



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC**

PATRICIA DE SOUZA CIDRACK ALCÂNTARA

**DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA EaD: A CONTRIBUIÇÃO DO
PSICOPEDAGOGO NA APRENDIZAGEM DOS GRADUANDOS DO CURSO DE
EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**MOSSORÓ/RN
2023**

PATRICIA DE SOUZA CIDRACK ALCÂNTARA

DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA EaD: A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO
NA APRENDIZAGEM DOS GRADUANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional e Docente.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

MOSSORÓ/RN
2023

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

A347d Alcântara, Patricia de Souza Cidrack
Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo. / Patricia de Souza Cidrack Alcântara. - Mossoró, 2023.
145p.

Orientador(a): Profa. Dra. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro Ribeiro.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Multirreferencialidade. 2. Pesquisa-formação na cibercultura. 3. Psicopedagogia. 4. Educação a Distância. 5. Ambiências formativas. I. Ribeiro, Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro. II. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

PATRICIA DE SOUZA CIDRACK ALCÂNTARA

DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA EaD: A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO
NA APRENDIZAGEM DOS GRADUANDOS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional e Docente.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro.

Defesa da dissertação em: 10 de fevereiro de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Mayra Rodrigues Fernandes Ribeiro – UERN/FE/POSEDUC
(Orientadora)

Prof^ª. Dr^ª. Regina Santos Young – UERN/FE
(Examinador Interno)

Prof^ª. Dr^ª. Terezinha Fernandes Martins de Souza – UFMT
(Examinador Externo)

Prof^ª. Dr^ª. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – UERN/FE/POSEDUC
(Examinador – Suplente 1)

Prof^ª. Dr^ª. Márcia Betânia de Oliveira – UERN/FE/POSEDUC
(Examinador – Suplente 2)

*Com alegria e amor eu quero dedicar
Ao José e à Maria que tanto sei amar
Meus pequeninos que podem não entender
Por que a mamãe se ausentou tantas vezes para poder escrever.*

*Oferecer também ao meu esposo Heitor
que nas escolhas diárias sempre escolhe ser meu amor
Nas dificuldades do dia é minha fortaleza
E sempre contribuiu para que este trabalho fosse uma certeza.*

AGRADECIMENTOS

Fazia sol, como em quase todos os dias em Mossoró. O tempo estava quente e sufocante; havia tantas preocupações em minha cabeça, parecia que meu cérebro processava mil ideias por segundo. O trânsito estava intermitente, embora incomum. Eu estivera em uma apresentação de monografia e trazia à memória todo o processo transcorrido desde a minha graduação até então. Precisava chegar em casa, pois meus filhos me aguardavam e a pessoa que cuidava deles naquela manhã precisava sair. Apesar do turbilhão de sentimentos e sensações, a única coisa que tinha no coração era gratidão.

Sim, gratidão a Deus pela certeza de ser Sua filha, por tanto amor, porque Ele sempre trilhou para mim os melhores caminhos, sempre esteve presente e nunca me abandonou; gratidão que brota em meu coração e que me faz lembrar do Cântico de Maria: “A minha alma engrandece ao Senhor, exulta meu espírito em Deus meu Salvador, porque olhou para a humildade de sua serva”.

Gratidão à minha família, porque sempre acreditou em mim mais do que eu mesma.

Gratidão ao meu esposo, que é amor, fortaleza e mansidão, que me incentiva a alçar longos voos e sempre retornar ao seu coração.

Gratidão aos melhores presentes que eu poderia ter recebido na vida, meus filhos José e Maria, para os quais não existem adjetivos suficientes que possam descrevê-los.

Gratidão aos meus pais que sempre se orgulham com cada pequena conquista e se fazem presentes em cada momento, não obstante a distância física.

Gratidão à minha irmã que sempre foi minha melhor amiga e incentivadora, compartilhando comigo as dores e as alegrias; gratidão por sua família, meus sobrinhos e cunhado.

Gratidão à minha orientadora, Professora Dr.^a Mayra Ribeiro, que, com paciência e maestria, orientou-me nos processos heurísticos formativos.

Gratidão ao grupo de estudos do mestrado, por tantas partilhas e trocas de experiência, e por contribuírem com minhas aprendizagens e crescimento.

Gratidão à UERN, por nos permitir transitar em espaços outros e em diferentes papéis. Sendo estudante e profissional, posso crescer e aprender com profissionais tão qualificados.

Gratidão a todos aqueles que compõem a DEaD: professores, técnicos, estagiários e bolsistas, que contribuíram de forma direta e indireta para a realização deste trabalho. De tão especiais por me incentivarem na realização deste trabalho, tornaram-se amigos. Sou

especialmente grata à Professora Dr.^a. Regina Young, por sua humanidade, mansidão, paciência, calma e resolutividade, e por sempre nos ajudar no trabalho colaborativo.

Gratidão ao curso de Educação do Campo, na pessoa da Professora Kamila Costa de Souza; à coordenadora de tutoria; aos tutores; aos professores e estudantes, por favorecerem e viabilizarem esta pesquisa de forma direta e indireta.

Gratidão à cidade de Mossoró por cada encontro, cada acolhida, cada sorriso, cada amizade. Nessa cidade, tenho construído minha vida, criando laços e compreendendo que nós somos de onde colocamos o nosso coração.

Transcorro o mesmo caminho todos os dias, mas hoje o percurso parecia mais longo, mas também repleto de boas lembranças, afeto e gratidão. Abro o portão, escuto passinhos correndo; ela vem e me abraça, olha-me com os olhos cheios de ternura, encosta em meu ouvido e diz: “– Mamãe, estava com saudades de você!”

Meu mundo para.

Chego ao quarto e ele está deitado assistindo TV; ele me olha cheio de ternura, a gente se abraça. Ele me pergunta: “– Mamãe, onde você estava?”

