias inovadoras, excelência nos materiais didáticos, acessibilidade, acompanhamento dos estudantes por meio dos professores e tutores qualificados, avaliação da aprendizagem coerente com a proposta pedagógica, entre outros aspectos que elevam o valor da EaD na Universidade.

Ainda, a EaD da Unesp beneficia milhares de pesquisadores, professores, estudantes e cidadãos comuns, brasileiros e estrangeiros, com o repositório de objetos digitais da Unesp, que hoje abriga aproximadamente 150 mil objetos entre materiais didático-pedagógicos, teses e dissertações, artigos científicos da Unesp, documentos raros de nossas bibliotecas físicas, entre outros, e hoje é um dos maiores repositórios brasileiros em número de objetos.

Há ainda que se ressaltar a preocupação da Educação a Distância de trabalhar em conformidade com os avanços da modalidade no mundo ao ser a primeira universidade do Brasil a ofertar cursos abertos e livres, popularmente conhecidos pela sigla MOOC (*Massive Open On-line Course*), que ganharam visibilidade internacional após a parceria entre o MIT e Harvard, que disponibilizam gratuitamente pela internet os conteúdos de suas aulas. Somente com esse projeto, instituído há oito anos e intitulado Unesp Aberta, a universidade oportunizou livre acesso ao conhecimento acadêmico produzido a cerca de quase meio milhão de pessoas de nosso país e do mundo por meio de 70 cursos livres e totalmente gratuitos.

Outra grande preocupação da EaD da Unesp é oportunizar o acesso a um ensino de qualidade para pessoas com deficiência que, na maioria do país, vivem às margens dessa realidade. O censo brasileiro de 2010 indica que aproximadamente 24% da população brasileira tem algum tipo de deficiência. A Unesp não poderia deixar de atender a esse público e a partir de 2014, procura oferecer seus cursos na modalidade a distância com todos os recursos de acessibilidade, tornando-se a primeira universidade brasileira a oportunizar acesso total e independente a pessoas com deficiência visual, auditiva e motora com os recursos de audiodescrição, Libras e legendas nos materiais didático-pedagógicos.

A concepção pedagógica inovadora adotada nos processos formativos tem como base a abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (Schlünzen & Santos, 2016; Schlünzen, Schlünzen Junior & Santos, 2017), por meio da qual o estudante é levado a construir projetos pedagógicos de seu interesse, que façam parte do seu contexto e tenham significado. Assim, permite-se aflorar o interesse do professor-estudante, motivando-o a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir, a depurar suas ideias, com a mediação pedagógica, de maneira a desenvolver, por meio do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), um projeto que faz parte da sua vivência e da escola onde trabalha, em um processo reflexivo dentro da sua própria realidade.

Em um contexto no qual os atores e a comunidade ensinam e aprendem por meio da abordagem CCS, seja na formação inicial e continuada de professores, seja no contexto da escola, seja em contextos polissêmicos formativos, as TDICs podem ser usadas como recursos facilitadores para a construção do conhecimento dos estudantes, possibilitando que encontrem a sua autoimagem, podendo atuar como seres pensantes em nossa sociedade. Neste processo, as TDICs podem ser usadas para que o estudante possa produzir algo, como por exemplo: um aplicativo, uma história ilustrada, um desenho, um texto, um cartaz, entre outros, ou simplesmente comunicar-se ou buscar informações.

Dessa forma, à medida que o estudante vê seu interesse individual ser transformado num contexto social e/ou científico, verá suas habilidades afloradas e o processo de ensino será enriquecido.

Portanto, os pressupostos da abordagem CCS podem ser descritos como:

- a) os estudantes podem ter potencialidades e habilidades exploradas, desde que sejam encontradas formas que possibilitem a expressão, a produção e a comunicação;

- b) as TDICs podem ser usadas para construir o conhecimento de acordo com as possibilidades individuais e coletivas, oferecendo uma base segura para repensar a aprendizagem e o ensino em condições e ambientes diferentes;
- c) o acesso a diferentes recursos tecnológicos, favorecendo a vivência em várias situações associadas a um contexto e a um significado fazem o processo de ensinar e aprender ser mais motivador;
- d) a aprendizagem por meio do desenvolvimento de projetos oferece possibilidades de reflexão e de produção das mais diversas maneiras, integrando as disciplinas e possibilitando muitas formas de expressão.

O MODELO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE ABERTA (UAb) PORTUGAL

A criação da Universidade Aberta – UAb foi em 02/12/1988 (Decreto-lei N.º 444/88), assumidamente diferente das outras IES quanto à estrutura e cultura organizacional, à metodologia de ensino, às ferramentas tecnológicas e práticas pedagógicas, à investigação que realiza e aos serviços que presta à comunidade. Fazem parte da memória histórica da UAb várias gerações de EaD, às quais correspondem tecnologias de comunicação, metodologias de ensino e materiais pedagógicos diversos.

Em 2007 deu-se uma reestruturação global do modelo organizacional e de ensino da UAb, apostando-se num ensino centrado no estudante, mais flexível e colaborativo. A implementação do Modelo Pedagógico Virtual (MPV®) transformou a forma de ensinar e aprender, originando novos perfis de formação, novas práticas e novas competências pedagógicas e tecnológicas.

O modelo pedagógico da Universidade Aberta está fundamentado em quatro grandes linhas: a aprendizagem centrada no estudante, flexibilidade, interação e inclusão digital. Estas linhas norteiam a organização do ensino, o papel do estudante e do professor, a planificação, concepção e gestão das atividades de aprendizagem a propor aos estudantes, a tipologia de materiais a desenvolver e a natureza da avaliação das competências adquiridas. No caso particular da Universidade Aberta, o modelo pedagógico assenta no *e-learning* avançado, utiliza a plataforma Moodle adaptada à Instituição e sua organização, em linhas gerais, e de forma objetiva, é composta pelos seguintes elementos:

O Plano da Unidade Curricular, ou o denominado Contrato de aprendizagem para os mestrados e doutoramentos pode ser denominado o documento guia norteador

do processo de aprendizagem. Ali o estudante encontrará os objetivos a atingir, as competências a desenvolver, os conteúdos e os recursos que utilizará para a aprendizagem, o calendário e os modos de avaliação e a organização do cartão de aprendizagem com as indicações para a elaboração dos e-fólios adstritos a este elemento. Esses itens correspondem a todo o conjunto para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra.

As atividades formativas são o conjunto de atividades para que o estudante desenvolva a sua aprendizagem de acordo com o conteúdo estudado. Não têm valores atribuídos e são autocorrigidas pelo próprio estudante com as indicações de avaliação disponibilizadas.

Os e-fólios são as atividades realizadas durante o semestre aos quais são atribuídos valores. São no máximo três atividades e, de acordo com os conteúdos estudados na Unidade Curricular.

Os Fóruns são para comunicação, diálogo e reflexão referentes aos conteúdos estudados, o primeiro (entre estudantes) e o segundo (dos estudantes com os docentes). Existem também fóruns de ajuda e de notícias que são direcionados a informações e problemas de ordem técnica que podem surgir.

A avaliação contínua e/ou exame, são as modalidades de avaliação, de escolha possível, ao qual os estudantes podem optar no início de cada semestre em cada Unidade Curricular. Aqueles que escolhem a avaliação contínua devem realizar os e-fólios e o p-fólio (prova final). Aqueles que escolhem o exame realizam somente a prova final (exame).

Todo o trabalho desenvolvido dentro do modelo da Universidade Aberta está perfeitamente fundamentado na aprendizagem do estudante. Privilegia uma educação de qualidade, aberta e a distância.

Portanto, apresentados em linhas gerais os modelos, a experiência relatada neste livro descreve a parceria e os resultados provenientes do emprego dos dois modelos de EaD das instituições envolvidas na construção metodológica de um processo de formação.

METODOLOGIA DE TRABALHO PARA A CONCEPÇÃO E DESENHO DO CURSO

Iniciamos com um calendário de reuniões constantes para discussões e análises sobre a plataforma virtual a ser utilizada e a forma como iríamos convergir os dois modelos.

O objetivo era conceber um curso que atendesse as necessidades de formação dos mediadores pedagógicos atualizando-os e englobando os principais itens do tema na área em questão.

A metodologia de trabalho proposta estava baseada no diálogo, na partilha de sugestões e na comparação dos processos. Assim, de forma sistemática e por etapas, nos organizamos para as reflexões, comparações e sínteses na seguinte sequência de trabalhos:

- Inicialmente, verificamos as estruturas temáticas e curriculares dos cursos da área de formação de mediadores *on-line* em ambas instituições;
- Num segundo momento, reportamo-nos à literatura mais atual do tema e em outras experiências, discussões de referenciais atuais e recomendações de instituições da área;
- Na sequência, verificamos os objetivos e as competências a serem desenvolvidos no contexto brasileiro de acordo com a legislação;
- Em reunião com a equipe, discutimos e analisamos a junção dos modelos na sua concepção e organização na plataforma selecionada;
- Também estruturamos com a colaboração da equipe de design a sequência do trabalho para cada módulo previamente elaborado com conteúdos, imagens, interação, e-atividades, exercícios e avaliação.
- O curso foi montado com a equipe de design educacional, de informática, de acessibilidade digital e com o acompanhamento direto do grupo conceitor;
- Para finalizar o processo, realizamos a validação do curso com as equipas de Portugal e do Brasil, mediante análise e sugestões a partir do resultado final;
- Ajustamos, de acordo com as observações e sugestões, validando e finalizando a produção do curso.

O curso foi pensado para atender a uma população de mediadores com experiência no trabalho da tutoria em cursos a distância e integrantes do sistema da Universidade Aberta do Brasil. Esse público era bem diversificado, pois a UAB tem cursos por todo o território brasileiro. Também o processo seletivo foi amplamente divulgado pela CAPES, o que possibilitou que tutores de todo o sistema UAB tivessem as mesmas chances de serem selecionados para o curso.

Foi notável a presença de cursistas dos 26 estados brasileiros, sendo que estados como Maranhão, Bahia e Mato Grosso estiveram entre os estados com mais cursistas, estando a frente de estados do sudeste. Vale ressaltar que a diversidade cultural destes cursistas se reflete nas turmas que foram formadas por ordem de inscrição. Assim, as atividades baseadas na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) que os cursistas realizaram ao longo do curso proporcionaram uma troca de conhecimentos que não seria tão proveitosa se os cursistas estivessem somente em turmas formadas por indivíduos de uma mesma localidade.

DESENHO DO CURSO

A seguir, no Quadro 01, apresentamos os elementos sintetizados de educação a distância para o desenho do curso, para além disso, os critérios e as decisões que tomamos considerando a realidade e o contexto em que o curso iria ser aplicado. Vale ressaltar também as inovações e a aproximação de práticas e suas diferenciações que enriqueceram o planejamento realizado.

Elementos	Tema, problemas, questões analisadas e discutidas nos contextos em Educação a Distância	Como ficou o desenho do curso a partir da metodologia utilizada descrita anteriormente
Aspectos pedagógicos e didáticos do curso, modelo metodológico utilizado	Consideramos a denominação comum de atividades vinculadas a conteúdos, mas também a interação e os fóruns.	Utilizamos atividades de diversos formatos tanto individuais como colaborativas, com ferramentas da plataforma moodle e da web 2.0
<i>Aspectos técnicos do curso: plataforma, design, ferramentas, recursos e aplicativos utilizados</i>	A plataforma comum foi a moodle customizada de acordo com os critérios da instituição.	A plataforma foi a moodle e as ferramentas utilizadas foram as comuns da moodle mais as da web 2.0. Para além disso, criou-se um espaço onde os estudantes puderam ter contato com a atualização das novas ferramentas. Foram criadas duas redes sociais, uma no Whatsapp e outra no Facebook, para interação e comunicação entre o grupo e com os participantes do curso.

<i>Aspectos de conteúdo do curso, quem realiza e como é disponibilizado</i>	O denominador comum foi o uso de materiais disponíveis na web, recursos abertos, objetos de aprendizagem e textos produzidos pelos docentes do curso, para além, as indicações de artigos de revistas e livros da área. Os temas discutidos estavam direcionados para atender as competências da formação tutorial.	Os materiais em geral foram reutilizados e alguns produzidos com especificidades para o curso. Os temas propostos indicaram os comuns às diversas competências a serem desenvolvidas pelos tutores.
<i>Aspectos assíncronos de comunicação e interação entre estudantes e formadores/ tutores – Fóruns</i>	As análises realizadas entre os momentos síncronos e não síncronos estabeleceram uma parceria de reflexão sobre o desenvolvimento do curso.	A comunicação foi totalmente assíncrona e direcionada à interação com os conteúdos, entre os estudantes e o docente.
<i>Aspectos de avaliação dos estudantes</i>	A avaliação como metodologia de ensino foi estipulada contemplando vários movimentos do estudante no curso desde a participação nos fóruns, o trabalho colaborativo, a presencialidade virtual até a realização das atividades.	A avaliação voltada somente à realização de atividades foi completada pela presencialidade virtual e o acompanhamento por parte do estudante no desenvolver do curso. Os <i>feedbacks</i> dos tutores foram contínuos e constantes.
<i>Aspectos sociais/ relacionamento/ comportamento entre estudantes e docentes/ tutores</i>	A tendência da não presença na plataforma ou somente a realização de atividades foi o principal aspecto analisado.	O desenho do curso privilegiou a interação em vários formatos, inclusive, na presença virtual nos fóruns e na interação do mesmo.
<i>Aspectos de usabilidade do curso</i>	Usabilidade e acesso para tornar o curso mais inclusivo tanto tecnicamente como pedagogicamente.	A contratação de uma tutora com deficiência foi uma das contribuições ao curso para além do trabalho prévio realizado de adaptação da plataforma para a sua melhor utilização.

Quadro 01: Síntese do processo de reflexão e debate para a concepção e desenho do curso.

O desafio foi elaborar um curso que fosse capaz de estabelecer um processo de colaboração dentro dos parâmetros de internacionalização e para atender a uma demanda de forma inovadora. Cada uma das instituições já possuía um curso para atender esta demanda, porém, o propósito era ressignificar a própria experiência do conhecimento adquirido e assim convergir com as contribuições da outra instituição.

A partir do processo acima descrito, seguem algumas das imagens gráficas com a estrutura do curso, sendo assim mais visual a sistematização do trabalho e o produto final:

FORMAÇÃO DE MEDIADORES PEDAGÓGICOS DIGITAIS PARA EAD

Página Inicial » Meus cursos » (T17/18/FMPDE)

Agenda de Abertura | Módulo I | Módulo II | Módulo III | Módulo IV | Módulo Repositório

Período: 10 de Dezembro de 2018 a 31 de Maio de 2019.

ABERTURA

Olá, cursista! Seja bem-vindo!

O curso **Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD** têm como objetivo que coordenadores de tutores, tutores do sistema da Universidade Aberta do Brasil e estudantes da Unesp e das demais Instituições de Ensino Superior pertencentes ao Sistema UAB compreendam e sejam capazes de aplicar em seus contextos de atuação:

- os diferentes formatos de ambientes digitais e seu potencial pedagógico;
- os processos de comunicação, interação, interatividade e mediação pedagógica em ambientes digitais;
- estratégias didáticas e avaliação pedagógica no contexto digital.

Para isso, o curso está organizado em **quatro módulos**, com carga horária total de **180 horas**. Para compreender a dinâmica do curso, acesse o [Contrato de Aprendizagem](#)

Assista ao vídeo de apresentação do curso:

Professor Klaus Schlünzen Junior

Assistir m... Compartilhar...

Fórum de Dúvidas

Cafê Virtual

Meu e-mail

Glossário

Navegação

- Página inicial
- Painel
- ▶ Meu e-mail (5)
- ▼ Meus cursos
 - (SE/18/FMPDE)
 - (SF/18/F-FMPDE)
 - ▼ **(T17/18/FMPDE)**
 - ▶ Participantes
 - ▲ Competências
 - Nintac

Figura 01: Abertura do curso “Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para a EaD”

A estrutura inicia com uma breve ambientação *on-line*, apresentações institucionais e orientações do uso da plataforma e da metodologia pedagógica do curso, com a calendarização e o planejamento de critérios de avaliação e valoração das ações, realizações e participações dos estudantes no curso.



Página inicial > Meus cursos > (T17/18/FMPDE) > Módulo I

Agenda de Abertura | **Módulo I** | Módulo II | Módulo III | Módulo IV | Módulo Repositório



Período: 10 a 21 de Dezembro de 2018.
(2 semanas).

2 TFMA
Como ser um estudante digital?

Período: 17 a 21 de dezembro de 2018.

Olá, cursista!

O que significa ser um estudante digital? O que é preciso saber sobre si mesmo para organizar-se e mudar a forma de pensar a aprendizagem? Uma aprendizagem no ambiente digital não é o mesmo que aprender presencialmente, envolve uma série de competências diferentes do presencial. Para ser um estudante digital o que é preciso? Vamos estudar e refletir sobre este tema.

- Orientações para estudo
- Atividade 2 - Fórum de Discussão Tema 2 - Mod I

Finalizando a ambientação digital

Para encerrar este módulo, esperamos sua autoavaliação. Comece por relatar os objetivos do módulo, em seguida faça uma análise sobre as competências desenvolvidas, eventuais dificuldades encontradas e como foram superadas. Acesse e realize a atividade proposta a seguir:



Fórum de Dúvidas



Café Virtual



Meu e-mail



Glossário

Navegação

- Página inicial
- Painel
- ▶ Meu e mail (5)
- ▼ Meus cursos
 - (SE/18/FMPDE)
 - (SF/18/FTMPDE)
 - ▼ (T17/18/FMPDE)
 - ▶ Participantes

Figura 02: Módulo I do curso "Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para a EaD"

O design do curso está basicamente na configuração acima visualizada e que acompanhou todos os módulos do mesmo. Bastante intuitiva, a página facilitou a usabilidade tanto técnica quanto pedagógica do curso. Também destacamos que toda a configuração e a estruturação foram elaboradas com formatos acessíveis e que pudessem excluir qualquer barreira impeditiva de acesso, uso e aprendizagem do estudante.