E ali eu sou abrigo; as preocupações já não têm espaço, pois o amor é sempre maior.

E nossa rotina volta, nunca como antes, pois sempre somos novos depois de cada encontro.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo”, objetiva compreender a contribuição da atuação do psicopedagogo no processo de aprendizagem dos graduandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade EaD da UERN, a partir do acionamento de dispositivos formacionais. Por constituir-se de uma pesquisa-formação na cibercultura, apresenta como psicopedagoga a *pesquisadoraautora* desta tessitura e, como sujeitos da pesquisa, os estudantes do Curso de Educação do Campo EaD da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), ofertado pela Diretoria de Educação a Distância (DEaD). Como questões principal e secundárias de pesquisa, apresentamos: como o acionamento de dispositivos favorecem a compreensão da atuação do psicopedagogo na organização e disposição didática do curso de licenciatura em Educação do Campo? Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos são consideradas mais significativas no processo de aprendizagem dos graduandos? Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos, citados como mais significativos, têm a atuação do psicopedagogo? Para respondê-las, acionamos dispositivos metodológicos como ambiências formativas, questionários acionados com roda de conversa e vídeo disparador, que favoreceram a construção de narrativas que expressam quais práticas em EaD são mais significativas na perspectiva do estudante; realizamos uma leitura das orientações, na perspectiva da Educação Online (SANTOS, 2014), propostas na atuação psicopedagógica nas construções dos desenhos didáticos feitos pelos docentes, e verificamos a usabilidade dos projetos e planos de estudos disponibilizados para os estudantes. Como inspiração teórico-epistemológica e metodológica do estudo, temos a multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 2012; MACEDO, 2020), a pesquisa-formação (SANTOS, 2000; MACEDO, 2020; RIBEIRO, 2015) no cenário da cibercultura (SANTOS, 2010; SILVA, 2010; LEVY, 2000; RIBEIRO, 2015), mediante perspectivas que se baseiam em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009). Como resultado da pesquisa, observamos que o acionamento de ambiências formativas para a escuta dos estudantes contribuiu para o processo autoformativo da *pesquisadoraautora*, bem como para perceber a contribuição do psicopedagogo para/na aprendizagem de graduandos na modalidade a distância. Ao realizarmos a triangulação dos dados e refletirmos sobre o caminhar na pesquisa, deparamo-nos com a noção subsunçora do ciberpsicopedagogo na EaD, que, para nós, apresenta-se como postura em devir e diz de ação, de busca como processo construtivo, aspecto inerente à pesquisa-formação.

PALAVRAS-CHAVE: Multirreferencialidade; pesquisa-formação na cibercultura; Psicopedagogia; Educação a Distância; ambiências formativas.

ABSTRACT

This Master's thesis, entitled "Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo" (Formative devices in Distance Education: the contribution of the psychopedagogue to the learning of students in the Educação do Campo course), aims to understand the contribution of the psychopedagogue's performance in the learning process of the graduates in Educação do Campo course, at UERN's Distance Education (EaD) modality, from the activation of training devices. As it constitutes a research-training in cyberculture, the researcher-author of this texture is presented as a psychopedagogue and, as research subjects, the students of the Educação do Campo course (EaD) of the Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), offered by the Board of Distance Education (DEaD). As main and secondary research questions, we present: how does the activation of devices favor the understanding of the role of the psychopedagogue in the organization and didactic disposition of the Educação do Campo course? What practices/methodologies/teaching designs are considered more focused on the students' learning process? What practices/methodologies/teaching designs, spotted as more meaningful, do have the work of psychopedagogues? To answer them, we activated methodological devices such as formative environment, questionnaires triggered with a talking circle and trigger video, which favored the construction of narratives that express which EaD practices are more meaningful from the student's perspective; we carried out a reading of the guidelines, from the perspective of Online Education (SANTOS, 2014), proposed in the psychopedagogical performance in the construction of teaching designs made by the teachers, and we verified the usability of the projects and study plans made available to the students. As a theoretical-epistemological and methodological inspiration for the study, we have multireferentiality (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 2012; MACEDO, 2020), research-training (SANTOS, 2000; MACEDO, 2020; RIBEIRO, 2015) in the cyberculture scenario (SANTOS, 2010; SILVA, 2010; LEVY, 2000; RIBEIRO, 2015), through perspectives based on doing science with a "different rigor" (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009). As a result of the research, we observed that the activation of formative environment for listening to students contributed to the self-formative process of the researcher-author, as well as to perceive the contribution of the psychopedagogue to/in the learning of undergraduates in the Distance Education modality. When we carried out the data triangulation and reflected on the research march, we were faced with the subsuming notion of the cyberpsychopedagogue in EaD, which, for us, presents itself as a posture in becoming and says of action, of search as a constructive process, an aspect inherent to research-training.

KEYWORDS: Multireferentiality; research-training in cyberculture; Psychopedagogy; Distance Education; formative environment.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Apresentação do Espaço Psicopedagógico no Moodle	36
Imagem 2 – Espaço Psicopedagógico no Moodle	36
Imagem 3 – <i>Folder</i> explicativo no Moodle	37
Imagem 4 – <i>Folder</i> explicativo no Moodle	37
Imagem 5 – <i>Folder</i> explicativo no Moodle	37
Imagem 6 – <i>Folder</i> explicativo no Moodle	37
Imagem 7 – Espaço Psicopedagógico no Moodle	38
Imagem 8 – Redes sociais do Curso de Educação do Campo	41
Imagem 9 – Aspectos de interferência nas práticas em EaD da DEaD	47
Imagem 10 – Dados do INEP sobre evasão	48
Imagem 11 – Historicidade da oferta de cursos NEaD e DEaD/UERN	51
Imagem 12 – Atribuições da parceria UAB	54
Imagem 13 – Funções para concessão de bolsas UAB	55
Imagem 14 – Fluxograma dos integrantes da DEaD/UERN	64
Imagem 15 – Participação do Professor A no fórum de discussão do curso de capacitação no Moodle	67
Imagem 16 – Participação do Professor A no fórum de discussão do curso de capacitação no Moodle	67
Imagem 17 – Diferenciação entre as ações do psicopedagogo e do pedagogo	73
Imagem 18 – Planilha de estudos – Planejamento	77
Imagem 19 – Planilha de estudos – Estatística	78
Imagem 20 – Planilha de estudos – Ciclos 1 e 2	79
Imagem 21 – Sugestão de Cronograma apresentado aos estudantes	80
Imagem 22 – Estudo em ciclos/Licenciatura em Música	81
Imagem 23 – Estudo em ciclos/Educação do Campo	81
Imagem 24 – Atitudes necessárias para o percurso formativo na pesquisa-formação multirreferencial com a Educação do Campo em EaD	90
Imagem 25 – Tessitura Metodológica	94
Imagem 26 – Parte 1 da tessitura metodológica	95
Imagem 27 – Parte 2 da tessitura metodológica	96
Imagem 28 – Parte 3 da tessitura metodológica	96