Página inicial » Meus cursos » (T17/16/IMPDC) » Módulo II

Agenda de Abertura Módulo I Módulo II Módulo III Módulo IV Módulo Repositório

Período: 29 de Janeiro a 25 de Fevereiro de 2019.
(4 semanas).

MÓDULO II
Comunicação, Interação e Mediação

Olá, cursista!

Seja bem vindo ao **Módulo II**, que tem como objetivos proporcionar a você:

- Identificar as características e especificidades da comunicação mediada pela tecnologia;
- Explorar os conceitos de interação, interatividade e mediação;
- Aplicar as competências de mediação em simulações de situações práticas.

Para isso, este módulo está organizado em três temas.

Fique atento aos conteúdos e prazos para realização das atividades. Lembre-se de acessar os espaços disponíveis no menu lateral e, em caso de dúvidas, entre em contato com o seu tutor no **Fórum de Dúvidas** e/ou no **Meu e-mail**.

Bons estudos!

Prof. Klaus Schlünzen Junior
Profa. Daniela Melaré Vieira Barros
Daniela Jordão Garcia Perez
Andreia de Carvalho Lopes



Fórum de Dúvidas



Café Virtual



Meu e-mail



Glossário

Navegação

Página inicial

» Painel

Figura 03: Módulo II do curso "Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para a EaD"

Trouxemos algumas imagens do curso como representação do design e da estrutura organizada, mas no total foram quatro módulos, para além dos módulos foi também disponibilizado um repositório com indicações de aplicativos, softwares e ferramentas para que os estudantes pudessem utilizar. O objetivo do repositório foi disponibilizar diversidade de ferramentas para que pudessem ter acesso a diferentes tipologias e serviços passíveis de serem utilizados na mediação *on-line*.

BREVES COMENTÁRIOS FINAIS

O curso foi um desafio de integrações e convergências e em contexto de internacionalização foi um passo nas formas de trabalho para consolidação de processos e na sistematização dos mesmos. O caminho de convergência cultural, teórica e de experiências realizadas contribuiu de forma sistemática para o avanço e a estruturação de um curso que foi além, tornou-se um processo de formação na área da tutoria facilitando assim um diálogo entre culturas e epistemologias na educação.

REFERÊNCIAS

Azevedo, M.L.N.; Catani, A.M. (2017) Circulação das ideias e internacionalização da Educação Superior: inferências a partir da teoria dos campos de Pierre Bourdieu In *Educação* (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 296-304, set.-dez. 2017.

BANCO MUNDIAL/BIRD/UNESCO (2006) *La educación en los países en desarrollo: peligros y promesas*. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/peril_promise_sp.pdf

Barros, D. M.V.; Neves, C. (2017) Instrumento para identificação dos elementos pedagógicos do elearning no cenário empresarial In *Revista on-line de Política e Gestão Educacional* UNESP – Araraquara, vol 21, n.º 3, DOI: 10.22633/rpg.e.v21.n3.2017.10971

Beech, J. (2009). A internacionalização das políticas educativas na América Latina. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, 32-50. Disponível em: www.curriculossemfronteira.org

Morosini, M. (2017) Apresentação do Dossiê: Internacionalização da Educação Superior. In *Educação* (Porto Alegre), v. 40, n. 3, p. 288-292, set.-dez. 2017.

OECD. (2008). *The path to Quality Teaching in Higher Education*. Paris: OECD. Disponível em: <http://www.oecd.org/education/imhe/41692318.pdf>

Pereira, A.; Quintas Mendes, A.; L. Morgado; Amante, L.; Bidarra, J. (2007). *Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta*, Lisboa, Universidade Aberta. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1295/1/Modelo%20Pedagogico%20Virtual.pdf>

Pinto, M.M.; Larrechea, E.M. (2018) Internacionalização da educação superior: uma análise das tendências de mobilidade dos estudantes entre países do norte e do sul global. In *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 23, n.º 3, p. 718-735, nov.

UNESCO (1996). International Commission on Education for the Twenty-First Century. Learning: The treasure within. In *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Capítulo 2: Gestão e Supervisão no processo de Tutoria On-line

Daniela Jordão Garcia Perez

Andreia de Carvalho Lopes Fujihara

INTRODUÇÃO

A educação a distância é uma das práticas educacionais mais inovadoras que temos hoje, devido a sua possibilidade de levar às pessoas de diferentes partes do país e do mundo a educação formal de maneira estruturada e orientada e ainda com suporte técnico pedagógico.

Isso é possível devido à evolução dessa modalidade de educação e novos estudos para atender essa demanda, estudos esses que apontam para as necessidades emergenciais como: aprimoramento dos recursos humanos e tecnológicos.

Dos recursos técnicos, temos toda uma gama de equipamentos que vão desde computadores até a rede mundial de internet, que são instrumentos previsíveis quando se fala em educação e tecnologia. Contudo, em relação aos recursos humanos, temos toda uma equipe envolvida na elaboração de um curso que contempla: autores, professores, técnicos da informação, designer educacionais, webdesigner, tutores, coordenadores e os supervisores de tutoria.

Neste capítulo, focaremos no trabalho do supervisor de tutoria, com o enfoque na gestão sobre a ação dos tutores.

Segundo Botti e Rego (2008), “o supervisor deve exercer papel de modelo, conselheiro e colega, além de saber demonstrar habilidades, ser instrutor, facilitador e, também, saber avaliar” (p. 366).

Para Vieira (2017), é muito importante o trabalho deste profissional na EaD, pois é ele que fará o compartilhamento da produção pedagógica, formação dos tutores, orientações, acompanhamento e as mediações necessárias. Estas ações são de fundamental importância para o aprimoramento da atuação dos tutores e inclusive o desenvolvimento das atividades nos ambientes virtuais, com intuito de otimizar as atividades do tutor, os quais serão denominados de mediadores pedagógicos.

No curso em tela, com a oferta para 1500 cursistas, a coordenação escolheu para a função de supervisor de tutores duas profissionais, com experiências anteriores na gestão e formação destes profissionais. Apesar de residirem e estarem em locais diferentes,

as supervisoras mantiveram contato diário, possibilitando o desenvolvimento de um trabalho colaborativo que buscava manter um padrão. Estas atividades contavam também com a participação e orientação da coordenação, sempre que necessário. Sem essa comunicação e sintonia entre as supervisoras, poderia ocorrer desencontro de informações e de orientação na resolução de problemas que surgiram nas 60 turmas no decorrer do curso.

A gestão dos tutores no curso de “Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD”, iniciou-se desde a idealização e o processo seletivo dos tutores que trabalharam no curso, indo até o final, ou seja, na fase da elaboração dos relatórios, exigência da instituição do ensino superior para a certificação dos participantes.

O processo seletivo deste curso pode ser denominado como um processo democrático e imparcial, uma vez que qualquer pessoa poderia se inscrever *on-line* pelo endereço indicado no edital de seleção de tutores. Além disso, o edital foi amplamente divulgado pela CAPES aos tutores pertencentes ao seu sistema e pelo NEAD-Unesp para todos os cadastrados em seu Portal e em suas redes sociais. O processo seletivo também pode ser considerado inclusivo, pois o sistema que foi usado na inscrição *on-line* possui recursos de acessibilidade direcionados para pessoas com deficiência física e visual (dificuldade motora, baixa visão, cegueira, entre outros). Este formato possibilitou que o curso selecionasse uma tutora cega e uma diversidade de tutores provenientes de várias localidades do Brasil (Ceará, Paraíba, Bahia, Sergipe, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul), o que favoreceu uma grande troca de experiências ao longo da formação continuada e em serviço, do início até o final do curso.

No ato da inscrição, os candidatos incluíam no sistema implementado os documentos pessoais e os comprobatórios relacionados a sua formação acadêmica e experiência profissional, de acordo com as solicitações do edital. Houve 192 inscritos, e após a análise e a conferência dos documentos com os critérios divulgados no edital, foi realizada a contagem de pontos, classificando os 80 primeiros colocados. Estes, por sua vez, foram convidados a participarem da formação *on-line*, que consistia na realização das atividades do módulo introdutório e do módulo I do curso. Este foi o segundo momento de seleção, uma vez que só poderiam iniciar as atividades como tutores aqueles que tivessem realizado todas as atividades de formação. Assim, apenas os 60 primeiros colocados, dos dois processos, assumiram a função de tutores inicialmente, os demais ficaram no cadastro reserva e foram convidados a continuar a formação. Neste sentido, poderia se manter um grupo de profissionais preparados, caso surgisse a oportunidade de assumirem a função se um dos 60 selecionados desistisse ou precisasse ser substituído.

As supervisoras possuíam amplo conhecimento do curso, visto que foram convidadas para participarem da elaboração, juntamente com as coordenações do curso, sendo o coordenador da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e de Portugal (UAb-Pt). Neste sentido, as supervisoras atuaram como representantes da UAB-Br, assim como, foi indicada uma Professora Doutora como representante da UAb-Pt, a qual desempenhou um papel importante trazendo as expertises de seu país na elaboração do curso. Além disso, realizou, com as supervisoras, webconferências para orientação síncrona com os tutores, para orientações e resolução de dúvidas antes do início de cada módulo.

Assim, destaca-se que as supervisoras, que eram responsáveis pela gestão e formação dos tutores, participaram de todas as etapas do curso, desde o seu planejamento. Além disso, procuraram vivenciar o papel de tutoras para identificar quais dificuldades que os cursistas poderiam ter e desta forma antecipavam a resolução de problemas que pudessem surgir ao longo do curso.

A seguir serão apresentados os instrumentos, metodologia e os recursos usados para a realização da gestão e para a formação dos tutores do curso.

A IMPORTÂNCIA DA SUPERVISÃO, QUAL O PAPEL E PORQUE É NECESSÁRIA?

Para compreender a importância do supervisor, é fundamental que se tenha a visão de todo o processo que envolve o curso EaD e que nesse processo é necessário uma equipe multidisciplinar, envolvendo profissionais que atuam no planejamento pedagógico, na revisão, na diagramação, na implementação, entre outras áreas. Trata-se de um grande trabalho de equipe e cada membro dessa equipe precisa de suporte e acompanhamentos de suas ações em todas as etapas do curso. Neste capítulo, focaremos no papel do supervisor de tutores nos cursos EaD.

Vieira (2017) relata que o tutor é o personagem fundamental no processo educacional dos cursos a distância e compõem um quadro diferenciado nas instituições. Como vimos, o tutor é indispensável para um bom curso EaD, já que é ele quem faz toda a mediação técnica e pedagógica dos conteúdos dos cursos, além das atividades e suportes motivacionais que levam aos seus cursistas, ajudando a resolver problemas que poderiam levar a evasão do curso. Para Schlünzen (2015), o tutor é a ponte de safena entre o saber do professor autor e a construção do conhecimento do cursista, preconizando que a sua atuação é de fundamental importância para o sucesso de um curso. Nos cursos idealizados por essa equipe, a abordagem usada na atuação do tutor é baseada no Estar Junto Virtual, segundo Valente (2002), bem como na abordagem denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa (Schlünzen, 2015).

Diante desse quadro apontado por Schlünzen (2015), Vieira (2017) e a abordagem do Estar Junto Virtual, precisamos compreender a importância de durante todo o curso dar suporte e subsídios para o que tutor desenvolva uma boa mediação, e para que se sinta como parte fundamental da equipe, esse é um importante trabalho do supervisor que acompanha as atividades da tutoria na EaD.

Os subsídios oferecidos aos tutores durante todo o curso foram sistematizados na seguinte sequência descrita no Quadro 01 para a efetivação do Plano de Supervisão da Tutoria:

Subsídios oferecidos aos Tutores	Quando, onde e como foi o Plano de Supervisão da Tutoria
1. Compreensão da intencionalidade e abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa do curso.	Durante todo o curso, no Ambiente de formação, sala de equipe e salas das turmas, as atividades baseadas na abordagem CCS permitiram que os tutores transpusessem a realidade vivenciada no curso para o seu contexto de atuação, compreendendo assim, a intenção de cada atividade.
2. Definição e aplicação do processo seletivo democrático, imparcial e inclusivo.	Durante o período em que as inscrições para o processo seletivo de tutores estiveram abertas, por meio de redes sociais e listas de e-mail, a CAPES e a Unesp o divulgaram amplamente. Além disso, o site onde eram realizadas as inscrições possui recursos de acessibilidade.
3. Formação técnica e pedagógica com certificação.	Antes do início e ao longo do curso, no ambiente de formação, os tutores vivenciaram com antecedência todas as atividades do curso, recebendo <i>feedback</i> das supervisoras e dialogando com seus colegas nas atividades de fórum e wiki.
4. Reuniões via webconferências.	Antes do início de cada módulo, por meio do aplicativo Zoom (https://zoom.us/pt-pt/meetings.html), foram realizadas webconferências formativas de orientação para entendimento dos objetivos a serem alcançados, além de orientação para compreensão da Abordagem Estar Junto Virtual.
5. Envio prévio de orientações para as atividades de tutoria da semana.	Antes do início de cada agenda, por meio da ferramenta Meu e-mail, as supervisoras enviavam orientações detalhadas das atividades do período, além de procurar antecipar possíveis conflitos entre tutor e cursista. Além disso, a Sala de Equipe esteve sempre bem organizada e com informações objetivas e atualizadas, para que os tutores pudessem buscar as informações de forma autônoma e rever as orientações sempre que necessário.

<p>6. Acompanhamento das ações individuais de cada tutor e suporte por diferentes ferramentas.</p>	<p>Entrando pelo menos uma vez por semana no ambiente de cada turma do curso, as supervisoras faziam o acompanhamento, avaliação e orientação sobre os feedbacks enviados pelos tutores aos cursistas. Além disso, davam suporte aos tutores sobre as dúvidas dos cursistas postadas nos fóruns e quando necessário faziam o encaminhamento de dúvidas dos cursistas aos autores do curso. Para tanto, usavam o fórum de dúvidas na sala de equipe, grupo no whatsapp, mensagem individualizada no whatsapp, e-mail institucional, email do AVA, ferramenta mensagem.</p>
<p>7. Supervisão das atividades de tutoria via ferramenta ODIN (https://kruger.ead.unesp.br/odin/index.php?r=site/login).</p>	<p>Semanalmente, por meio da ferramenta ODIN, as supervisoras verificavam se: as postagens de notas dos cursistas pelos tutores estavam sendo realizadas no prazo; os tutores estavam acessando o AVA de sua turma com frequência; além de identificar os cursistas que estavam ausentes, para os quais enviavam estratégias para recuperação destes cursistas.</p>

Quadro 01: Organização do Plano de Supervisão de Tutoria

COMO FOI A SUPERVISÃO NO CURSO FORMAÇÃO DOS MEDIADORES...

A partir do plano de supervisão apresentado, a formação inicial, continuada e em serviço dos tutores se deu por diversos meios, todos com o acompanhamento e mediação das supervisoras de tutoria. Na Figura 01, apresenta-se um organograma no qual são detalhados os ambientes disponibilizados, possibilitando aos tutores acesso no decorrer do curso.

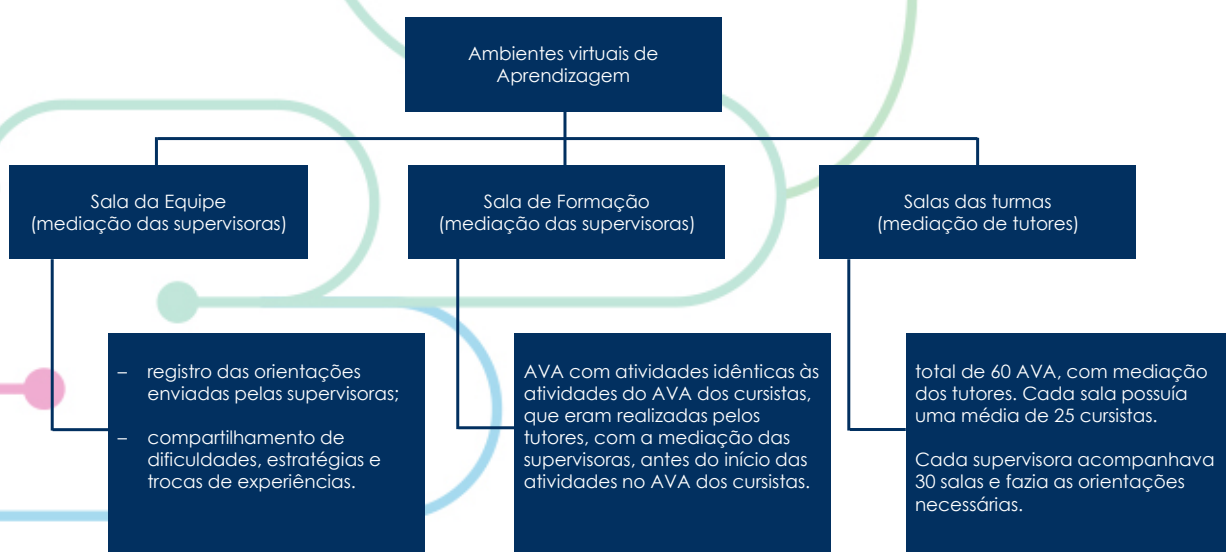


Figura 01: Ambientes Virtuais de Aprendizagem usados no curso. Elaborado pelas autoras do capítulo

O detalhamento de como se deu a formação dos tutores nos ambientes apresentados no organograma acima será melhor detalhado na sequência.

SALA DE EQUIPE

A sala de equipe foi criada com o objetivo das supervisoras oferecerem aos tutores as orientações necessárias para o desenvolvimento de suas atividades, mantendo um registro organizado de todas as orientações. Além disso, tornou-se, para os tutores, um espaço para resolução rápida dos problemas encontrados nas turmas e acima de tudo um ambiente que possibilitou a sensação de pertencimento a um mesmo time, no qual todos se ajudaram para que a vitória fosse de todos, pois neste espaço todos estavam aptos a ensinar e a aprender. Neste sentido, foi criado um ambiente colaborativo, no qual os tutores não se intimidavam em expor suas dificuldades, como sugere o excerto abaixo.

Um aspecto muito positivo do nosso curso é a facilidade de acesso aos outros tutores; supervisores e coordenadores – o que facilita muito o cumprimento desta disciplina. (autoavaliação - tutora EBM)

Desta forma, os tutores foram percebendo que na troca de experiências e estratégias de mediação pedagógica para a EAD, todos melhoraram em suas atuações e funções a cada etapa do curso.

A criação deste ambiente colaborativo e acolhedor na EaD, foi possível por meio da escrita afetiva, assertiva, e respostas rápidas. Para ilustrar como se deu de fato o trabalho das supervisoras, neste AVA, a Figura 02 ilustra como a sala de equipe estava dividida.



Figura 02: Aba fóruns no AVA da equipe

Como se observa na Figura 02, os fóruns do AVA da equipe estavam divididos em: fóruns das equipes das supervisoras; fórum de dúvidas técnicas e questões administrativas.

Por meio dos fóruns, à medida que as dúvidas iam surgindo, as supervisoras traziam materiais extras, como vídeos e textos que enriqueciam ainda mais o aprendizado dos tutores. Além disso, os próprios tutores traziam novos materiais que eram analisados pelas supervisoras e adequados ao contexto do curso, como se observa no excerto abaixo.

Gostei muito da possibilidade de compartilharmos materiais extras ao longo das formações, pois acredito que isso tornou os momentos de aprendizagem únicos e especiais. (autoavaliação - tutora DZ)

Para uma boa organização, no fórum, foram criados tópicos para cada módulo, em que as supervisoras publicavam as orientações e os tutores postavam suas dúvidas. Além disso, foram criados tópicos para compartilhamento de estratégias, elogios, críticas e sugestões, para que todos tivessem acesso e soubessem onde encontrar estas informações de forma mais ágil. A Figura 03 mostra como era a divisão do fórum.

Nos fóruns do AVA da equipe, o papel das supervisoras não era apenas o de responder às dúvidas, mas principalmente promover o diálogo entre os tutores, pois a troca de experiências práticas se mostrou muito mais útil do que fornecer respostas prontas para as dificuldades, proporcionando um processo reflexivo nestes momentos. Além disso, sempre que necessário, as gestoras buscavam fazer o encaminhamento de dúvidas dos cursistas e dos tutores aos autores do curso.

Nos grupos das duas supervisoras, os fóruns de compartilhamento de estratégias foram os que tiveram maior número de postagens. No excerto abaixo, extraído deste fórum, é possível notar que os tutores foram se apropriando das estratégias usadas por seus colegas e adaptando às necessidades de suas turmas, fazendo valer o que Vigotsky (1984) preconiza sobre a Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD).

Olá F, Obrigado por compartilhar, pretendo misturar com parte da estratégia da N. e Criar um texto para minha turma. Olha a criação coletiva do conhecimento em ação.

(Fórum Compartilhando estratégias no AVA da Equipe - Tutor D.)

Fórum da Equipe - Grupo

Olá, equipe.
 Vamos deixar este espaço para que possam, em qualquer momento ao longo do curso, postar dúvidas ou sugestões sobre a orientação das atividades.
 Este é um espaço de interações, por isto, poderá responder aos colegas e contribuir!
 Sinta-se a vontade para comentar.

Grupos visíveis (Tutores) Todos os participantes

Tópico	Autor	Grupo	Comentários	Não lida ✓
Elogios, Críticas e Sugestões			38	0
Semana de Recuperação			8	0
Compartilhando as estratégias			69	0
Módulo 3 Tema 4			19	0
Módulo 4 Tema 1 e 2			5	0
Módulo 3 Tema 3			3	0
Módulo 3 Tema 2			10	0
Módulo 3 Tema 1			15	0
Módulo 2 Tema 3			20	0
Cursista que nunca acessou			46	0
Módulo 2 Tema 1			59	0
Módulo 2 - Tema 2			8	0
Módulo 1 - Tema 2		Grupo	62	0
Módulo 1 - Material para uso no feedback aos vossos estudantes			9	0
Módulo 1 - Tema 1			54	0

Figura 03: Conteúdo semanal da aba fóruns no AVA da equipe

Este espaço tinha o intuito de compartilhar os conhecimentos e os tutores aprenderam a fazer uso de tais conhecimentos em sua prática. Nesta vivência, as supervisoras compreenderam que haviam tutores muito proativos e experientes, assim esse espaço

tinha o intuito de multiplicar e ressignificar esses saberes. Também haviam tutores que estavam tendo a primeira experiência na função e foram se apropriando dos conhecimentos compartilhados, seguindo as orientações e se tornaram excelentes tutores, demonstrando assertividade em suas postagens e empatia tão efetiva pelos seus cursistas, que seus textos e postagens também acabaram sendo úteis para os colegas. Desta forma, o sentimento de que todos tinham algo para ensinar e para aprender foi a marca deste fórum que se tornou um ambiente agradável para a aprendizagem dos envolvidos.

Além dos fóruns, havia uma parte no AVA destinada aos materiais, que continha documentos importantes que todos os tutores poderiam acessar de forma fácil e organizada. A Figura 04 exemplifica a apresentação desta ferramenta.

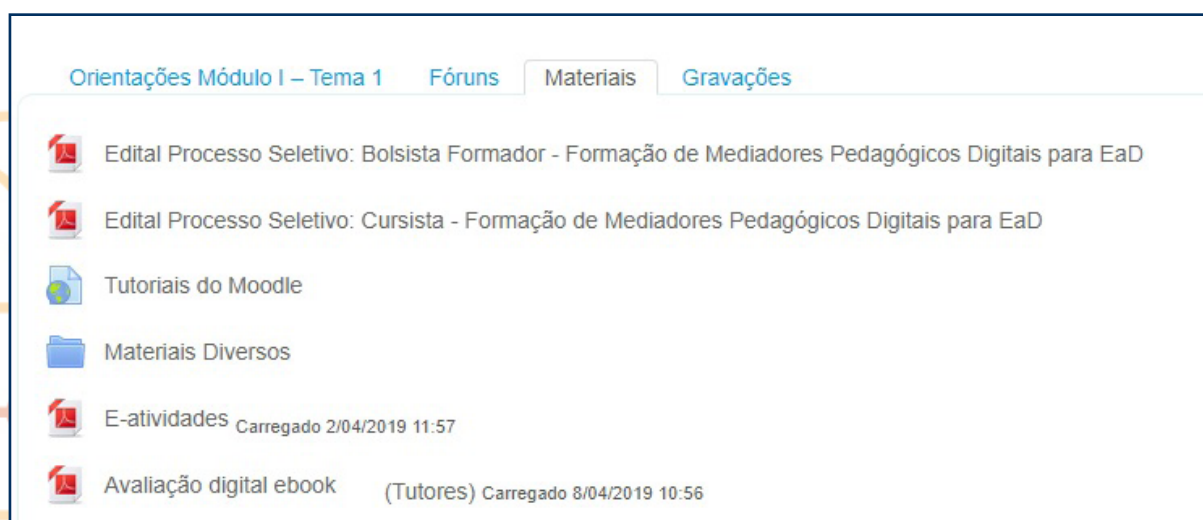


Figura 04: Aba Materiais no AVA da Equipe

Em Materiais Diversos, os tutores podiam acessar planilhas com informações dos cursistas, como telefone, e-mail, etc. É importante ressaltar que a organização do ambiente e o fácil acesso às informações dá maior liberdade aos tutores para que possam pensar em estratégias diversas para entrar em contato com cursistas ausentes, ou que tiverem dificuldades técnicas para acessar o curso inicialmente. A equipe técnica atendeu prontamente todas as solicitações das supervisoras para inserção e organização dos materiais no AVA, de acordo com a necessidade dos tutores.

Em Gravações, os tutores tinham acesso aos registros das webconferências que eram realizadas antes do início de cada módulo, sob a responsabilidade da coordenação e supervisoras. Nestas ocasiões, os tutores já haviam tido um tempo para realizar as atividades na sala de formação e podiam esclarecer possíveis dúvidas, além de ouvirem explicações sobre os conteúdos que seriam abordados e formas de mediação

pedagógica. Por se tratar de uma atividade síncrona, esses momentos agregavam aspectos importantes para maior segurança e a sensação de pertencimento do grupo, além de se tratar de um espaço de escuta, no qual todos os participantes eram acolhidos, com direito de fala por meio de intervenções espontâneas, caso houvesse desejo de acrescentar informações ou vivências à fala do palestrante.

SALA DE FORMAÇÃO

Na sala de formação, o objetivo era possibilitar que os tutores vivenciassem com antecedência as atividades que os seus cursistas realizariam. Desta forma, antes do início do curso, os tutores realizaram as atividades do módulo introdutório e do módulo I; enquanto os cursistas participaram dos módulos introdutório e módulo I, os tutores realizaram as atividades do módulo II, e assim sucessivamente até o final do curso.

Para a realização das atividades na sala de formação, cada supervisora era responsável pela mediação pedagógica de seu grupo de 30 tutores atuantes, e mais 10 do cadastro reserva.

O modelo de formação idealizado foi que os tutores seriam formados em processo, no decorrer da sua atuação. Para tanto, os 80 selecionados foram divididos em dois grupos, de forma que cada grupo ficou sob a responsabilidade de uma supervisora. Neste sentido, os tutores realizavam as atividades, colocando-se no papel de cursistas e as supervisoras orientavam com antecedência sobre as atividades a serem realizadas. Enquanto mediadores pedagógicos em suas respectivas turmas, esta formação ocorria semanalmente. Assim, foi possível realizar a mediação pedagógica e técnica no ambiente de formação e antecipar possíveis conflitos entre tutor e cursista, e já levantar possíveis soluções. Ressalta-se ainda que neste ambiente, o papel das supervisoras era semelhante ao que os tutores desempenharam junto com as suas turmas. Desta forma, houve um grande empenho das supervisoras para realizar um trabalho de mediação eficiente, pois sua atuação serviria de exemplo para os tutores posteriormente em suas turmas.

A função das supervisoras nesta sala era o de fazer um trabalho de mediação pedagógica exemplar, dando *feedback* rápido e personalizado para todas as atividades e dúvidas enviadas pelos tutores, reforçando a importância desta conduta dos tutores em suas turmas, como demonstra o excerto abaixo:

Os exemplos vivenciados na sala de formação foram muito válidos para uma tutoria mais pontual e assertiva. (autoavaliação-tutora DZ)

Quando a supervisora entendia que era necessário que seu *feedback* fosse rapidamente visualizado, foi usado o whatsapp. Este meio de comunicação se mostrou muito eficiente e favoreceu a tomada de decisões rápidas. No exemplo da Figura 05, a supervisora envia um *feedback* para a tutora que estava como líder de seu grupo em uma atividade de fórum na sala de formação.

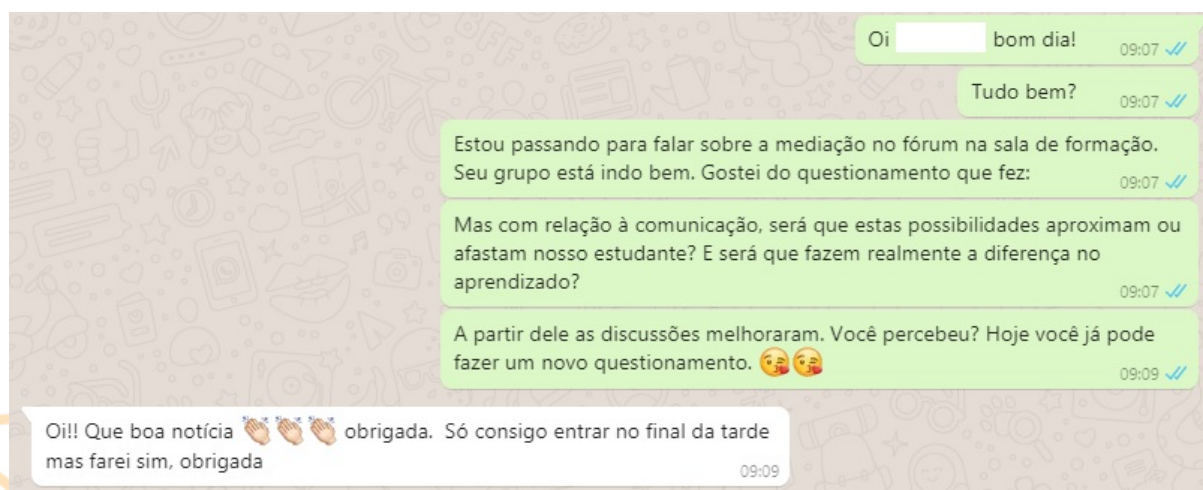


Figura 05: Feedback usando o Whatsapp

O exemplo demonstra o reforço dos aspectos positivos, esta estratégia, adotada pelas supervisoras, foi dando maior autonomia e segurança aos tutores no exercício de suas atividades.

Além do AVA, os tutores tinham livre acesso ao Whatsapp das supervisoras para situações emergenciais. Assim, na medida que os tutores conseguiam perceber que as supervisoras tinham como premissa ser parceiras deles, que a intenção era o aprimoramento do trabalho de todos, e não apenas um trabalho de apontamento de erros, eles se sentiram à vontade para expor suas dificuldades que muitas vezes eram superadas com o auxílio dos próprios colegas sem que as supervisoras precisassem intervir, tirando a relação de formador e formando, permitindo um espaço de aprendizagem colaborativa para todos os envolvidos. Assim, é importante ressaltar que o trabalho da supervisão não pode se tornar algo sufocante, que ofereça orientações desnecessárias ou repetidas, e que passe aos tutores a sensação de que estão sendo "vigilados". A seguir, aborda-se a atuação das supervisoras nas salas das turmas, nas quais o cuidado para não serem notadas como apenas "vigilantes" do trabalho dos tutores teve que ser ainda maior.

SALAS DAS TURMAS

Cada supervisora foi responsável por acompanhar o trabalho realizado por seus 30 tutores nas suas respectivas turmas. Para tanto, entravam nos AVA pelo menos uma vez por semana, especialmente, no dia de início de um novo tema, quando o tutor tinha atividades específicas, como abrir fóruns, encerramento das avaliações e envio de *feedback* do tema anterior. Ao fazer estas visitas, as supervisoras tinham como objetivos identificar os aspectos positivos e os que precisavam ser melhorados por cada tutor. A partir das visitas enviavam *feedback* aos tutores, ressaltando aspectos positivos e/ou enviando orientações de melhoria, como se observa no excerto da Figura 06, cujo *feedback* foi enviado pelo whatsapp, por ser algo que precisava ser realizado rapidamente, pois prejudicava a realização das atividades pelos cursistas.

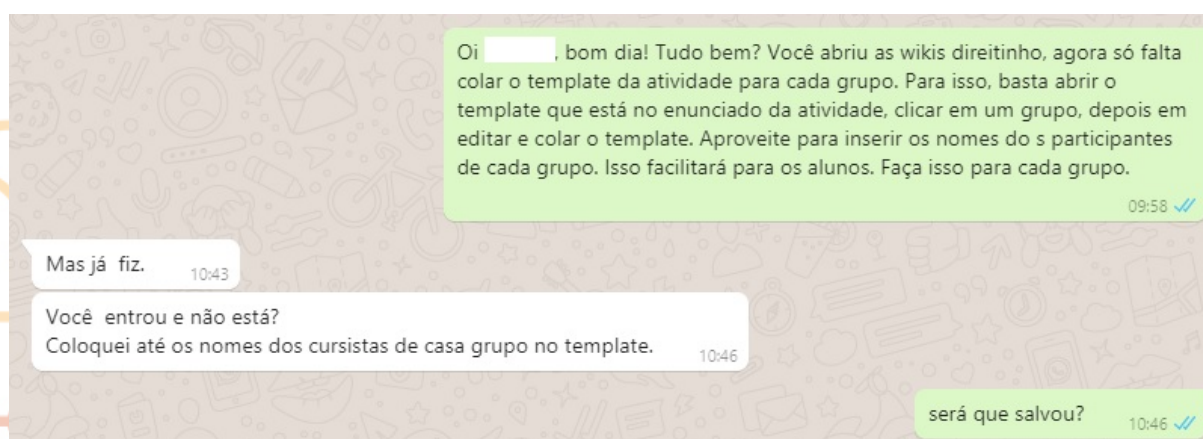


Figura 06: Feedback usando o Whatsapp

No exemplo da Figura 6, retrata-se o suporte técnico que as supervisoras também tiveram que dar aos tutores para que pudessem realizar um bom trabalho.

Ao acompanhar as salas das turmas, as supervisoras também identificavam os cursistas que precisavam de maior atenção, por estarem atrasados na entrega das atividades e propunham estratégias para recuperação; faziam uma avaliação dos *feedbacks* enviados aos cursistas pelos tutores; acompanhavam as postagens dos cursistas nos fóruns e atividades e quando necessário auxiliavam os tutores nas respostas, inclusive, enviando dúvidas aos autores dos materiais do curso e à coordenação, quando necessário.

Para auxiliar o trabalho das supervisoras no acompanhamento de cada turma, o curso contou com o auxílio do sistema ODIN¹, que possibilitou a identificação rápida de:

¹ A ferramenta de *Learning Analytics* para acompanhamento e monitoramento de todas as atividades realizadas e das interações entre estudantes, professores em ambiente virtual de aprendizagem, oferece relatórios gerenciais aos formadores e gestores com dados precisos de comunicação e interação entre todos os participantes.

cursistas ausentes por um longo período ou que não postavam atividades; atividades não avaliadas pelos tutores; quantidade de postagens dos tutores e dos cursistas em determinado fórum; entre outras informações.