Imagem 29 – Parte 4 da tessitura metodológica	97
Imagem 30 – Recorte da revisão didática da Disciplina A	100
Imagem 31 – Recorte da segunda revisão didática da Disciplina A	101
Imagem 32 – Atividade Avaliativa Disciplina A	104
Imagem 33 – Convite para as Ambiências Formativas	105
Imagem 34 – <i>Print</i> da tela do vídeo disponibilizado aos estudantes como disparador de conversa	107
Imagem 35 – <i>Print</i> da tela do Calendário Google mês de novembro de 2021	117
Imagem 36 – <i>Print</i> da tela do Calendário Google mês de dezembro de 2021	118
Imagem 37 – <i>Print</i> da tela do Calendário Google mês de janeiro de 2022	118
Imagem 38 – <i>Print</i> da tela do Calendário Google mês de fevereiro de 2022	119
Imagem 39 – Atividade Avaliativa como criação do Instagram	123

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes do curso de Educação do Campo	83
Gráfico 2 – Demonstrativo do estudo na modalidade a distância	84
Gráfico 3 – Demonstrativo do uso do Ambiente Virtual Moodle	85
Gráfico 4 – Habilidade com o uso de aplicativos e recursos digitais	85
Gráfico 5 – Demonstrativo de acesso à internet banda larga em casa ou outros ambientes	86
Gráfico 6 – Pergunta sobre a entrega de atividades	114
Gráfico 7 – Pergunta sobre a entrega de atividades	116
Gráfico 8 – Pergunta sobre estratégias de aprendizagem	129
Gráfico 9 – Análise das atividades	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença da bolsa, formação e atividades entre Professor Formador I, II e o Tutor	58
Quadro 2 – Atribuições do professor e tutor nos editais de seleção	59
Quadro 3 – Texto da atividade avaliativa elaborada pelo professor	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia
- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- Capex – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- DEaD – Diretoria de Educação a Distância
- EaD – Educação a Distância
- EOL – Educação *Online*
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IPES – Instituições Públicas de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MOODLE – *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*
- NEaD – Núcleo de Educação a Distância
- PCD – Pessoa com deficiência
- PPC – Projeto Pedagógico do Curso
- PROGESTÃO – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
- REA – Recursos Educacionais Abertos
- SEED/MEC – Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação
- TIC – Tecnologias de Informação e da Comunicação
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UECE – Universidade Estadual do Ceará
- UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
- UFERSA – Universidade Federal Rural do Semiárido
- UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
- UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
- UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

PRELÚDIO – IDEIAS INTRODUTÓRIAS	16
1.1 DIZER DE SI: ITINERÂNCIA FORMATIVA E PROFISSIONAL	23
1.1.1 Tecendo sentidos na formação	26
1.2 O ENCONTRO COM A PSICOPEDAGOGIA	29
1.3 O ENCONTRO COM A EaD	32
1.4 O PSICOPEDAGOGO NA EaD: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS	33
2 O CONTEXTO DA PESQUISA	40
2.1 O CENÁRIO DA CIBERCULTURA	42
2.2 A CULTURA CONTEMPORÂNEA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS	43
2.3.1 A EaD na UERN, o encontro com a UAB: entre tensões e possibilidades	49
2.3.2 Sistema UAB, compreensões sobre financiamento e seleção de bolsistas na UERN	52
2.4 EDUCAÇÃO ONLINE: REALIDADE OU UTOPIA	60
3 OS SUJEITOS DA PESQUISA	63
3.1 A ORGANIZAÇÃO ENTRE AS TELAS	64
3.2 O PAPEL DO PEDAGOGO DA DEaD	69
3.3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA DEaD, EM PERSPECTIVA E AÇÃO	72
3.3.1 Adequação à modalidade a distância	74
3.3.2 Gestão do tempo e organização de estudo na EaD	74
3.3.3 O plano de estudos	76
3.4 SUJEITOS E O LÓCUS DA PESQUISA “O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DEaD”	82
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: ACIONAMENTO DE DISPOSITIVOS EM CONTEXTO DA PRÁTICA	88
4.1 MULTIRREFERENCIALIDADE EM AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA CIBERCULTURA: UMA DISCUSSÃO SOBRE FAZER CIÊNCIA COM UM RIGOR OUTRO NA EaD	91
4.2 ACIONAMENTO DE DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA CIBERCULTURA COM A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO	98
EPÍLOGO: UMA PAUSA REFLEXIVA	133
REFERÊNCIAS	140

PRELÚDIO – IDEIAS INTRODUTÓRIAS

Prelúdio é um ato preliminar, um primeiro passo para a realização de algo. Nas obras teatrais (peça, *ballet* etc.), o prelúdio é uma peça introdutória de uma obra maior. Diferencia-se da abertura por antecipar os temas que contém a obra. Essa tessitura metodológica apresenta-se como obra introdutória para iniciar o ato principal, assim como todo o percurso de nossa criação é um acontecimento criacional e inventivo, determinando a nossa forma de *fazerpensar* e *caminharrefletir* na pesquisa¹.