Estas informações quantitativas faziam com que problemas fossem rapidamente identificados pelas supervisoras e então elas entravam em contato com o tutor responsável para que houvesse uma ação ágil, tendo a oportunidade de minimizar os problemas futuros.

Além de todo o apoio tecnológico fornecido pelas ferramentas e pela equipe técnica do NEAD/Unesp, as supervisoras puderam contar com o apoio da coordenação do curso que sempre esteve pronta para atender e resolver o mais rápido possível qualquer problema que surgia ao longo do desenvolvimento do curso, sendo que os problemas mais urgentes eram resolvidos por telefone ou whatsapp, para que as soluções chegassem rapidamente até os tutores.

Assim, destaca-se que o trabalho de supervisão não é um trabalho solitário, mas sim um trabalho que precisa estar atento para articular a ação da equipe. Nesta ação, a atuação se sintetiza na função do supervisor, que é o responsável por acompanhar de perto a atuação do tutor, identificar os pontos que precisam ser melhorados (acionar cada responsável pela função) e auxiliá-los na superação de suas falhas, mas sem esquecer que é necessário acionar as habilidades e competências de cada um para favorecer um bom desenvolvimento dos cursos que estão sobre a sua supervisão. O esquema da Figura 07 resume como se deu a formação inicial, continuada e em serviço dos tutores.

Salienta-se que em todos os ambientes a presença das supervisoras foi constante. Cada uma das supervisoras formou e acompanhou seu grupo de 30 tutores do início ao fim do curso o que gerou um clima de empatia, possibilitando um acompanhamento personalizado de cada tutor, bem como a possibilidade de reconhecer e ressaltar as qualidades de cada um, além de ajudá-los a identificar os aspectos de sua prática que poderiam ser melhorados e possibilitar condições para que esta melhora ocorresse, por meio das reflexões sobre a prática pedagógica ocorridas a partir dos materiais oferecidos pelo curso e refletidos a partir das experiências anteriores e atuais de cada tutor e das trocas de experiências com os colegas e supervisoras.

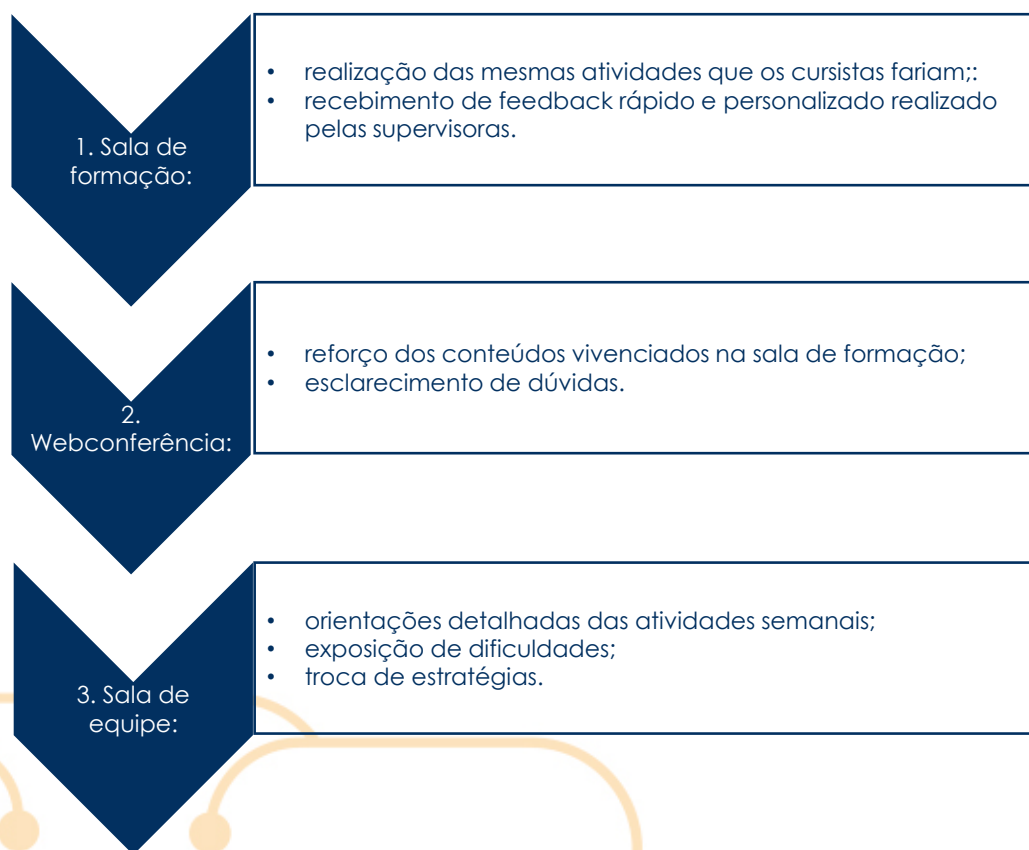


Figura 07: Resumo de como se deu a formação inicial, continuada e em serviço dos tutores. Elaborada pelas autoras.

Desta forma, ao final desta análise de como se deu o trabalho das supervisoras neste curso, chega-se à conclusão de que para que o trabalho de supervisão seja exitoso é necessário:

- 1- a participação da supervisão no planejamento do curso, visando a identificar e corrigir aspectos que possam dificultar a mediação pedagógica baseada na abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa;
- 2- ao supervisor acompanhar um mesmo grupo de tutores do início ao final do curso, na formação continuada em serviço e na execução das tarefas em sua turma;
- 3- ao supervisor proporcionar um ambiente colaborativo de aprendizagem no qual os tutores se sintam à vontade para postar suas dúvidas, dificuldades e estratégias que possam auxiliar os colegas;
- 4- usar meios de comunicação (Moodle, Whatsapp, telefone) que favoreçam o Estar Junto Virtual entre os membros da equipe.

Finalmente, para que este roteiro possa ser colocado em prática, é necessário que a coordenação dê aos supervisores autonomia para que desenvolvam seu trabalho com confiança e ao mesmo tempo que tenham o apoio dos coordenadores nos momentos que necessitarem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a gestão e tutoria *on-line*, avalia-se que no curso de formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD obteve-se um ótimo aproveitamento, tanto quantitativo, como qualitativo. Isso aconteceu pois quantitativamente o curso apresentou um modelo de tutoria a aproximadamente 1500 tutores que participaram do curso e tiveram a aprovação; e qualitativamente, pois tivemos a oportunidade de apresentar e acompanhar uma abordagem pedagógica Construcionista, Contextualizada e Significativa e do Estar Junto Virtual que foi muito importante para toda a equipe, já que mostrou um caminho a esses tutores da construção do conhecimento, afetividade, interação e a presença deles em um curso a distância.

No percurso do trabalho desenvolvido pela equipe, a supervisão de tutoria teve um papel muito significativo, já que os tutores foram formados teoricamente e ao mesmo tempo as supervisoras faziam o papel de “tutoras” favorecendo a formação prática, mostrando como era bom ser ouvido, responder prontamente, dar respostas claras e objetivas, indicar caminhos possíveis, apresentar possibilidades e não impor regras que nem sempre cabem às situações, dialogar sobre as ações, mediar conflitos e estar presente.

Uma atividade que foi diferenciada foi ajudar o tutor a compreender as necessidades individuais dos cursistas, e analisá-las caso a caso junto a Coordenação Geral do curso e aos autores, isso foi um diferencial para ajudar minimizar conflitos.

Esse trabalho teórico-prático foi possível devido a vários fatores, como a formação para o trabalho antes do curso iniciar e a formação continuada ao longo do trabalho até o final do curso. Essa práxis foi realizada de forma colaborativa e, com isso, toda a equipe aprendeu muito e teve a oportunidade de reavaliar suas ações e orientações, já que todos tinham voz ao longo do processo.

REFERÊNCIAS:

Botti, S. H. De O. & Rego, S. (2008). Preceptor, supervisor, tutor e mentor: quais são seus papéis?. In *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(3), 363-373. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000300011>

Schlünzen, E. T. M. (2015). *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. 2015. 200f. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/São Paulo.

Valente, J.A. (2002) A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e comunicação: repensando conceitos. In Joly, M.C. (Ed.) *Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.15-37.

Vygotsky, L.S. (1984). *A formação da mente*. São Paulo: Martins Fontes.



Capítulo 3: Acessibilidade e Inclusão em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Fabiana Aparecida Rodrigues

Luciane Maria Molina

A educação a distância, em sua forma embrionária e empírica, é conhecida desde o século XIX. Entretanto, somente nas últimas décadas passou a fazer parte das atenções pedagógicas. Com este aumento, surgiu a necessidade do preparo profissional e cultural de milhões de pessoas que não podiam frequentar um estabelecimento de ensino presencial, quer seja por condições financeiras, de distância, falta de instituições do ensino superior para atender a demanda local, entre outras. Assim, com a possibilidade de realizar cursos *on-line* e devido à evolução com o uso das tecnologias disponíveis em um momento histórico na área da educação, houve grande aumento na oferta de cursos *on-line*, tendo um crescimento de matrículas nos últimos 10 anos de 528.320 (em 2009) para 9.374.647 (em 2018) segundo a ABED (2019), com grande influência no ambiente educativo e na sociedade.

Mais especificamente sobre a proposta de uma educação inclusiva, foco deste trabalho, temos que ela se fortaleceu em meados da década de 90, momento em que a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) ganhou destaque no cenário mundial e a abertura da escola para todos significou um alargamento de fronteiras para o pertencimento de todas as pessoas que, diretamente, não poderiam participar do processo de escolarização por mecanismos que as colocavam para fora, por condições étnicas, raciais, religiosas, linguísticas, sociais e de deficiência. Com isso, os espaços físicos, as práticas pedagógicas e as relações sociais também tiveram que ser gradativamente modificadas.

Num primeiro momento, ao abordar a educação presencial, a política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), corroborou o pensamento de segmentos característicos de pessoas com deficiência. Isso vem atendendo a quesitos nacionais e internacionais, o que combate praticamente a todos os tipos de discriminação contra essas pessoas. Apesar disso, a ruptura de todas as barreiras de exclusão ainda é um desafio na esfera educacional em todas as modalidades e não seria diferente na EaD.

Os limites da educação praticada na atualidade, superam o tradicional ensino presencial, berço da inclusão escolar. Para Bueno (1998), a inclusão escolar figura

no cenário da educação como um tema de políticas educacionais com foco para incorporar estudantes que têm sido excluídos da escola. Quando se analisam as produções científicas sobre inclusão escolar e educação inclusiva, o autor revela a diferença entre os dois conceitos. Enquanto o primeiro refere-se a uma proposição política, de abertura da escola aos discentes que têm sido excluídos desse processo de escolarização, o segundo refere-se a um objetivo a ser alcançado.

Nesse sentido, será que é possível atender as pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva? Quais as condições para promover a inclusão em uma educação *on-line*? Existem ferramentas mais adequadas que podem ser utilizadas nos espaços virtuais de ensino e aprendizagem?

Essas respostas foram possíveis mediante a experiência na realização de um curso vivenciado por uma tutora com deficiência visual na educação a distância, cuja trajetória num ambiente virtual de aprendizagem pré-configurado, deu-se sem qualquer intercorrência. Este relato se insere no cenário da escola inclusiva por fomentar um debate acerca dos alcances e dos limites desses espaços virtuais de aprendizagem como promotores de um pertencimento ativo dos estudantes com deficiência visual no curso de Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD. Buscou-se compreender se, com o uso das novas tecnologias, o computador se tornou a ferramenta mais indicada para que a pessoa com deficiência visual conquistasse sua autonomia nos estudos na educação *on-line*.

Diante disso, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2010. p. 298)

Ainda sobre os alcances dessa modalidade de educação, partimos do pressuposto que a EaD é essencialmente uma ação inclusiva, pois torna, por exemplo, o seu conteúdo acessível àqueles limitados pelas barreiras impostas pelo tempo (pessoas impossibilitadas de conciliar o trabalho com o horário das instituições de ensino presencial, por exemplo) e pelo espaço (moradores de locais sem instituições de ensino) (Santos, 2003) (Behar, 2009).

Entretanto, para as pessoas com deficiência visual, essa ação inclusiva discorrida pelos autores, refere-se muito mais às condições de acessibilidade implementadas nos ambientes virtuais de aprendizagem, do que às próprias características da EaD. Atualmente, a EaD dispõe de plataformas multimidiáticas, em geral, disponíveis como

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) alocados na internet. Essas plataformas possibilitam novas práticas pedagógicas e ampliam o potencial inclusivo, pois contam com recursos auditivos e visuais que utilizados adequadamente, favorecem o acesso a pessoas com diversos tipos de deficiência, dentre elas, a cegueira e a baixa visão. (Bassani, 2010). No caso do AVA utilizado nesta formação, as condições gerais de acessibilidade já estavam embutidas no sistema, gerando maior produtividade e autonomia para a realização das tarefas.

Por isso, ao iniciar o curso de Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para EaD, a tutora que possui cegueira, também uma das autoras desse estudo, percorreu todos os espaços virtuais, mapeando os recursos de acessibilidade e criando um esquema que permitisse o conhecimento espacial simbólico, pois essas implementações de acessibilidade dependem da distinção entre cegueira e baixa visão. Isso compreende o primeiro passo para o entendimento de como podemos identificar e planejar as ações para atuação com esse público.

No Brasil, são consideradas pessoas com deficiência visual de acordo com o Decreto-Lei n.º 5.296, publicado no Diário Oficial da União, em 4 de dezembro de 2004.

Artigo 3º - Deficiência visual compreende a cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica, a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica, a situação na qual a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60.º, ou a ocorrência simultânea de qualquer uma das condições anteriores. (BRASIL, 2004)

Infelizmente, muitas pessoas que possuem cegueira ou baixa visão enfrentam desafios, mesmo utilizando recursos ópticos. Muitas vezes, a organização de hierarquias na página, a falta de descrição dos elementos gráficos, a ausência de contraste, alguns tipos de digitações de texto criam dificuldades e barreiras para essas pessoas.

Para transpor tais barreiras, a EaD se utiliza da mediação de tecnologias da informação e comunicação (TIC) que à medida que se atualiza amplia os recursos e os dispositivos de ação para formação continuada de seus usuários por meio da tecnologia assistiva. Essa atualização requer um tipo de configuração específica para que os ambientes virtuais de aprendizagem possam ser acessados por meio da tecnologia assistiva, perfeitamente disponíveis nesse sistema de formação.

Bersch (2008) estabelece categorias de tecnologia assistiva. As pessoas com cegueira e baixa visão beneficiam-se dos produtos das categorias dos “recursos de acessibilidade

ao computador” e “auxílios para cegos ou pessoas com baixa visão para utilizar o computador”. Alguns dos produtos são *softwares* leitores de telas, sintetizadores de voz, linha braille, impressoras braille e *softwares* ampliadores de tela.

A experiência relatada teve como referência o uso de uma tecnologia assistiva para navegar no AVA e a análise aconteceu por meio de uma validação manual. Isso significa que todo o registro teve como base a experiência humana, com base nos leitores de tela, *softwares* que, por meio de um sintetizador de voz, transformam as informações textuais da tela do computador em áudio.

Ao acessar o sistema, os leitores de tela tornaram audíveis as informações da tela quando o cursor do mouse estava sobre elas, ou elas foram acionadas pelo teclado, a começar pela tela de login, cujo comando de formulário ativava a digitação das credenciais. O uso do teclado, nesses casos, garantiu maior controle dos usuários com deficiência visual o suficiente para não necessitar da interação da tela com o mouse.

Uma das universidades responsável pelo curso em questão, de 2014 a 2018, preocupou-se em desenvolver recursos de programação na construção de um ambiente inclusivo, em que oferece condições de acessibilidade, com a finalidade de garantir às pessoas com deficiência acesso às informações, facilitando a compreensão do conteúdo com autonomia e independência, tendo neste período profissionais e pesquisadores contratados para este fim.

Um dos recursos que a Unesp customizou, tornando-se referência nacional e internacional, foi um formato autoconfigurável de AVA (Schlünzen Junior, Schlünzen, Malherio e Santos, 2015), que possibilita ao usuário escolher, no preenchimento do seu perfil, a opção de acessibilidade que deseja, existindo as seguintes opções, no ato do cadastro do usuário:

- Sem recursos;
- Libras e Legendas: essa opção oferece aos estudantes surdos legendas e janela de libras nos vídeos.
- Audiodescrição: possibilita ao estudante com deficiência visual acesso às imagens, tabelas, quadros, entre outros, por meio dos leitores de tela que traduzem-nas em palavras.

Para que o estudante visualize o material adequado, o profissional responsável pela implementação deve inserir no código HTML² na sala do Moodle as classes criadas para

² HTML – *Hipertext Markup Language*

cada opção de acessibilidade. Desta maneira, logo que o usuário acessa a plataforma, o sistema lê o perfil do usuário e define em cookie de sessão³ a opção da acessibilidade. Assim, durante a navegação, o sistema exibe apenas o conteúdo referente à opção escolhida no preenchimento do perfil, evitando assim que o usuário que necessita do recurso tenha que buscar o material com acessibilidade, pesquisando em diferentes espaços.

Além da customização autoconfigurável na plataforma, existem recursos que possibilitam às pessoas com deficiência motora e visual navegar pelo conteúdo das páginas por meio da tecla TAB, que percorre pelo Título da página, Menu Principal, Estrutura de navegação (*Breadcrumb*⁴) e, na sequência, vai direto para o conteúdo das agendas, que é o conteúdo programático para cada etapa do curso.

No ambiente virtual, a navegação do menu é por meio das teclas de direcionamento do teclado, atendendo uma das diretrizes do WCAG⁵ 1.0 que é utilizar corretamente as marcações de cabeçalho de maneira hierárquica de níveis utilizando diferentes etiquetas (tags): <h1>, <h2>, <h3>, (h vem do inglês “heading”, que significa cabeçalho). Essas etiquetas personalizam e organizam a estrutura de apresentação por títulos, subtítulos, prioridades de informações textuais, entre outros. Assim, com apenas uma tecla, é possível acessar diretamente uma informação sem ter que percorrer novamente todos os elementos daquela página.