Em uma obra convencional, desnudam-se as cortinas e acendem-se os refletores com foco para o palco em um ponto central. Uma música instrumental de fundo cria o clímax do momento e a artista, em cena, discorre sua fala e encena. Talvez, como em um monólogo, fosse possível perceber-me no centro desse palco, declamando os infinitos questionamentos que me vêm à mente, como uma máquina que realiza centenas de operações em frações de segundos.

Um monólogo tão íntimo, tão meu, como um feto gerado, gestado no amor, na dor, na angústia, nas dores, nos enjoo, nas alegrias e nas emoções de cada construção, de cada palavra escrita, de cada grafia apagada, que, com o passar do tempo, vai tomando forma, corpo, constituindo-se, tomando espaço e criando voz. Certamente, ao passo desta leitura, um tanto quanto inusitada, o presente trabalho já tenha nascido, desabrochado, se materializado, pois toda criação guardada para si está fadada a desaparecer no apagar dos holofotes; porém, uma vez espalhada ao mundo, recria-se em cada relação que estabelece.

Esta obra que ora principia nasceu de um sonho, esquecido, tolhido, renascido, alimentado, sonhado, realizado, fruto da pesquisa de mestrado intitulada “Dispositivos formativos na EaD: a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos graduandos do curso de Educação do Campo”, oriunda das leituras, discussões, aprofundamentos, reflexões, encontros, desencontros e inquietações da prática cotidiana das minhas atividades como psicopedagoga da DEaD/UERN².

Todo percurso tem um início, e o nosso, vale lembrar, começa na busca do sentido e do papel do psicopedagogo dentro da EaD. Nesse contexto, passa por desvelar o sentido de mim, que vivo e enceno esse papel. Na pesquisa, no trilhar o caminho, fomos identificando

¹ Inspirados em Alves (2003), em nossa escrita aparecerão muitos neologismos (*aprenderensinar*, *pensarfazer*, entre outros), mediante a grafia das palavras de forma aglutinada, postura que decorre de uma ruptura com a dicotomia nas formas de ver e expressar o conhecimento. Assim sendo, as palavras grafadas juntas são utilizadas para denotar a sua força política quando carregadas de sentidos outros.

² Optamos pelo uso do “a” minúsculo em DEaD para identificá-la como sigla e para diferenciá-la do termo em inglês *dead*, que traz a mesma grafia com o significado traduzido de “morte”.

necessidades, de modo que alguns questionamentos nos impeliram a mudar o nosso olhar e a transcorrer a pesquisa em outra perspectiva. Entre os questionamentos, destacamos: quais os sujeitos da pesquisa? A partir de que sujeitos iremos identificar a atuação do psicopedagogo? A partir daí, a nossa pesquisa muda do papel do psicopedagogo na EaD para o acionamento de dispositivos formativos, visando compreender a atuação do psicopedagogo na organização e na ação didática em EaD, materializadas neste trabalho.

A presente narrativa encontra justificativa no exercício cotidiano do trabalho psicopedagógico. Ao atuar com professores, estudantes, tutores e equipe pedagógica, realizamos diferentes ações que buscam auxiliar o estudante em suas aprendizagens, ações essas que são *descritasrefletidas* ao longo do texto.

Em nossos diálogos com os autores e pesquisadores, optamos pela utilização da escrita na primeira pessoa do plural, denotando proximidade e implicação com as ações transcorridas. Contudo, ao falar de minha trajetória de vida, opto pela escrita na primeira pessoa do singular, por compreender que dessa forma as reflexões *sentidasvivas* são mais bem expressadas. Ao realizar a fundamentação teórica, situando-nos nos diversos contextos que perpassam essa tessitura, optamos pela escrita na terceira pessoa do singular, por abordar características e conceitos *espaçotemporais* que nos atravessam e nos modificam, mas que falam de si e de sua historicidade.

Compreender a pertinência e a contribuição do trabalho psicopedagógico torna-se construto dessa/nessa tessitura através do acionamento de dispositivos formativos, verificando o percurso das orientações didáticas e a percepção dos estudantes sobre estas, e identificando se elas têm contribuído de forma significativa com a aprendizagem. A análise da própria prática e atuação não finda em um manual de trabalho, tampouco em uma receita a ser seguida passo a passo, mas na autorreflexão em termos de ações e pertinência, a fim de colaborar com o meio acadêmico, com os demais profissionais de Psicopedagogia e com o próprio meio de ação.

Para a realização da pesquisa, encontramos inspiração teórico-epistemológica na multirreferencialidade, através de autores como Ardoino (1998), Barbosa (2012) e Macedo (2020). Para tanto, optamos por um jeito outro de caminhar na pesquisa, o qual difere do que é enquadrado pelo positivismo, ao adotarmos perspectivas que se baseiam em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009). Acreditamos que estar implicado na pesquisa, refletindo, analisando e ressignificando, traduz-se em potências formativas.

Quanto ao método, estamos amparados pela pesquisa-formação (SANTOS, 2014; MACEDO, 2020; RIBEIRO, 2015) no cenário da cibercultura (SANTOS, 2014; SILVA, 2010; LEVY, 2000; RIBEIRO, 2015). O ato de pesquisar a relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, estabelecendo novas maneiras de *aprenderensinar* na relação ciberespaço, aparece para nós como “[...] inspiração e possibilidade de reinventar, ressignificar, ampliar, bricolar práticas pedagógicas” (RIBEIRO; SANTOS, 2016, p. 296).