Dentre as opções de acessibilidade na plataforma Moodle, na parte superior, existem determinadas opções, as quais destacamos:

- Ir direto para o conteúdo;
- Mapa do Site;
- Sobre a acessibilidade - esta página exibe as opções de acessibilidade existentes na plataforma;
- Aumentar e diminuir o tamanho da fonte – para as pessoas com baixa visão é possível aumentar o conteúdo da página por intermédio do link A+, ou diminuir o zoom por meio do link A-;

³ Cookie de sessão, ou Identificador de sessão – é um pequeno arquivo de texto, geralmente, gravado na própria máquina do usuário, contendo informações trocadas entre um servidor Web e um usuário, por intermédio do navegador (ISHITANI, 2003).

⁴ *Breadcrumb* se baseia na ordenação das páginas visitadas, ou seja, é o caminho percorrido pelo usuário, auxiliando na navegabilidade.

⁵ WCAG (*Web Accessibility Content Guidelines*), possui orientações em documento com diretrizes sobre padrões de acessibilidade definidas pela W3C.

- Alto Contraste – esta alternativa é voltada para pessoas com médio ou grande déficit visual, em que o *background* fica escuro, o texto em branco e os links recebem a cor amarela. Outra alternativa de acessibilidade disponível é a disponibilização de ícones para aumentar e diminuir o tamanho das letras para as pessoas com deficiência visual.

A estrutura de navegação é *Breadcrumb*. Essa opção está disponibilizada no topo da página e mostra para o usuário a página do curso que ele se encontra, além de permitir navegação por setas.

O *layout* do AVA foi planejado seguindo as recomendações da W3C (Padrões Web) e do E-MAG (Modelo de acessibilidade do governo eletrônico) que contempla explicações de “como tornar o conteúdo Web acessível a pessoas com deficiências, destinando-se a todos os criadores de conteúdo Web”. Seguindo essas recomendações, foi possível tornar acessível praticamente todos os conteúdos. Além disso, foi necessário ter o cuidado de adequar as agendas e instruções das atividades tornando-as compatíveis com o formato web, visto que a linguagem HTML permite melhor facilidade de leitura usando os leitores de tela e sintetizadores de voz.

Para ampliar a eficiência dos ambientes web, entre eles os AVA, e os recursos dos materiais didáticos digitais, foi levado em consideração a usabilidade (no sentido apropriado para o uso), de modo que os espaços possam ser inteligíveis para que qualquer usuário navegue com conforto, agilidade, reduzindo o erro ao executar uma tarefa.

Nas figuras ilustrativas, nos valem do recurso de audiodescrição (AD), para que os leitores de tela e sintetizadores de voz pudessem realizar a leitura de cada ilustração. Para isso, foi necessário inserir na tag ALT no HTML um equivalente textual das figuras. É importante destacar que a audiodescrição, segundo Motta (2015), é um recurso de tradução visual, que insere a pessoa cega ao universo imagético. Tem como finalidade descrever, em palavras, tudo aquilo que aparece no formato de imagem. A audiodescrição no material didático visa a complementar e a solucionar as lacunas interpretativas, que são indispensáveis à apropriação do conhecimento pelas pessoas cegas ou com baixa visão.

A acessibilidade nos textos dos links foram implementadas com informações objetivas sobre a página a ser acessada, de maneira que o usuário compreenda o destino do link quando lido fora do seu contexto. Por isso, evitamos links com textos iguais para destinos diferentes e links com textos diferentes para o mesmo destino. Ou seja, nomear cada espaço também faz parte do processo de construção do mapa mental do AVA.

Por fim, foi abordada a responsividade no AVA Moodle, para que os conteúdos se adaptem de acordo com o dispositivo do usuário. Para isto, foram utilizados os *media types* a fim de definir o tipo de media certo de código *Cascating Style Sheets* (CSS⁶) que será direcionado. O HTML foi gerado para ser portátil, ou seja, lido e interpretado por qualquer tipo de dispositivo. Contudo, cada dispositivo exibe o HTML de uma maneira, pois devem ser considerados fatores como, por exemplo, as dimensões da tela, como no caso dos smartphones. Com essa personalização, a exibição se torna confortável em todas as telas.

É importante destacar também que os espaços do AVA concebidos com recursos de acessibilidade padronizados para baixa visão, cegueira, dificuldade motora e surdez e outras condições mais específicas estavam disponíveis mediante solicitação, tais como audiodescrição de videoaulas, legendagem, texto alternativo em outros formatos. Entretanto, no curso em específico, não houve intercorrências que pudessem gerar tais solicitações, além das já oferecidas por padrões já existentes, como ocorreu em outros cursos oferecidos por esta instituição.

Assim, neste curso, a mediadora cega pode agilizar a sua navegação com o teclado, utilizou teclas de atalho, como a letra “h” para cabeçalhos, a tecla “Tab” para avançar links ou a letra “b” para botões. O cabeçalho de nível 2, representada pela etiqueta “h2” conduzia-a para as postagens do fórum, conforme filtro aplicado. Também estava disponível a estrutura de navegação *Breadcrumb*, que consiste na navegação pelo painel e pelo menu através das setas direcionais. Todos os botões estavam legendados, com as respectivas descrições dos elementos visuais, assim como todos os textos foram gerados em formato acessível, seja em documento ou em PDF.

Na página, os usuários tiveram informações sobre a distribuição dos elementos visuais no *site*. Uma excelente alternativa foi a criação de um *link* para o conteúdo principal logo no topo da página, um acesso à página com descrições sobre acessibilidade e uma breve descrição do conteúdo da página e como acessá-lo.

O recurso painel do *site*, em uma caixa de seleção, tornou a navegação muito mais confortável, pois sua estrutura linear sobre os principais conteúdos do ambiente virtual pouparam o tempo de navegação. Assim, foi possível, entre dezembro de 2018 e maio de 2019, que a tutora com cegueira acompanhasse cerca de 27 cursistas, gerenciando o seu processo de mediação docente no AVA, mesmo não se utilizando dos recursos

⁶ CSS é a sigla para *Cascating Style Sheets*, que em português foi traduzido para folhas de estilo em cascata. É um mecanismo que permite inserir estilo a uma página web. Com esse tipo de código é possível definir precisamente a posição do conteúdo na tela, dentre outras opções para melhorar a qualidade do *layout*.

visuais do Moodle. Diante do exposto, concluímos que as configurações padrão do Moodle permitem a navegação pelas teclas de atalhos comumente utilizadas, mas a personalização do AVA foi fundamental para que o processo de tutoria e de interação tornasse ainda mais dinâmico e atrativo o seu uso, corroborando para alargar as fronteiras da acessibilidade e reduzir o impacto da exclusão.

A partir dos resultados obtidos, observou-se que o Moodle oferece opções de acessibilidade comunicacional expressivas já pré-configuradas. Este AVA, por exemplo, permitiu à pessoa com deficiência visual (cega) reconhecer todos os elementos da página, navegar por ela confortavelmente e utilizar seus recursos, autonomamente, fazendo uma brilhante mediação pedagógica no curso em tela. Nesse sentido, percebe-se que as soluções de acessibilidade adotadas para melhorar a navegação das pessoas com deficiência visual nos espaços virtuais e demais pessoas que participam deles auxiliam outros, com ou sem deficiência, pois podem servir como orientação para melhor compreensão do ambiente por todos. Fato este comprovado pela própria tutora com cegueira, que só teve a sua condição revelada aos cursistas no módulo final, referente à temática da acessibilidade.

A inclusão de teclas de atalhos, assim como a produção de textos descritivos e legendas com audiodescrição são, antes de recursos tecnológicos, uma quebra de barreira atitudinal, reforçando que os computadores são a principal ferramenta de acesso aos AVAs por pessoas com deficiência visual, desde que esses espaços sejam concebidos com configurações de acessibilidade. Esta experiência permite afirmar que os cursos *on-line* com o devido planejamento, desenvolvimento e avaliação, podem ir além da acessibilidade, possibilitando a inclusão dos profissionais e discentes, como preconiza Schlünzen (2015), sobre a necessidade dos cursos de qualquer modalidade atender à sociedade da informação e do conhecimento.

REFERÊNCIAS

Bassani, P., B., S., Behar, P., A., de Oliveira Heidrich, R., Bittencourt, A., & Ortiz, E. (2010). Usabilidade e acessibilidade no desenvolvimento de interfaces para ambientes de educação à distância. In *Renote*, 8(1).

Behar, P., A. (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. Artmed Editora.

Bersch, R. (2008). Introdução à tecnologia assistiva. Porto Alegre In CEDI, 21. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf.

Brasil. Decreto n.º 5.296, D. O. D. D. D. 2. (2004). Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 3. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

BRASIL. (1994). Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. 2. ed. Brasília, DF: Corde.

Bueno, J. G., S. (2008). As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*, 1, 43-63. Araraquara, SP, Brasil.

EAD, A. C. (2019). BR: Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2018/2019. Curitiba, PR, Brasil, Ibpex.

Ishitani, L. (2003). Uma arquitetura para controle de privacidade na web (Dissertação de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil)

Motta, I., M., M. (2015). *Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo*. Campinas, SP, Brasil: Pontes Editores.

Santos, E., O. (2003). Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. In *Educação e Contemporaneidade, Revista FAEEBA*, 12(18).

Schlünzen, E. (2015). *Abordagem construcionista, contextualizada e significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Presidente Prudente (Tese de Livre Docência. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, (FCT/UNESP).

Schlünzen Junior, K., Schlünzen, E., T., M., Santos, D., A., D., N., & Malheiro, C., A., L. (2015). Ambientes Virtuais de Aprendizagem Autoconfiguráveis. In Moreira, A.J.; Barros, D. M. V.; Monteiro, A. (Org.). *Inovação e Formação na Sociedade Digital*. 1ed. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, (1), 37-52.

Silveira, C., & Batista, M., H. (2011). Análise de softwares leitores de telas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle: Um estudo através de requisitos de qualidade de software. In *Revista ITEC*, 2(2), 1-11.

Capítulo 4: Avaliação da Formação de Mediadores: Mapeamento dos Aspectos Inovadores, Positivos e Negativos Pontuados pelos Participantes

Klaus Schlünzen Junior

Carla Maria Bispo Padrel de Oliveira

Cícera A. Lima Malheiro

INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar os aspectos positivos, negativos e inovadores que foram mapeados e analisados a partir da avaliação da Formação de Mediadores Pedagógicos Digitais para Educação a Distância (FMPDEaD).

A FMPDEaD foi realizada em parceria entre a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Aberta de Portugal (UAB-PT) com a finalidade de formar coordenadores de tutores e tutores do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para que desenvolvessem conhecimentos sobre: os diferentes formatos de ambientes digitais e seu potencial pedagógico; estratégias didáticas e avaliação pedagógica no contexto digital; os processos de comunicação, interação, interatividade e mediação pedagógica em ambientes digitais, de forma que os envolvidos pudessem aplicar tais conhecimentos em seus contextos de atuação.

Essa formação foi organizada em quatro módulos: Ambientação Digital; Comunicação, Interação e Mediação; Estratégias Pedagógicas no Contexto *On-line*; Avaliação Digital, totalizando 180 horas. Sendo disponibilizadas 1.500 vagas, que foram preenchidas, e os interessados foram matriculados na plataforma Moodle, obedecendo à ordem de inscrição como determinava o edital de seleção de cursistas. Desse total, foram aprovados 1.089 (72,6%); reprovado por nota e frequência 336 (22,4%); reprovado por frequência 1 (0,1%) e reprovado por nota 12 (0,8%). Sendo que 62 (4,1%) cancelaram a inscrição no curso.

Foram previstas trabalhar e desenvolver as seguintes competências: conhecimento de diferentes formatos e ferramentas de ambientes virtuais de aprendizagem; uso de diferentes ferramentas e interfaces digitais através do módulo repositório das ferramentas; identificação das características e especificidades da comunicação mediada pela tecnologia; compreensão dos conceitos de interação, interatividade e mediação; resolução de situações práticas de interação e mediação; atuação nas orientações das e-atividades; uso das orientações sobre a acessibilidade e inclusão nos processo

de mediação; identificação de tendências atuais de estratégias pedagógicas como a personalização, a gamificação, trilhas e os recursos educacionais abertos; compreensão da avaliação pedagógica em contextos digitais e a atuação do tutor neste processo; identificação dos diversos instrumentos de avaliação digital e autoanálise sobre as competências pessoais e o que é necessário melhorar na função da mediação tutorial.

ORGANIZAÇÃO E EXTRAÇÃO DOS DADOS DA AVALIAÇÃO

Embora a apresentação da percepção de cada participante da FMPDEaD possa ter como base aspectos individuais e estar articulada às suas experiências profissionais e à sua formação, acreditamos que é possível evidenciar convergências nessas apreensões com a finalidade de evidenciar como essa formação foi percebida e avaliada por esses sujeitos, entendendo que uma avaliação é uma investigação sistemática para determinar o mérito e a pertinência de um conjunto de atividades (RUHE; ZUMBO, 2013).

Para tanto, realizamos o mapeamento apoiado pela análise qualitativa via *software* ATLAS.ti. Nesse processo de análise, utilizamos a avaliação que os participantes fizeram do curso. A partir desse arquivo, identificamos os aspectos que apareceram em maior quantidade e/ou foram qualificados a partir de justificativas claras.

Dentre um total de 1500 cursistas, 901 cursistas responderam e avaliaram a FMPDEaD. Esses estavam distribuídos em 60 turmas. Foi selecionada uma amostra de 50% das turmas, ou seja, 30 turmas, totalizando 457 cursistas, o que correspondeu a 51% das avaliações respondidas.

Esses arquivos foram inseridos no *software* Atlas.ti (versão 8) para ser empregado o processo de codificação qualitativa.

Em uma primeira etapa de codificação, foram mapeados os aspectos inovadores, negativos e positivos. Para essa extração de dados, foi utilizada a ferramenta de coocorrência do Atlas.ti. Do total de cada aspecto (inovação, positivo e negativo) identificado, observa-se que 11,49% corresponderam aos aspectos inovadores, 38,31% aos aspectos negativos e 50,20% são aspectos positivos.

Com a finalidade de obter uma visualização desses dados e perceber a intensidade dos aspectos em relação as turmas, foi elaborado um gráfico de dispersão apresentado na Figura 01. Nota-se que embora os aspectos inovadores apareçam em menor quantidade, sua presença é frequente em todas as turmas. Com relação aos aspectos

negativos, possuem uma variabilidade na dispersão. Embora foram detectados com mais frequência, os aspectos positivos possuem uma dispersão mais acentuada, demonstrando uma expansão mais vertical.

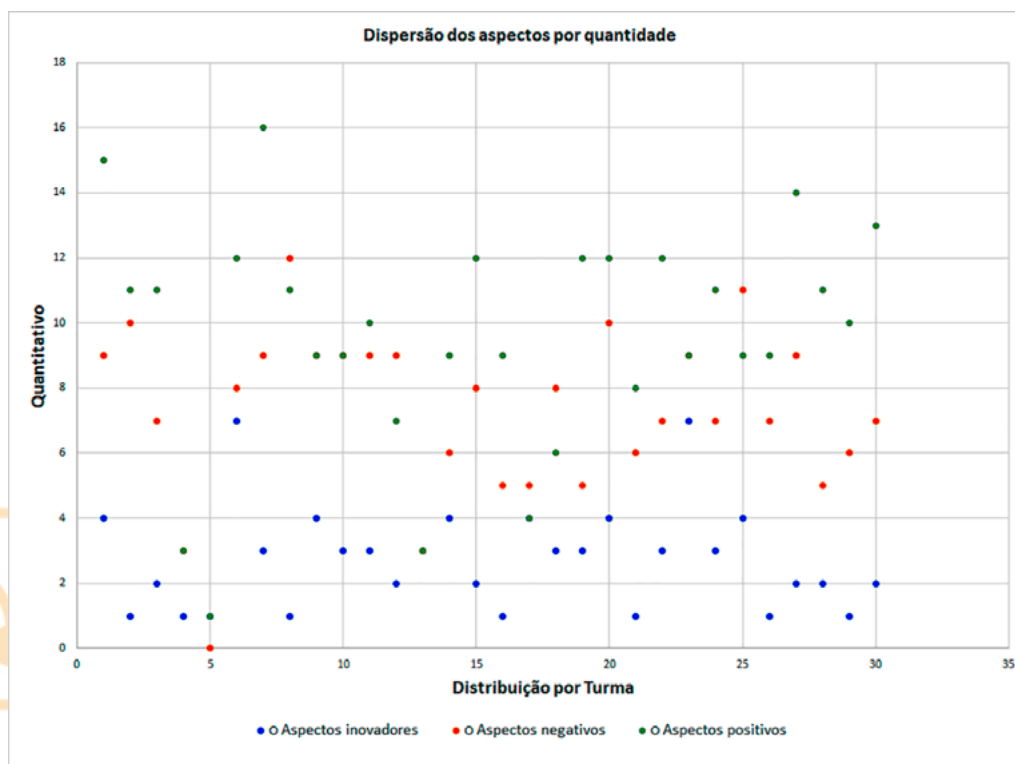


Figura 01: Gráfico de Dispersão

Essas informações ilustram que os aspectos positivos se encontram em maior expansividade e, portanto, demonstram que a formação (a partir da amostra analisada) foi considerada assertiva, nos direcionando para a necessidade de identificar quais aspectos foram considerados positivos pelos participantes.

Os aspectos negativos demonstram a necessidade de análise com mais aprofundamento, uma vez que não se encontram dentro de uma turma isoladamente ou concentrado em algumas, mas sim, estão distribuídos ao longo das turmas, nos indicando que existe elementos dentro da formação que são comuns e portanto precisamos examiná-los.