Em nosso diálogo como autora-pesquisadora com os sujeitos pesquisados, buscamos exercer a reflexão e a crítica através dos processos formativos que envolvem os sujeitos. Pensamos sob uma perspectiva de entrelace nas relações dos sujeitos em que, ao estudar, pesquisar e buscar sua formação, o sujeito-autor-pesquisador forma e também se forma. Ao acionar ambiências formativas para compreender a contribuição do trabalho psicopedagógico, a pesquisa contribui com a formação pessoal do pesquisador, que atua de forma direta nesse espaço de pesquisa e, à medida que busca a sua formação, forma-se, constrói-se e se reconstrói nesse himeneu de conhecimento e aprendizado.

Nessa trama, o estudo também traz implicações positivas para a Diretoria de Educação a Distância (DEaD), por tecer e construir os fazeres próprios do profissional lotado nesse departamento. Ao identificar as contribuições do psicopedagogo na educação a distância, as práticas pedagógicas mais significativas na perspectiva do estudante contribuem para os demais cursos ofertados pela universidade na modalidade EaD. Ademais, agrega contribuição social ao envolver os discentes do processo de aprendizagem da educação a distância, que são os sujeitos de nossa pesquisa e estão junto com o pesquisar, analisando suas aprendizagens e seu crescimento formativo.

Tais sujeitos, graduandos de Educação do Campo, produzem sentido, dizem de experiências *vividas* nas aprendizagens mediadas pelo *online* na educação a distância. A partir da escuta ativa, buscamos perceber o percurso das orientações didáticas e a contribuição dada às suas aprendizagens. A escuta atenta e sensível desses sujeitos constituiu-se em condição para uma aproximação e para uma compreensão da inteligibilidade da questão de estudo, a saber: como o acionamento de dispositivos favorece a compreensão da atuação do psicopedagogo na organização e disposição didática do curso de licenciatura em Educação do Campo? Como *lócus* de exploração, elencamos o ambiente virtual de aprendizagem, qual seja, a plataforma *Moodle*.

O presente estudo objetiva compreender a contribuição da atuação do psicopedagogo no processo de aprendizagem dos graduandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo na modalidade EaD da UERN. Para tanto, buscou-se acionar dispositivos de diálogo

para perceber essas contribuições; compreender quais práticas em EaD são mais significativas na perspectiva do estudante; realizar uma leitura das orientações, seguindo os princípios da educação *online* (EOL), propostas pelo psicopedagogo nas construções dos desenhos didáticos feitos pelos docentes; e verificar a usabilidade dos projetos e dos planos de estudos disponibilizados para os estudantes.

Inspirados em Arduino (1998), compreendemos como dispositivos formativos os meios materiais e intelectuais que são utilizados para favorecer a compreensão de nossa pergunta de partida, aqui caracterizados como os diálogos formativos, as rodas de conversa *online* realizadas nas plataformas de videoconferência *Meet* e os questionários do *Google Forms*. Nessa perspectiva, o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment)* foi acionado por se caracterizar, na EaD, como *espaçotempolugar* de interações, diálogos, elaborações textuais e hipertextuais fomentadoras de aprendizagens e autorias.

Dentre os dispositivos acionados na pesquisa, enfatizamos as ambiências formativas que pressupõem a perspectiva epistemológica do estar presente, fazer junto, conjecturando as ideias da educação *online* e uma intencionalidade outra. Ambiências formativas (SANTOS, 2015) são as situações de aprendizagem construídas mediante o diálogo de forma coletiva em diferentes *espaçostempos* físicos e/ou digitais. Para Santos (2015, p. 40), “uma ambiência formativa é o complexo enredamento onde se dinamizam diversas possibilidades de produção intelectual, de invenção, de constituição de rastros onde um coletivo assume, explicita e reinventa seu processo de formação”.

O trabalho de pesquisa ora proposto não objetiva analisar e/ou comparar as práticas educativas dos professores, mas compreender, a partir da fala dos estudantes, se as orientações sugeridas nos desenhos didáticos (SILVA, 2009) aparecem na disposição das disciplinas e se de fato contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Além disso, interessa-se por saber quais metodologias facilitam o processo de aprendizagem e quais são consideradas mais significativas, para compreender o impacto do trabalho psicopedagógico na aprendizagem dos estudantes.

Na DEaD/UERN, encontramos uma diversidade de sujeitos no processo de *aprenderensinar*: professores, tutores, estudantes, coordenadores, técnicos. Ao observarmos a inviabilidade de executar o projeto com todos, elencamos como sujeitos da pesquisa os estudantes do curso de Licenciatura em Educação do Campo da DEaD/UERN, por acreditarmos que, a partir de suas narrativas, compreenderíamos melhor suas aprendizagens e identificaríamos o deslocamento das orientações até chegarem ao estudante.

De acordo com Silva (2012), na última década do século XX, houve um aumento exponencial na oferta de cursos pela internet em muitos países, fato devido à rápida evolução da *web*, à presença de aparelhos eletrônicos conectados à rede sem fio e à demanda social caracterizada pela interatividade em rede. No século XXI, contamos com a contribuição das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) para o aumento dos cursos. Segundo dados do Censo 2020 da educação em nível superior, o número de cursos de EaD cresceu 50% em um ano, superando o quantitativo do número de estudantes da modalidade presencial. No Brasil, a legislação sobre Educação a Distância, quando discorre sobre a inclusão social na educação superior, potencializa o crescimento da oferta.

Vivemos em um mundo marcado pela tecnologia conectada, no qual a internet permeia nossas relações. Na era do digital em rede, a cultura contemporânea é afetada diretamente pela produção de informação e conhecimento, e também pela comunicação mediada por objetos sociotécnicos da cibercultura, ou seja, habitamos os ciberespaços em todas as nossas ações corriqueiras cotidianas.

A todo instante, estamos conectados à rede mundial de computadores, seja através de nossos aparelhos celulares, seja em notebooks e/ou equipamentos eletrônicos. Realizamos os pagamentos de forma *online*, via cartão ou Pix; as conversas são *online* no *WhatsApp* ou em outro *app*; reuniões, conferências, entre outros encontros, passaram a ser virtuais. Diante desse cenário, não podemos negar a potencialidade da tecnologia em rede e em nosso cotidiano. Potencialidade ampliada, ainda mais, no contexto da pandemia da Covid-19.

Não obstante essa realidade, quando olhamos para a sala de aula, verificamos metodologias educativas que, por vezes, negam o uso da comunicação em rede, da potencialidade dos recursos, revelando o desconhecimento da cibercultura como potencial educativo. Na Educação a Distância, conseguimos perceber o uso de metodologias que transpõem o presencial para o AVA, e, embora lance mão dos recursos tecnológicos, nem sempre estes são mobilizados de forma interativa e dialógica, mas como um repositório de conteúdos, caracterizando uma EaD massiva (SANTOS, 2014).

A Educação a Distância vem ganhando espaço, sobretudo nos cursos de ensino superior. Contudo, há uma ruptura na forma de estudar e aprender. Acostumados com seu itinerário formativo presencial, os estudantes migram para um modelo de educação que exige deles maior comprometimento, autonomia e responsabilidade; uma educação na qual ele é autor de sua aprendizagem.

Diferentemente da crença de que a educação a distância é mais fácil, esta exige do aprendiz um padrão de organização muito maior e uma compreensão distinta daquela que lhe

é confiada. Essas e outras dificuldades são terrenos de atuação do psicopedagogo, na busca de favorecer a construção de um vínculo positivo com a aprendizagem e desenvolver estratégias que fomentem os sentimentos de pertença e proximidade.

Com base no exposto, a pergunta que guia a nossa investigação é: *qual a contribuição do psicopedagogo para potencializar as aprendizagens dos discentes do curso de Educação do Campo na modalidade EaD?* Buscamos, mediante essa pergunta de partida, identificar como essas ações didáticas são percebidas nas narrativas dos estudantes do Curso de Licenciatura em Educação do Campo EaD/UERN, elucidadas nas ambiências formativas. Após o desenho didático materializado, buscamos compreender qual a percepção dos estudantes quanto às estratégias e quais práticas são mais significativas no processo de aprendizagem. A pesquisa foi realizada nos dois primeiros períodos do curso de agosto/2021 a abril/2022, visando perceber a continuidade entre as orientações do desenho didático, sua aplicabilidade e sua contribuição na aprendizagem.

Como problemáticas central e secundárias da pesquisa, destacamos, respectivamente:

- Como o acionamento de dispositivos podem favorecer a compreensão da atuação do psicopedagogo na organização e disposição didática do curso de licenciatura em Educação do Campo?
- Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos são considerados mais significativos no processo de aprendizagem dos graduandos?
- Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos, citados como mais significativos nas narrativas dos estudantes, têm a atuação do psicopedagogo?

O trabalho está organizado para além do Prelúdio e do Epílogo em quatro seções. Na primeira seção, “SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CAMINHADA”, estabelecemos encontros, os nossos e os que colaboram com nossa pesquisa. Inspirados em Ribeiro (2016), Josso (2007), Santos (2014) e Macedo (2020), realizamos uma itinerância formativa aproximando-nos dos sentidos que nos levaram à temática pesquisada. Estabelecendo um diálogo com Bossa (2011) e Castro (2011), buscamos compreender o local de fala e de atuação do profissional da psicopedagogia. Na segunda seção, “OS SUJEITOS DA DEaD”, adentramos o cenário da pesquisa, buscando conhecer e compreender quem são os sujeitos e como se relacionam. Na terceira seção, “CIBERCULTURA NO CONTEXTO DA EaD”, apresentamos as experiências formativas que ocorrem na EaD. Na quarta seção, “METODOLOGIA DA PESQUISA: CONSTRUÇÃO DE DISPOSITIVOS EM CONTEXTO DA PRÁTICA”, discutimos as inspirações teórico-metodológicas trabalhadas na pesquisa, em consonância com o percurso formativo desenvolvido.

Nas considerações, sempre provisórias pela certeza do inacabamento, apresentamos os passos da pesquisa e os achados do estudo, os quais sinalizam a potência formativa no acionamento de ambiências conversacionais para ouvir e realizar trocas com os discentes. Conforme esse achado, a educação *online* pode contribuir de forma significativa com a educação a distância, sobretudo através da aprendizagem colaborativa. Ademais, pontuamos a contribuição do psicopedagogo para a aprendizagem dos estudantes, bem como perceber a necessidade de se criar uma cultura dos princípios da EOL na EaD.

Por fim, as luzes mais uma vez refletem para o centro: eis a atriz em cena, coberta de luz como um véu que a protege, embora, na verdade, a revele e a exponha. Lentamente, como em uma engrenagem não lubrificada, vai levantando sua cabeça até que seus olhos fixam o horizonte, olhos negros como a noite, ávidos de descoberta, fitando-os como se penetrasse no mais íntimo de cada pensamento e os acompanhasse pelo restante das cenas, transfigurando-se em constância. E como em cena não se diz do seu fim, as luzes aos poucos vão diminuindo até que só se consegue ver o olhar, que, mesmo após as luzes apagadas, ressoam em nossa mente como imagem constante que passou a nos pertencer.

Convido você, leitor, a se aventurar comigo nesse caminho de descobertas, de significações e de significados, que vai se construindo e se tecendo a cada ato, a cada seção, a cada novo acontecimento, e pesquisar comigo em um processo de autoformação.