Com relação aos aspectos inovadores, foram detectados na avaliação de todas as turmas. Nota-se que embora se encontrem em uma proporção menor, consideramos relevante detectá-los, uma vez que possam indicar carência na formação dos participantes, bem como podem indicar elementos que precisam ser explorados em outros processos formativos para esse público.

Para a identificação dos detalhes dentro desse conjunto de dados, foi empregada a ferramenta nuvem de palavras do Atlas.ti com a finalidade de criar uma representação

visual e textual dos aspectos. Encontrou-se algumas palavras-chave que contribuíram em uma análise mais específica desse conteúdo.

As palavras em destaques nas nuvens foram analisadas via verificação dos dados brutos. Após essa verificação, foram estabelecidas as especificidades (categorias) de cada aspecto.

Os dados de cada aspecto foram codificados a partir das suas especificidades, ou seja, as categorias de análises. Os gráficos das Figuras 02, 04 e 06 destacam a quantidade de cada categoria identificada no processo de codificação. Esse processo correspondeu a uma depuração dos dados qualitativos já codificados inicialmente, buscando identificar e separá-los em categorias mais específicas. Com a finalidade de apresentar as relações entre os aspectos e exemplificar o conteúdo relacionado, para isso foi utilizada a ferramenta de redes, detalhada nas Figuras 03, 05, 07, 08 e 09.

As imagens não podem ser visualizadas.