1 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À CAMINHADA

1.1 DIZER DE SI: ITINERÂNCIA FORMATIVA E PROFISSIONAL

“Caminho se conhece andando
 Então vez em quando é bom se perder
 Perdido fica perguntando
 Vai só procurando
 E acha sem saber”
Chico César

O caminhar, a forma de fazer pesquisa, as estratégias mobilizadas interferem diretamente no que é produzido. A itinerância que realizo nessa tessitura metodológica certamente me leva a caminhos diversos que outras opções não me levariam. Entre as diversas possibilidades de caminhos para uma formação acadêmico-profissional, optamos por um caminhar na pesquisa, uma forma de fazer pesquisa que releve sentidos e expresse o encontro com o tema pensado. Nessa narrativa, apresentamos aquilo que reverbera o sentido para justificar o encontro com o objeto de estudo e o caminho que me levou a essa bricolagem³.

Fundamentamo-nos na pesquisa-formação multirreferencial na cibercultura, como processo em devir, tendo como característica o estar implicado na pesquisa, fazendo parte dela. Nessa autoformação, encontro a importância de realizar o levantamento acerca da minha itinerância formativa, a fim de situar e de compreender o que nos trouxe até o presente momento. Nos processos de rever, visitar e analisar, levantamos questões e indagações próprias da pesquisa, que “[...] nos coloca na rede de *saberesfazeres* implicados com a pesquisa em educação em uma perspectiva de formação que se desenvolva na relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo” (RIBEIRO, 2016, p. 296).

Comprendemos a formação como uma implicação de vínculos existenciais, geográficos, na relação com nossa história de vida (JOSSO, 2007). Dessa forma, a vivência cotidiana torna-se construto de pesquisa, ao adotarmos uma postura implicada e nos colocarmos como autores da nossa própria história diante das vivências e experiências da/na vida através de redes plurais, dentro e fora do espaço acadêmico. Inspirados em Macedo (2010), buscamos imprimir neste relato as experiências, a emoção, o desejo, a libido, ao tecermos essas redes de vivências plurais que dizem de mim, autora da dissertação, mas não

³ O termo “bricolagem” vem do francês *bricoler*. Aqui, é compreendido como uma epistemologia artesanal, como que uma atividade manufaturada, um trabalho manual, produzido de forma minuciosa e cuidadosa, como uma peça tecida pelo artesão, que elabora e produz todas as etapas, utilizando-se de diferentes materiais para compor sua obra. Na pesquisa, a tessitura de bricolagem se coaduna com a ação do “bricoler”, que realiza o trabalho artesanal no entretecimento da fundamentação teórica com as narrativas acionadas nas ambiências formacionais (KINCHELOE; BERRY, 2007).

me enquadram, não me limitam; antes, me impelem a um novo eu, consciente de mim, das falhas e lacunas, mas também ciente da potência formativa.

Nasci, cresci, estudei e me formei em Fortaleza, na capital do Ceará. Sou filha de Luiz Carlos, motorista de ônibus com ensino médio completo, e Suzana, auxiliar de odontologia e migrante do interior do Ceará para a Capital com o objetivo de concluir o ensino médio e fazer o curso técnico de auxiliar de odontologia. Em minhas memórias afetivas, lembro-me do zelo e do cuidado dos meus pais com a nossa (minha e da minha irmã mais velha) formação educacional. Embora não tenham aspirado à realização de um curso de nível superior, para eles, a escola sempre foi vista como primazia e ocupava o centro de nossas vidas.

Embora fôssemos uma família de baixo poder aquisitivo, a educação era prioridade: sempre estudei em escolas particulares, fruto de bolsas de estudo, descontos e empenho dos meus pais. Diante dessa postura empenhada deles, coloquei como meta cursar uma universidade pública como reconhecimento de seus esforços e dedicação. Ingressei na universidade em 2004 no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para mim, ingressar em universidade pública traduz-se em motivo de grande alegria e conquista.

Em 2008, concluída a graduação, realizei o curso de Gestão Escolar; no ano de 2010, concluí a Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, realizando todo o meu percurso formativo na UECE. Após esse período, ingressei no mercado de trabalho e atuei como professora da educação infantil, coordenadora pedagógica e psicopedagoga clínica. Em paralelo, participei de cursos formativos na área, porém, dediquei-me mais à ação do que à formação, como se tais processos fossem distintos e se anulassem mutuamente.

Diante do meu contexto de vida, como profissional da educação básica de escola particular que sempre esteve buscando crescer e se desenvolver profissionalmente, conciliar uma carreira profissional com estudos acadêmicos, família, filhos, casa, apresentava-se como uma missão quase impossível, e o sonho de realizar um curso de mestrado foi ficando cada vez mais distante.

Considerava-me uma estudante inteligente, não tão estudiosa quanto deveria. Conseguia aprender as coisas com bastante facilidade, embora me dispersasse facilmente e perdesse o foco do que estava fazendo. Na graduação, ao estudar sobre as dificuldades de aprendizagem, consegui identificar que, durante a infância, sofria com o *déficit* de atenção e concentração, o que me levou a compreender algumas lacunas em meu processo formativo e a criar estratégias de superação na vida adulta.

A relação com o computador e a internet sempre permearam minha vida pessoal e profissional. Como nativa digital⁴ (PRENSKY, 2001), tive contato desde a infância com o computador e a internet e, na juventude, com as redes sociais. Assim, desde as antigas aulas de informática na escola até o uso de artefatos tecnológicos e *softwares* de aprendizagem no trabalho, apresentei facilidade na compreensão e no uso deles.

Lembro-me de que, na escola, na década de 1990, saía motivada das aulas de informática, pois o professor sempre nos trazia algo novo e estimulador. Em uma das aulas, ele nos propôs a criação de uma página da internet usando os recursos do Word (pacote *Office*), produzindo *hiperlinks*, figuras, *designer*, entre outros recursos. Nem imaginava que aquelas aulas iniciais colaborariam com o trabalho que desenvolvo hoje.

Minha experiência com a EaD iniciou ainda na graduação, quando fui estagiária⁵, por um curto período, da EaD da UECE. Tive outro contato como aluna de um curso autoinstrucional sobre coordenação pedagógica, mas ambas experiências não me permitiram conhecer de forma mais concreta essa modalidade de ensino.