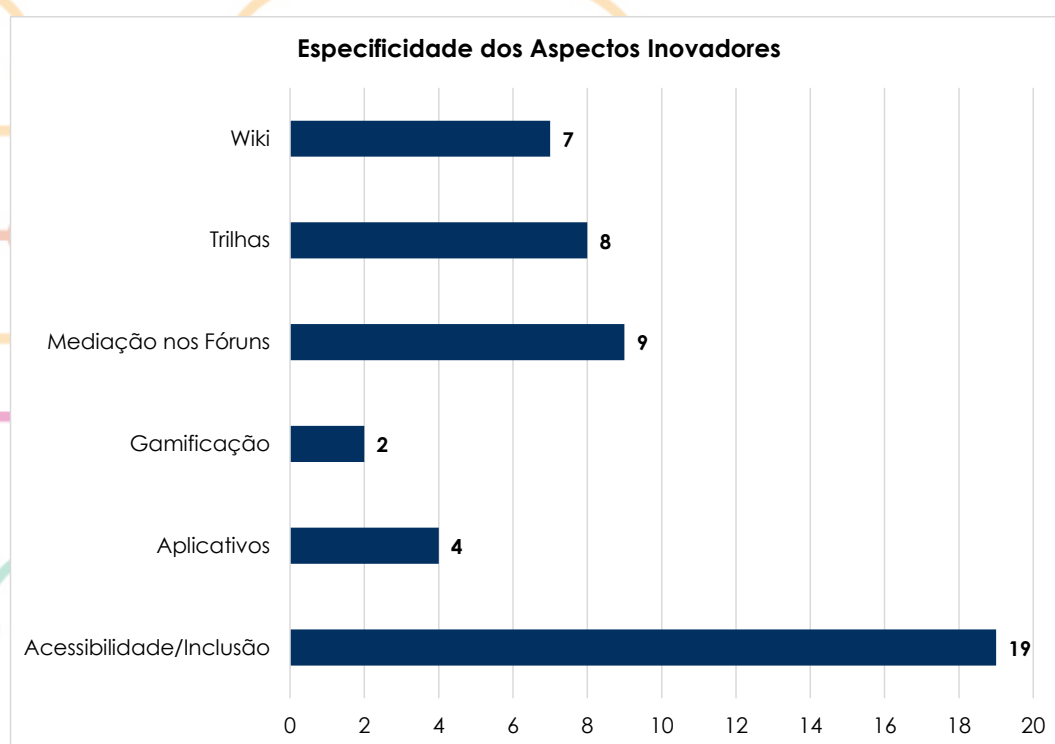


Figura 02: Quantitativo dos aspectos inovadores

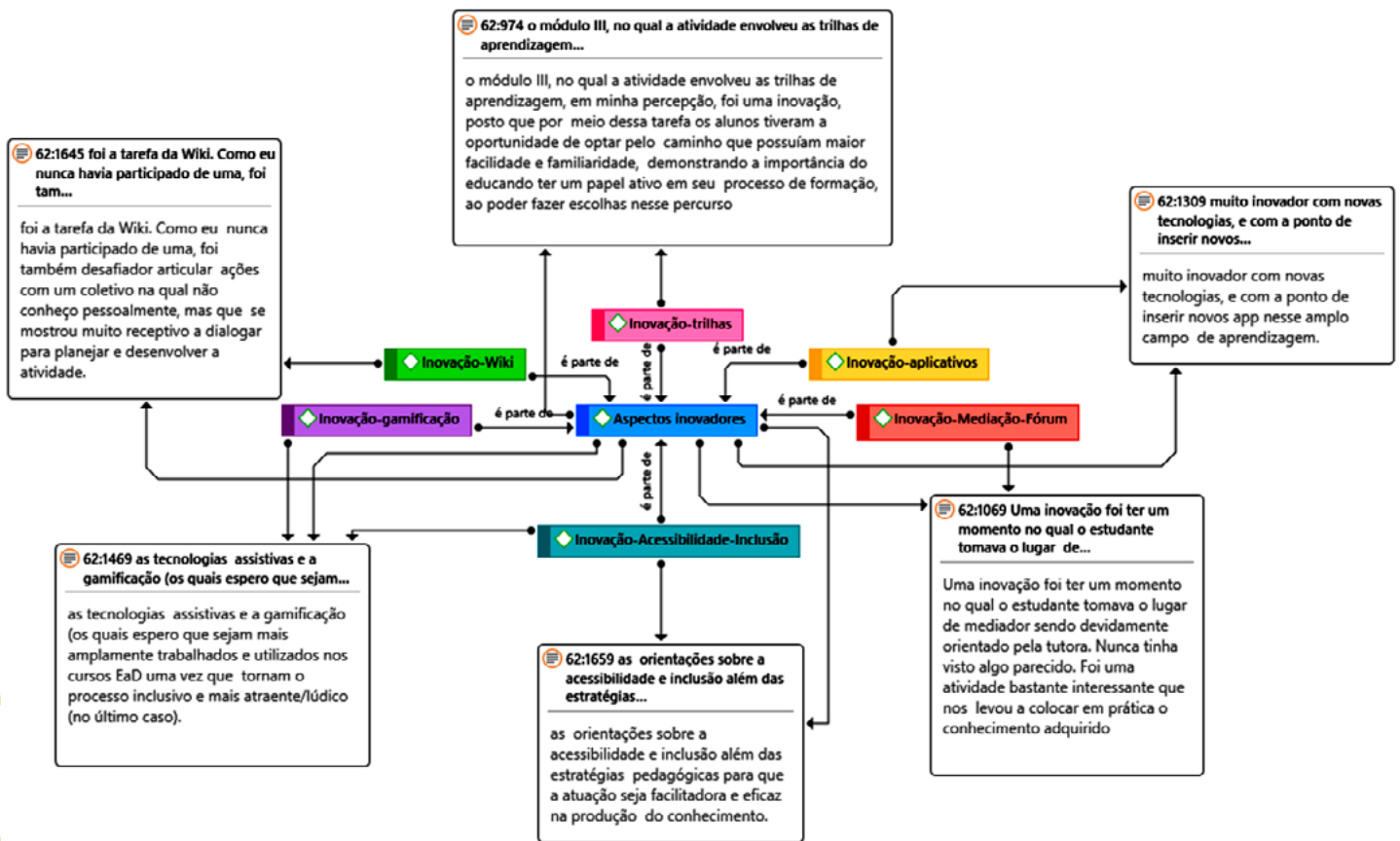


Figura 03: Rede: Relações e exemplificação dos aspectos inovadores

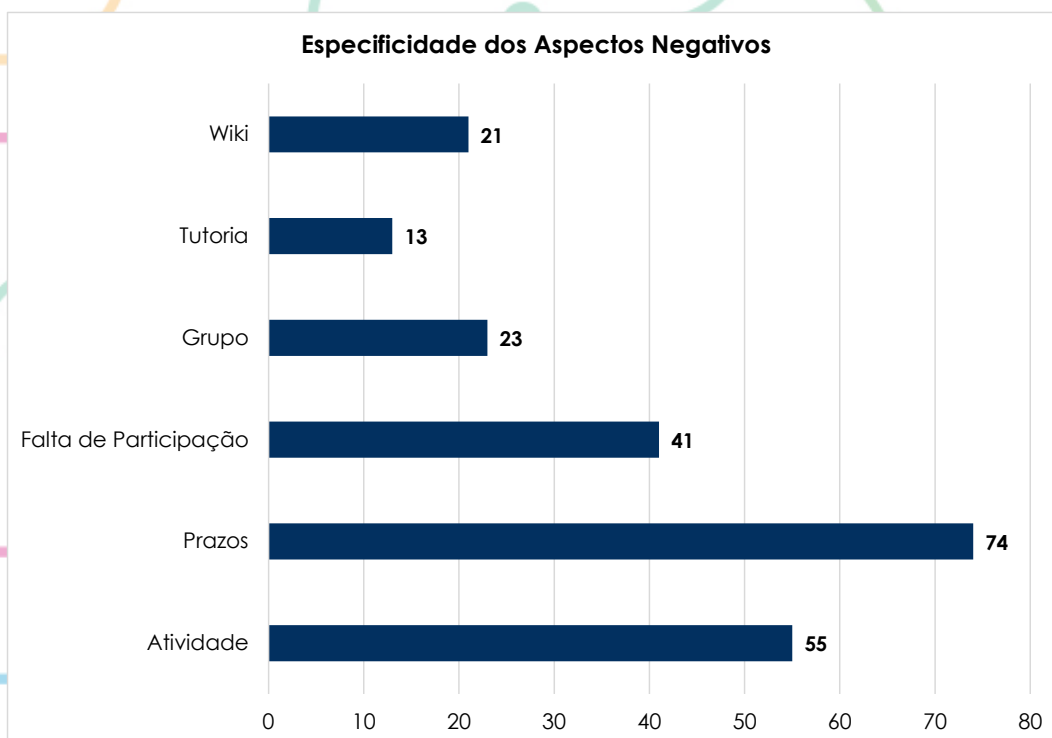


Figura 04: Quantitativo dos aspectos negativos

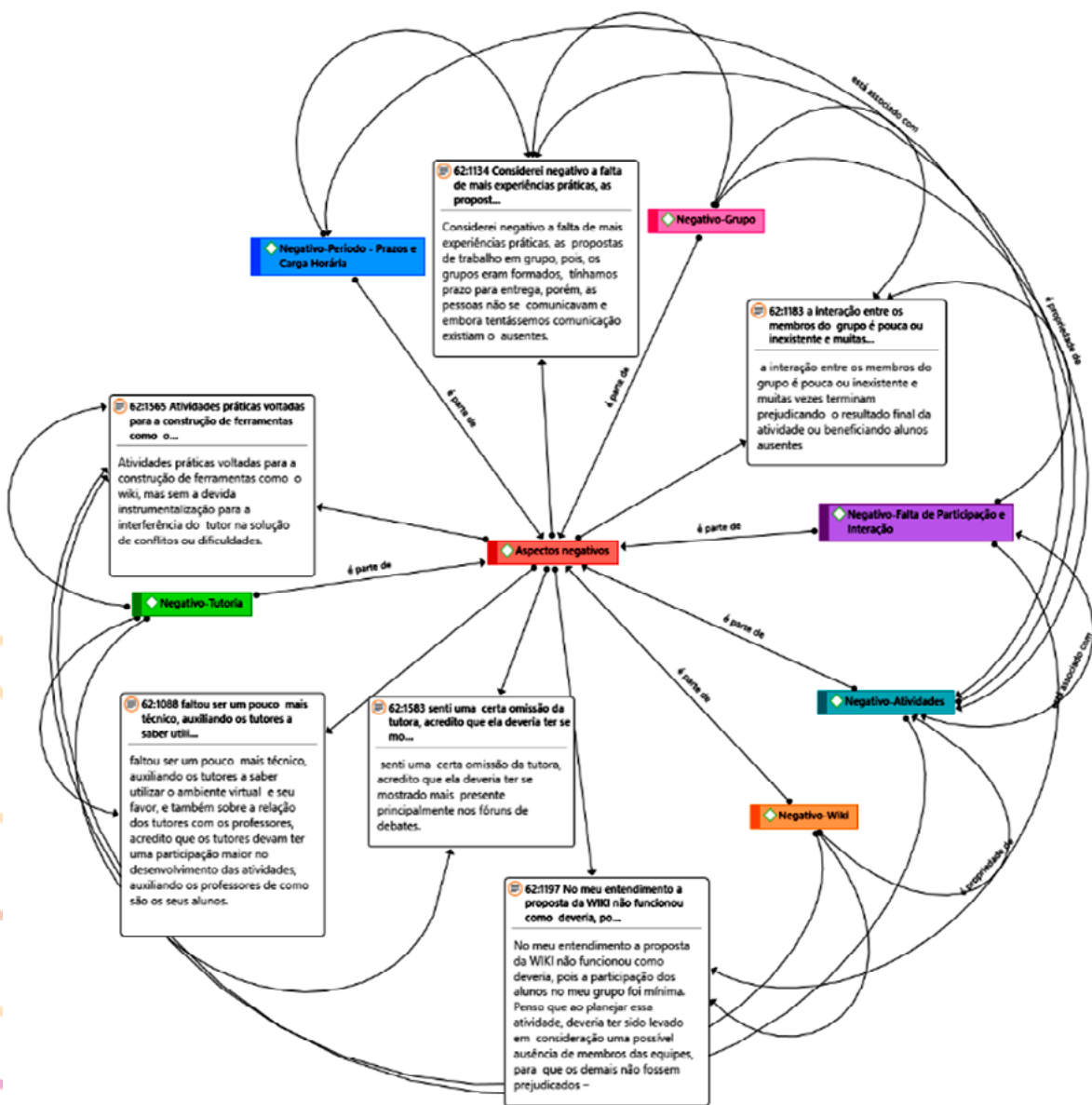


Figura 05: Rede: Relações e exemplificação dos aspectos negativos

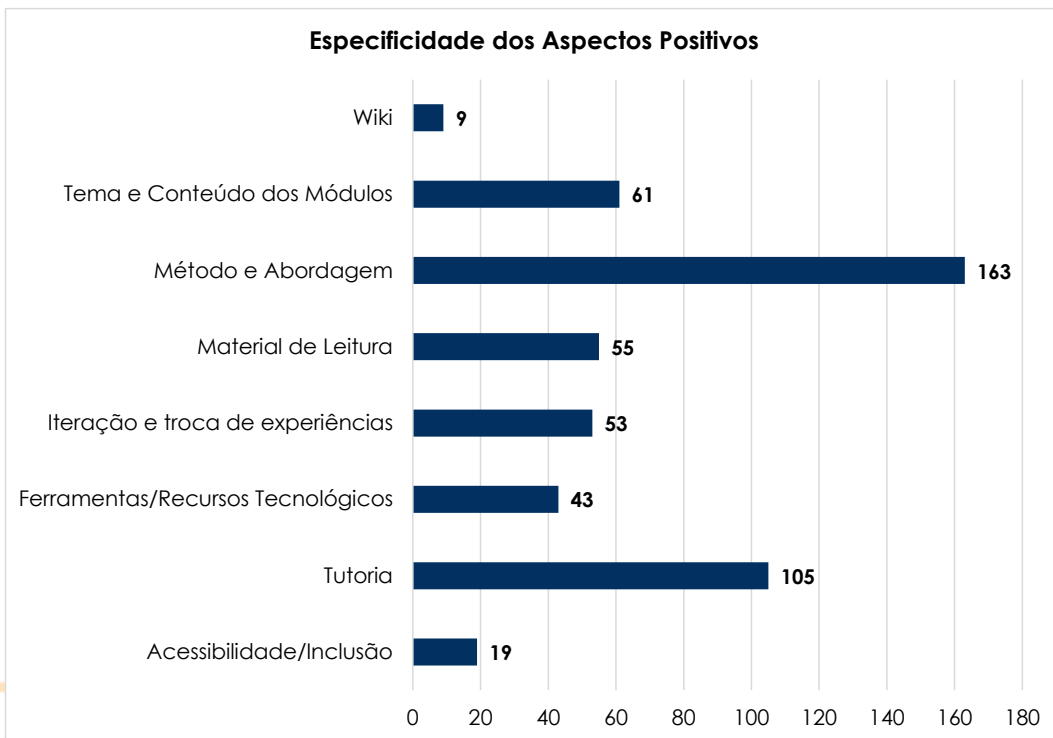


Figura 06: Quantitativo dos aspectos positivos

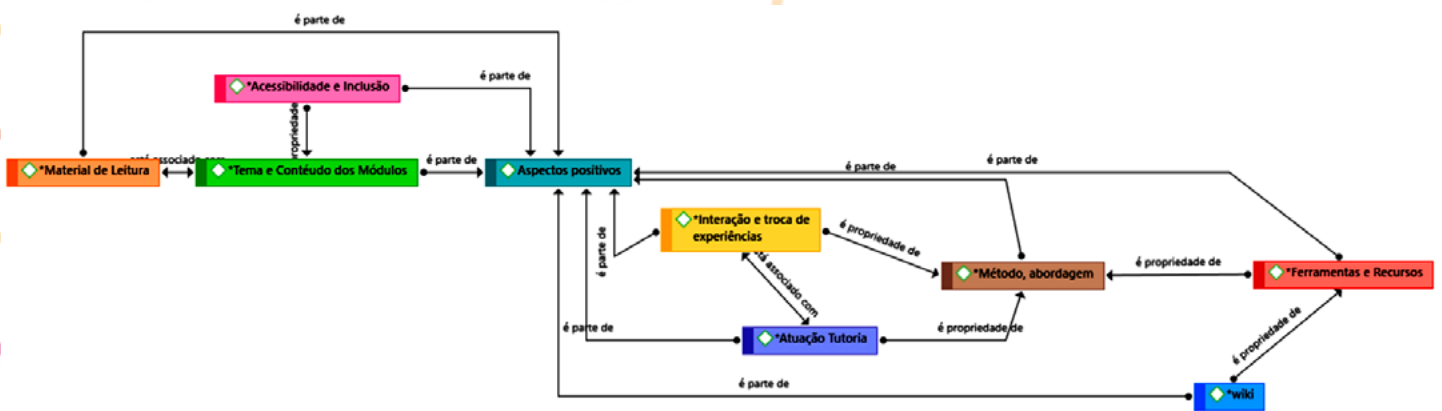


Figura 07: Rede: Relações e exemplificação dos aspectos positivos gerais

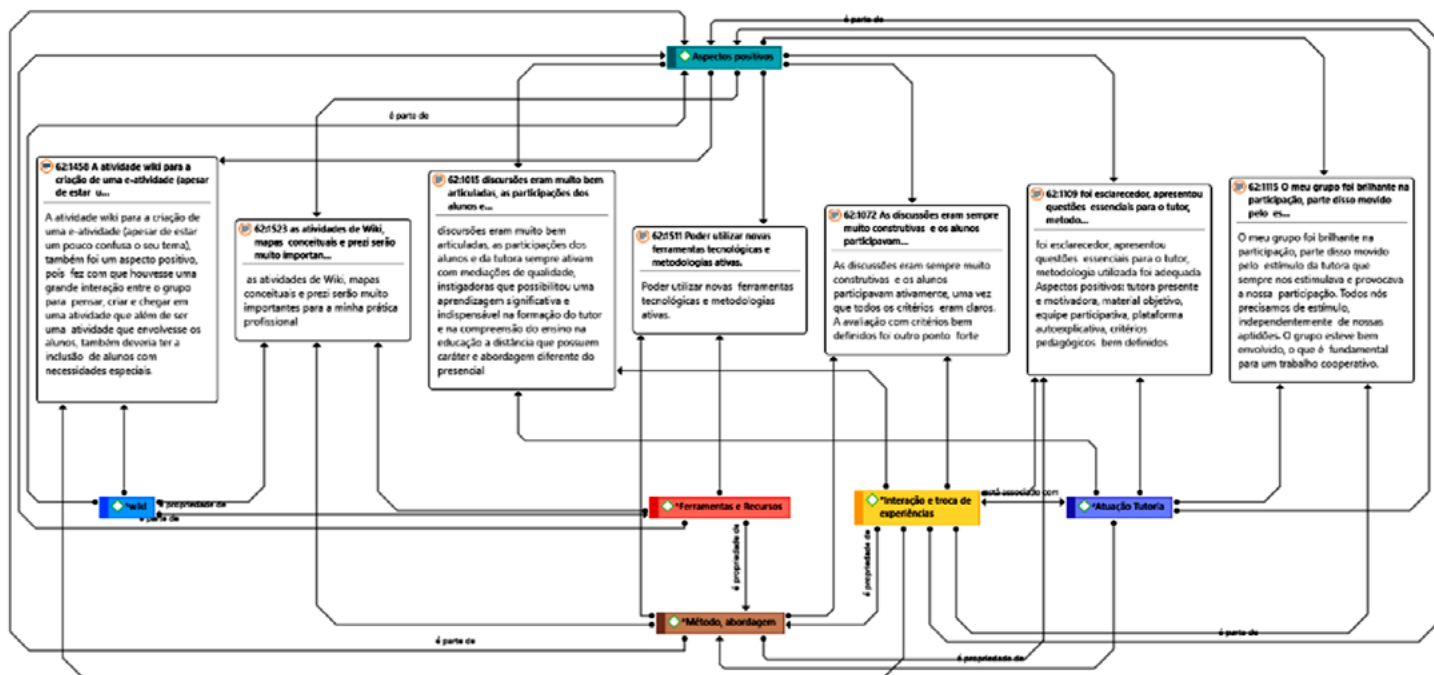


Figura 08: Rede: Relações e exemplificação dos aspectos positivos da metodologia

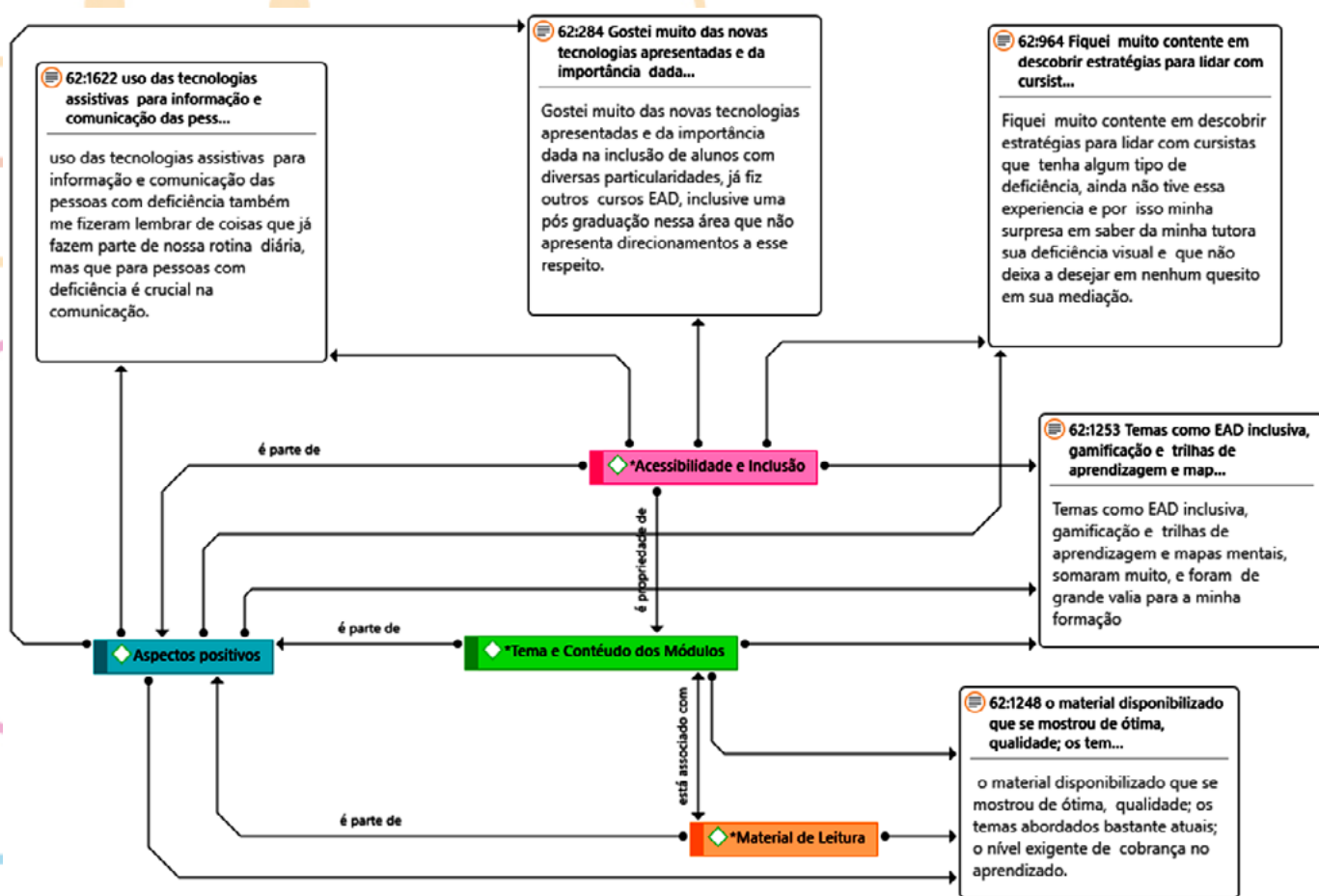


Figura 09: Rede: Relações e exemplificação dos aspectos positivos do conteúdo

Em relação aos elementos destacados como positivos, notamos que os meios e incentivos para as interações, wiki, materiais de leitura, ferramentas e recursos tecnológicos se tratam de elementos vinculados à metodologia do curso. Esses mesmos aspectos contemplam avaliações positivas significativas e que precisariam ser destacadas em suas especificidades. No entanto, entende-se que não será possível exemplificar todos os elementos com os seus respectivos excertos. Portanto, escolhemos para apresentar e ilustrar essa análise, os aspectos relacionados a Wiki, uma vez que ela foi encontrada na avaliação realizada pelos participantes como um elemento, tanto inovador, quanto negativo ou positivo.

Em relação aos aspectos inovadores relacionados a ferramenta Wiki, constatamos que os participantes que a destacaram dessa forma, não conheciam a ferramenta e, portanto, atrelaram esse conhecimento à inovação, embora já trabalhassem e/ou trabalham com a Plataforma Moodle[1]. Em outras percepções, a Wiki foi destacada como algo negativo. No entanto, se olharmos para esses contextos (Tabela 1), podemos evidenciar que os aspectos negativos pontuados não foram em relação à ferramenta, mas sim sobre como ela foi empregada (tempo para a realização); compreendida pelos participantes (enunciado da atividade) e mediada (estímulo e orientação para a realização da atividade). Vejamos alguns exemplos na Tabela 01.

Tabela 01: Aspectos negativos sobre a Wiki

ID	Descrição dos aspectos
62:1155	"tive a impressão de que não houve o entendimento total por parte de todos".
62:1167	"falta de resposta das dúvidas e de estímulo ou maior contato durante a e-atividade no wiki".
62:1182	"atividades em grupos, como no caso da wiki, (...) exigem mais tempo"
62:1197	"a proposta da wiki não funcionou como deveria, pois a participação dos alunos no meu grupo foi mínima"
62:1213	"sem a devida instrumentalização para a interferência do tutor na solução de conflitos ou dificuldades"
62:1321	"precisa ser repensada, pois a forma como foi estruturada não atendeu a seu princípio"
62:1436	" não ficou muito clara e tive dificuldade em sua realização"
62:1461	"considero que a formulação do enunciado não estava de acordo com o que se queria na resolução da e-atividade"
62:1553	"a atividade 12 (tarefa wiki) não ficou muito clara e houve muita dificuldade na sua realização"
62:1603	"muito confuso a forma da atividade wiki (foi a que mais tive dificuldade) pois em outros ambientes que utilizei esse recurso foi feito de outra forma mais simples e com melhor aproveitamento"

Considera-se que a identificação desses elementos é importante uma vez que podemos compreender onde se encontram as especificidades que precisam ser aprimoradas na formação. Como exemplo, em uma nova oportunidade, a atividade que utilizar da proposta da Wiki deverá ter um tempo maior para a sua realização, pois nesse caso, ela havia sido empregada em um período de uma semana. Uma outras situação que devemos observar é sobre as orientações para a realização da atividade, ou seja, o enunciado precisa estar claro em termos operacionais, como podemos observar no excerto do participante (destacado a seguir), o qual demonstra que era necessário uma orientação adicional de quem mediava a turma.

“o enunciado diz: elaborar uma e-atividade (com o tema Acessibilidades e Inclusão em EaD, ...). Este enunciado levou o grupo a pensar que tínhamos de falar sobre Acessibilidades e Inclusão em EaD e propor uma atividade que os estudantes com deficiência pudessem realizar. Depois de muito fazer e refazer e, novamente com as orientações da tutora, passamos a entender que a proposta da atividade fosse inclusiva a todos os estudantes”. ID: 62:1461

Considera-se relevante destacar excertos que ilustram os aspectos positivos que foram pontuados em relação à utilização da ferramenta Wiki. Na Tabela 02, observa-se que o enfoque positivo foi dado em relação a: colaboração; interação; entendimento do ponto de vista do outro; nos recursos; e estratégias empregadas.

Tabela 02: Aspectos positivos sobre a Wiki

ID	Descrição dos aspectos
62:998	<i>“foi uma tarefa bastante diferente, pois várias pessoas puderam construir uma atividade mesmo não estando no mesmo lugar e na mesma hora”.</i>
62:1096	<i>“a atividade Wiki exigiu um trabalho coletivo e muita tolerância, em especial para abrir mão do meu ponto de vista, entender o dos colegas e não entrar em discussões improdutivas”.</i>
62:1123	<i>“possibilitou a construção de conteúdos colaborativamente”.</i>
62:1137	<i>“já tinha trabalhado com esta ferramenta, porém poucos cursos a utilizam e eu acho que é uma forma muito atrativa, quando todos podem editar suas considerações”.</i>
62:1174	<i>“houve atividades diferenciadas, a que me deixou bastante empolgada e acho que funcionou melhor que o fórum foi a Wiki, a colaboração, para mim, foi mais efetiva que o fórum”.</i>
62:1283	<i>“a dinâmica de utilização de cores diferentes para a escrita de cada cursista no wiki. Isso facilita a visualização do que cada um escreveu”.</i>
62:1458	<i>“a atividade wiki para a criação de uma e-atividade ... também foi um aspecto positivo, pois fez com que houvesse uma grande interação entre o grupo”.</i>

Essa breve explanação sobre o entendimento da Wiki ser identificada dentro do aspecto inovador, negativo e positivo, ilustra e justifica a necessidade da compreensão sobre os elementos como algo que nos ajudam a identificar as potencialidades nos processos formativos, bem como aqueles que necessitam de aprimoramento. Além disso, precisamos constatar as necessidades formativas dos sujeitos envolvidos, uma vez que uma ferramenta, como por exemplo, a Wiki, pode ser identificada como inovadora devido a um desconhecimento entre os participantes, e indicar que seja útil a sua apresentação, incorporação e exploração dentro de um grupo de profissionais que atuam como mediadores pedagógicos em cursos a distâncias.

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DE MEDIADORES

Na elaboração de curso a distância, Silva, Bernardi & Behar (2019) destacam que é preciso considerar além da arquitetura pedagógica, os sujeitos envolvidos e as estratégias escolhidas. Nesse sentido, os autores defendem a necessidade da realização da avaliação do curso com a finalidade de identificar e realizar ajustes necessários e aprimorar a estrutura do curso.

Nesse mesmo direcionamento, Ruhe e Zumbo (2013) defendem que diante da acelerada transformação tecnológica e pedagógica, a avaliação de programas de cursos é um componente importante para o acesso à educação a distância. Os autores explicam que há muitas razões para avaliar os cursos nessa modalidade. Nesse sentido, compreendemos que entre elas estão tomar melhores decisões tecnológicas e pedagógicas.

Além da proposta utilizada nesse estudo, que foi identificar aspectos inovadores, negativos e positivos por meio da avaliação realizada pelos participantes, Silva, Bernardi & Behar (2019) defendem a necessidade de avaliar os seguintes aspectos de um curso a distância: organização, conteúdo, metodologia, tecnologia empregada, perfil dos sujeitos envolvidos e estratégias pedagógicas.

Portanto, nota-se que os elementos evidenciados nesse estudo se articulam com os referidos aspectos destacados pelas autoras, uma vez que, dependendo do conhecimento do sujeito, uma ferramenta como a Wiki pode ser vista como algo inovador, mas dependendo da estratégia empregada, ela pode ser identificada como algo negativo.

Além desses aspectos citados, destaca-se a necessidade de incluir a avaliação do próprio processo de mediação. Tomando como exemplo a utilização da wiki, observa-

-se que nos excertos relacionados aos aspectos positivos o papel do mediador foi um diferencial na explicação e no estímulo à interação por meio dessa ferramenta, o que facilitou um reconhecimento positivo desse recurso.

No entanto, vale destacar a necessidade de aprofundamento nessas análises e inserção de outros elementos do curso no processo de avaliação, uma vez que, de acordo com Ruhe e Zumbo (2013), os melhores estudos de avaliação são abrangentes, isto é, devem fornecer *insights* e identificar os aspectos positivos ou negativos, entre outros.

Dessa forma, compreendemos a partir dos autores, que essas identificações ajudam no aprimoramento e na melhoria do curso, entre elas, ajustes na estrutura pedagógica, materiais e enunciados de atividades, e melhorias nas tecnologias e funcionalidades existentes.

REFERÊNCIAS

Silva, K. K. A. da; Bernardi, M.; Behar, P. A. (2019) Avaliação da Recomendação pedagógica na educação a distância. In Behar, P. A. (org) *Recomendação Pedagógica em Educação a Distância*. Editora Penso.

Ruhe, V.; Zumbo, B. D. (2013) *Avaliação de Educação a Distância e e-Learning*. Editora Penso.

[1] Moodle: Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment, uma plataforma de código aberto e gratuito destinada ao gerenciamento de cursos *on-lines*, e que oferece um conjunto de ferramentas.

Conclusões e Perspectivas Futuras

Carla Padrel Oliveira

Carlos Cezar Modernel Lenuzza

Klaus Schlünzen Junior

Este livro descreve o resultado da união de competências de diversos profissionais, envolvendo a participação da Universidade Aberta de Portugal (UAb-Pt), da Universidade Estadual Paulista (Unesp) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na oferta de um curso de formação de mediadores pedagógicos para a EaD.

Os capítulos procuram relatar como o curso foi concebido, sob uma abordagem dialógica que caracteriza a junção de esforços de pesquisadores das instituições envolvidas na elaboração e desenho do curso, convergindo os modelos empregados pela UAb-Pt e pela Unesp na modalidade a distância.

O resultado foi a construção de uma proposta inovadora de oferta de formação, descrita no capítulo 1, destacando o emprego da abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) como norteadora das atividades propostas; do estímulo constante por elevada interação entre formadores, tutores e cursistas; da metodologia de trabalho desenvolvida; dos recursos empregados; e pela preocupação no desenvolvimento de uma cultura inclusiva, marco importante considerando as recentes orientações de âmbito internacional que indicam que a inclusão deve ser prioridade nas políticas educacionais.

O capítulo 2 demonstra, de maneira muito objetiva, a importância da tutoria para o sucesso dos processos formativos, descrevendo os princípios que devem balizar a sua gestão e tornando explícito o papel decisivo de orientação e acolhimento que o mediador pedagógico ou o tutor tem junto aos cursistas. A experiência da UAb-Pt e da Unesp durante anos na EaD permitiu que os melhores profissionais pudessem definir e orientar um grande grupo de mediadores pedagógicos para a formação em questão. O desafio maior e plenamente superado, foi conciliar as orientações e atividades dos mediadores pedagógicos do curso de maneira coerente, que pudesse em seguida ter seus efeitos similares na formação dos cursistas. O resultado demonstra que a meta foi alcançada e é uma referência para estudos futuros.

Ainda na direção de uma ação inovadora, o capítulo 3 apresenta a dedicação oferecida pelo curso para os temas de acessibilidade e de inclusão em ambientes

virtuais de aprendizagem. Não foi por acaso o relato de cursistas indicando sua satisfação e compreensão sobre a importância de uma cultura inclusiva, bem como, o destaque dado à participação de uma mediadora cega no curso, o que sublinhou e referendou todas as intenções pedagógicas, que extrapolam a ideia única de acessibilidade, mas sim de inclusão pedagógica que será descrita mais adiante.

Finalmente, os resultados alcançados e descritos no Capítulo 4 coroam todo o esforço empreendido na intenção de oferecer uma formação inovadora, pautada em princípios pedagógicos e metodológicos diferenciados, e que levassem em conta também aspectos atitudinais, de postura docente e de estímulo ao desenvolvimento de atividades que considerassem contexto e significado para os participantes. Toda experiência compartilhada, permite-nos, neste final, definir alguns desafios e delinear perspectivas futuras que poderão sublinhar um futuro importante na direção de uma educação de qualidade e para todos.

1. DESAFIOS FUTUROS

No contexto atual, a Universidade do final do século XX e início do século XXI tem que enfrentar tanto questões que se colocam globalmente, frutos dos avanços tecnológicos e sociais que criaram uma sociedade cada vez mais sem fronteiras, como também aquelas locais. A Universidade Aberta de Portugal (UAb-Pt), a Unesp e as demais instituições pertencentes ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB-Br), devido à sua presença nos países nos quais atuam, oferecem uma educação que ultrapassa as dimensões geográficas, possibilitando que estudantes de diferentes regiões tenham acesso a uma formação aberta, democrática e de qualidade. Com isso, a Universidade pode também participar de um novo cenário educacional, no qual o uso das tecnologias digitais pode ser cada vez mais empregado, uma alternativa educacional que permite uma educação contextualizada e significativa para os programas e demandas de formação.

Na definição de um novo papel para as universidades, cabe um estudo minucioso das necessidades locais para a oferta de formação com qualidade, com a possibilidade de desenvolver uma abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) (SCHLÜNZEN, 2015) e com a definição de trilhas de aprendizagem que satisfaçam as demandas locais, em um conceito de aprendizagem socialmente sustentável, contemporânea e inclusiva.

Isso significa um papel importante para a universidade como promotora de um processo formativo mais democrático que permite a mobilidade virtual, o que no mundo tem se tornado cada vez mais uma perspectiva de um novo espaço de educação superior e de dinâmica acadêmica inovadora. Portanto, a UAb-Pt e o sistema UAB-Br, com as suas experiências na formação *on-line*, com resultados importantes na aprendizagem com impacto no ambiente de atuação dos cursistas, com acessibilidade possibilitando autonomia e independência para as pessoas com deficiência visual, a baixa evasão, entre outros, podem ser grandes exemplos e colaboradores para as reformas acadêmicas que precisam ser realizadas. Assim, elas se transformaram e procuram ajudar a transformar os locais onde atuam, em uma perspectiva inclusiva e inovadora de educação.

Espera-se com isso, dar à universidade um papel importante de articulação acadêmica, considerando também o estabelecimento de parcerias com instituições em um trabalho de diagnóstico de demandas e de auxílio aos programas de educação. Além do ganho institucional, os estudantes também são beneficiados pelo contato e interação com outras realidades locais, bem como, de atividades de pesquisa e extensão que poderão ampliar a participação da universidade nos problemas e encontrar as suas soluções.

As grandes demandas por educação de qualidade e o emprego das tecnologias para a sua oferta tem um compromisso de proporcionar ofertas de cursos acessíveis e com materiais e atividades que atendam as demandas e estilos dos cursistas. Ou seja, com qualidade do material pedagógico, elevado nível de interação e abordagens pedagógicas pautadas em uma perspectiva de metodologias ativas, precisam considerar a formação de mediadores pedagógicos que estejam preparados para o trabalho docente em cursos *on-line*. Portanto, o curso de mediadores pedagógicos digitais oferecido teve este compromisso, a destacar, a sua concepção multicultural e de compartilhamento de experiências entre duas instituições, com atuações em países diferentes, com larga experiência em formação *on-line*.

Esta iniciativa foi um primeiro caminhar na direção de novas perspectivas que visam ao incremento de programas públicos de formação, atendendo elevada demanda de educação, principalmente, no âmbito dos países de língua portuguesa e que integram a Associação de Educação a Distância de Países de Língua Portuguesa. Esta iniciativa, seguramente, é a certeza de uma nova perspectiva de trabalho colaborativo e formativo entre instituições internacionais, que se apoiam no compromisso por uma educação de qualidade e inclusiva, considerando as elevadas demandas de ofertas por ações públicas de formação profissional

2. A PERSPECTIVA PARA PROGRAMAS PÚBLICOS

Atualmente, as universidades têm condições de atuar como integradoras de ações de educação superior de modo que possam expandir as suas atividades formativas em áreas estratégicas de formação profissional, sempre na perspectiva de sua oferta articulada a programas públicos e com a parceria de outras instituições de forma colaborativa. Significa reunir as melhores competências para alavancar um ecossistema de educação (ZADUSKI, LIMA, SCHLÜNZEN JUNIOR, 2019).

Compreendemos que universidades podem constituir-se como instituições integradoras de ações de formação e de extensão em programas públicos, congregando as demais instituições de educação superior de Portugal, do Brasil e demais países. Esse formato poderia se respaldar em outros notórios exemplos de sucesso, como é o caso do que acontece na Flórida (EUA), com o consórcio de Universidades locais. A UAb-Pt e as universidades do sistema UAB-Br poderiam oferecer, em parceria com o seu corpo docente altamente qualificado e de excelência, juntamente com outros profissionais, formação a fim de suprir lacunas existentes ou atender a demandas comuns do mundo do trabalho.

Como no consórcio da Flórida, as melhores competências docentes são responsáveis pela oferta de formação para outras instituições de educação superior do sistema. Os resultados mostram que com isso temos uma otimização do esforço docente, a oportunidade discente de ter uma formação com uma excelente competência acadêmica no assunto, uma possibilidade de otimizar o uso dos recursos financeiros das instituições com outras atividades que podem ser contempladas pelas universidades, além dos resultados comprovadamente alcançados tais como: a diminuição da evasão, da retenção e de custos; melhoria nos índices de avaliação de aprendizagem dos estudantes.

Com esta configuração, as universidades transformam-se e ampliam-se como instituições de elevada responsabilidade na integração com programas de formação, uma vez que ao se manter presente em diversas localidades por meio dos Centros Locais de Aprendizagem (CLA), no contexto português, ou dos polos presenciais, no caso brasileiro, têm a oportunidade de integrar-se à comunidade para suprir suas necessidades formativas.

Os programas públicos se tornam fundamentais para levar educação para pessoas desprovidas muitas vezes de oportunidades, o que eleva a responsabilidade das instituições no preparo e na oferta de cursos *on-line* de qualidade. O curso “Formação de Mediadores Digitais para a EaD” é uma das iniciativas de importância e que busca

o estabelecimento de uma equipe de profissionais bem formados para atender as ofertas de educação *on-line*, necessárias, como já destacadas. Esses profissionais, além de garantir para si uma formação de excelência, têm a possibilidade de atuar como multiplicadores dos conhecimentos adquiridos, promovendo assim um processo colaborativo e contínuo, em que todas as instâncias se beneficiam.

Ademais, entende-se essa iniciativa como parte do aprimoramento dos processos de *accountability* da própria UAB-Br, na medida em que se fundamenta como ação gerencial integradora à qualidade dos cursos, o que permitirá o estabelecimento de uma cultura colaborativa entre as diversas instâncias, trazendo a possibilidade de otimização e melhor acompanhamento da aplicação dos recursos financeiros e de pessoal, e permitindo ainda atender de maneira mais adequada as exigências de prestação de contas em âmbito público.

O curso foi concebido com a participação de pesquisadores de duas universidades que, juntas, definiram e implementaram uma proposta formativa inovadora e de excelência para formação de mediadores pedagógicos, com uma oferta piloto para 1.500 tutores-cursistas.

O tutor tem papel fundamental para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem na educação *on-line*, tendo em vista que pode contribuir significativamente para que o estudante se sinta motivado e instigado a aprofundar suas reflexões e seus estudos, com base no próprio contexto, a partir de *feedbacks* formativos e de elevado nível de interação entre professores e discentes. Para atender a esta expectativa, o curso ofereceu uma dinâmica inovadora no sentido de que todos os participantes vivenciaram momentos nos quais colocavam-se em situações diversas, ora como mediadores, ora como estudantes.

Finalmente, todas as ações foram realizadas sob a perspectiva da inclusão, por meio da qual estudantes com ou sem deficiência puderam compartilhar dos mesmos ambientes de aprendizagem e realizar as mesmas atividades colaborativamente, como já explicitado em capítulos anteriores.

Portanto, cabe ressaltar que colaboramos com este curso para a concepção de uma Universidade Inclusiva, com intuito de melhoria na mediação pedagógica por parte dos tutores formados, expectativa que faz parte das orientações gerais para uma educação superior de qualidade definidas pelos mais renomados órgãos internacionais de padrões de qualidade para a educação superior no mundo.

3. A UNIVERSIDADE INCLUSIVA

A universidade inclusiva deve se pautar na valorização das pessoas, dos estudantes, sem exceção, independente das diferenças ou características individuais. Entendemos a educação oferecida na modalidade *on-line* ou híbrida como direito, a ser constituído a partir das necessidades especiais, possibilitando o acesso e a permanência. Cercear o direito de algum estudante à educação, seja ela em quaisquer níveis de ensino, com base nas necessidades ou nas diferenças apresentadas, tem como consequência práticas excludentes. A partir do pressuposto de que todos somos diferentes e que ninguém aprende da mesma forma, é possível delinear ambientes mais inclusivos, pensados para atender a todos, em um projeto de Universidade em que as potencialidades dos estudantes são evidenciadas durante o seu processo formativo.

Nesse sentido, todas as etapas da ação pedagógica da Universidade precisam ser desenhadas para garantir ambientes inclusivos: o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação, tanto em atividades presenciais, quanto *on-line*, já que tais etapas permeiam também o processo de construção e desenho pedagógico de ambientes de aprendizagem, estabelecendo condições para que a inclusão aconteça.

Destaca-se, então, a importância da inserção dos recursos e meios de acessibilidade estreitamente relacionada ao desenho universal, tanto instrucional, quanto para aprendizagem. Por sua vez, Benoit (2014) e Plaisance (2015) apontam mais uma dimensão da acessibilidade além da digital, que é a acessibilidade pedagógica. Para Benoit (2014), a acessibilidade pedagógica precisa ser entendida em um sentido mais amplo que a da evolução arquitetônica, ou adaptação de mobiliário e elementos físicos e/ou digitais. Para o autor, "mais perto das práticas de ensino, a acessibilidade pedagógica corresponde aos esforços, às práticas e ao saber-fazer profissional que podem desenvolver os professores para promover ensino e aprendizagem adaptativos, de forma a reduzir a situação de *deficiência e/ou exclusão* em ambientes de aprendizagem" (BENOIT, 2014).

Ao analisar o conceito e na perspectiva de educação para os próximos anos, observa-se que a acessibilidade pedagógica está relacionada à promoção do acesso, tanto ao ambiente, quanto dos conteúdos disponibilizados nos cursos, com a equiparação de possibilidades de aprendizagem. Ainda, a acessibilidade pedagógica é relacionada ao saber-fazer docente e ao esforço do estudante (BENOIT, 2014; 2015), embora este saber-fazer docente não leve em consideração os aspectos atitudinais. Portanto, identificamos que na Educação *on-line* ou híbrida, a inclusão não se esgota na prática docente, ou ao saber-fazer docente como pontuado na literatura, uma vez que outros agentes fazem parte deste ecossistema de aprendizagem.

Assim, com os resultados alcançados com o curso, colaboramos para a construção de uma cultura inclusiva que vai além da acessibilidade pedagógica, mas que se pauta em um conceito mais amplo de inclusão pedagógica em ambientes de aprendizagem, ao contemplar outros aspectos, como o desenho do ambiente, o seu processo de construção, a concepção pedagógica, os recursos de tecnologia assistiva, o material didático, a abordagem metodológica escolhida, a atitude docente frente às diferenças, à mediação e à avaliação. Todos esses aspectos juntos precisam estar em consonância com os aspectos atitudinais de educadores e estudantes em uma perspectiva inclusiva, que implica fundamentalmente na valorização das diferenças, conceito fundamental da inclusão.

Portanto, a proposta é garantir que todo o processo de planejamento dos ambientes de aprendizagem, de sua construção e implementação, e de sua execução tenham como sustentação teorias que considerem as diferenças e os aspectos atitudinais positivos frente à inclusão por parte de todos os profissionais que compõem as equipes pedagógica e multidisciplinar da Universidade e que atuam na sua constituição como um ambiente de aprendizagem com equidade.

Por isso, a criação e a garantia de ambientes inclusivos se fazem necessárias como uma concepção inovadora de Universidade, algo que deve fazer parte da política institucional e que vai ao encontro do que orienta a *European Association for Quality Assurance in Higher Education (HUERTAS et al., 2018)*. Com isso, podemos contribuir para o fortalecimento de políticas de inclusão na educação em diversos âmbitos da sociedade, procurando atender às políticas portuguesa e brasileira, nas quais a inclusão se apresenta como uma meta de excelência na educação e, além disso, reforçar a posição de Portugal e do Brasil como países de referência mundial em termos de esforços para levar a inclusão à prática. Assim, o curso oferecido na parceria UAb-Pt, Unesp e CAPES também foi protagonista na consolidação dos anseios por uma sociedade inclusiva, com a vivência dos valores da Inclusão no processo formativo e que, por sua vez, dá-lhe o caráter de excelência.

Finalmente, como perspectiva futura, temos a expectativa de ampliar este processo formativo para mais 10 mil vagas no Brasil e atuar em outros países que desejam ter um bom mediador que estabelece uma ponte segura entre o conhecimento do professor autor e a aprendizagem do cursista.

REFERÊNCIAS

Benoit, H. (2015) *Sur la route de l'accessibilité pédagogique: ambiguïtés des politiques et freins institutionnels*. IV Annual Conference of ALTER - European Society for Disability Research. Questioning contemporary societies through the lens of disability. Paris: ALTER..

Benoit, H. (2014) *Les impasses actuelles du pédagogique et les enjeux de l'accessibilité face au défi éthique de l'inclusion sociale*. 640f. Tese (Doutorado em Ciência da Educação e Psicanálise) – Université Paul Valéry, Montpellier.

Huertas, E.; Biscan, E; Ejsing, C.; Kerber, L.; Kozłowska, L; Ortega, S.M.; Lauri, L; Risse, M; Schorg, K; Seppmann, G. (2018). *Considerations for quality assurance of e-learning provision*. European Association for Quality Assurance in Higher Education. Disponível em: <http://enqa.eu/index.php/publications/papers-reports/occasional-papers/>.

Plaisance, E. (2015). Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. In *Educação* (impresso), v. 38, n. 2, p. 230-238, mai./ago. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/20049/13661>.

Schlünzen, E.T.M. (2015). *Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa: formação, extensão e pesquisa em uma perspectiva inclusiva*. Tese (Livre Docência). Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, SP.

Zaduski, J. C. D. ; Lima, A. V. I. ; Schlünzen Junior, K. (2019) *Ecosistemas da aprendizagem na era digital: considerações sobre uma formação para professores na perspectiva da educação inclusiva*. In *Revista Diálogo Educacional*, v. 19, p. 269-287.

Breve Biografia dos Autores

Carla Padrel Oliveira, Doutorada em Engenharia Química pelo Imperial College of Science Technology and Medicine da University of London, Exerceu funções de Pró-reitora para a Cooperação com os Países Africanos de Expressão Portuguesa e Timor e de Vice-reitora para a Qualidade, Avaliação e Cooperação Internacional, atualmente é Reitora da Universidade Aberta, (UAb) Portugal.

Carlos Cezar Modernel Lenuzza, Mestre em Educação em Ciências e Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, (URGS) Diretor da Educação a Distância e Formação de Professores da Educação Básica (CAPES) Brasil

Klaus Schlünzen Junior, Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor livre-docente em Informática e Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), com Pós-doutoramento na Universitat de Barcelona (UB). Professor do Departamento de Estatística e do programa de Pós-graduação em Educação e Educação Inclusiva da Unesp.

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen, Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e Livre-Docente em "Formação de Professores para uma Escola Digital e Inclusiva" pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Unoeste) e colaboradora da Unesp.

Daniela Melaré Vieira Barros, Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e pela Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Ensino a Distância (UAb) Portugal

Daniela Jordão Garcia Perez, Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e atuação em EaD com ênfase na área de Formação de Professores.

Cícera A. Lima Malheiro, Doutora em Educação Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Docente Colaboradora da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Brasil.

Andreia de Carvalho Lopes Fujihara, Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atuação em EaD com ênfase na área de educação especial e inclusiva, educação física e formação de professores.

Fabiana Aparecida Rodrigues, Mestre em Engenharia Elétrica e Computação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua como professora e coordenadora em cursos de Tecnologia.

Luciane Maria Molina Barbosa, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas sociais da Universidade de Taubaté (UNITAU). Professora Braille e consultora em audiodescrição.