Como coordenadora pedagógica escolar, sempre busquei formar minha equipe de professores e motivá-los para que trabalhassem em uma perspectiva mais ativa. Assim, realizamos estudos e oficinas sobre a sala de aula invertida, metodologias e estratégias pedagógicas, metodologias ativas e o uso das tecnologias na educação. Embora ainda houvesse resistência por parte das professoras, sempre acreditei na potência da educação alinhada às tecnologias digitais. Hoje, percebo que, mesmo desconhecendo os estudos de Santos (2014) sobre a cibercultura, já me identificava e defendia tal perspectiva nas aulas presenciais da educação básica.

Olhando para minha itinerância formativa em atitude de refletir, analisar e *pensarfazer* fora da perspectiva linear, percebo que, embora tenha tido contato com a EaD através do estágio e de cursos de curta duração, ainda não havia despertado para compreender, ler, estudar e me aprofundar acerca dessa modalidade de ensino. Tal postura passa a existir imbricada ao meu fazer profissional, do qual surgem as inspirações para a realização desta pesquisa.

Em abril de 2019, ingressei na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) na Diretoria de Educação a Distância (DEaD), para atuar como Psicopedagoga Institucional. Em busca de encontrar subsídios que embasassem a prática, realizei uma

⁴ A expressão *nativo digital* foi criada pelo educador e pesquisador norte-americano Marc Prensky (2001) para designar os nascidos depois de 1980, por já nascerem e crescerem em meio às tecnologias digitais, tendo acesso às informações rápidas e disponibilizadas na internet (rede de computadores).

⁵ Aprofundarei esse tema na subseção 1.3, “O encontro com a EaD”.

pesquisa bibliográfica sobre a atuação do psicopedagogo no Ensino Superior, recorrendo a *sites* de publicação de artigos, periódicos e revistas especializadas, e, para minha surpresa, o resultado foi bastante resumido. As pesquisas foram realizadas no Google Acadêmico e no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com as seguintes palavras-chave: “ead”, “psicopedagogia”, “ensino superior”. Naquele momento, o foco era encontrar trabalhos que abordassem a prática do Psicopedagogo na EaD. Surgia, assim, a ideia de realizar uma investigação sobre a minha prática a fim de compreender o papel do profissional de psicopedagogia no contexto da Educação a Distância da UERN.

Passados onze anos após meu último curso acadêmico, retorno à universidade pública estadual, como Técnica de Nível Superior Especializado em Psicopedagogia e, para encontrar subsídios para essa atuação, ingressei como estudante de mestrado em Educação. Diante dessa dupla relação profissional/estudante, o distanciamento entre vida acadêmica e carreira profissional vai se reduzindo ao *pensarfazer* pesquisa dentro da prática cotidiana e da pesquisa do dia a dia, buscando compreender a contribuição do psicopedagogo na aprendizagem dos estudantes da EaD. O que aparentemente era impossibilidade, torna-se realidade cheia de desafios e descobertas.

Ao cursar a disciplina “Prática na docência” como estudante em caráter especial do mestrado do programa POSEDUC, subsidiada pelas leituras de Josso (2004; 2007), conheci a pesquisa-formação através dos sujeitos entrelaçados no processo a ser investigado. Tão logo compreendemos como poderíamos nos inserir e realizar a pesquisa, buscamos elementos no fazer cotidiano, daí a ideia de investigar sobre o papel do psicopedagogo na EaD.

Buscando aproximar nossas bacias semânticas dos estudos e pesquisas dos professores orientadores do mestrado da Educação da UERN, indicamos no processo de seleção a nossa professora orientadora. Tendo conhecido o projeto de pesquisa de outros orientandos, fui apresentada a estratégias metodológicas que fizeram o projeto ganhar sentido, a exemplo da pesquisa-formação (MACEDO, 2010) e da pesquisa-formação na cibercultura (SANTOS, 2009; 2014), que são caminhos metodológicos que colaboram com o presente trabalho.

1.1.1 Tecendo sentidos na formação

Ao ingressar no mestrado, um universo novo se desvelou e o estudo foi tomando corpo, formato e encaminhamento, através da pesquisa, da leitura e análise bibliográfica, da participação das aulas e do grupo de estudo, fatos importantes de serem pontuados em virtude da potência formativa da interação com os demais estudantes de mestrado. Percebo que a

estudante que se considerava inteligente e com facilidade de compreensão agora se depara com uma realidade completamente nova e diferente.

Nos primeiros encontros com o grupo de estudos do mestrado, composto pela professora orientadora e seus orientandos, realizados de forma remota em virtude da pandemia por Covid-19, adotei uma postura de escuta, distanciamento e espanto. Talvez em função da interação mediada por telas, não foi possível perceber meu distanciamento e estranheza. Saí do encontro com sentimentos de frustração e tristeza, achando que não seria possível acompanhar aquelas discussões e estudos. Rememorando nossos escritos e sentimentos, transcrevê-los reverbera para nós a pesquisa-formação em ato, o olhar para si, o dizer de si, o ver-se passar com as angústias que nos habitam.

Lembro-me de que escrevi em meu diário de pesquisa o sentimento de frustração e distanciamento acerca de tudo o que havia sido discutido; também anotei algumas palavras (negraticidade⁶, multirreferencialidade, cibercultura, dentre outras) para pesquisar seus significados depois, haja vista que elas ressoavam em minha cabeça sem fazer sentido algum.

Esse mesmo sentimento de inferioridade persistiu por vários encontros, pois, ao discutirmos os textos, parecia que minha compreensão divergia da dos demais. Embora chegasse aos encontros do grupo tendo realizado a leitura dos textos, as discussões pareciam tomar um lugar outro, uma perspectiva diferente da minha compreensão. O “outro”, aqui, revela-se no sentido de vazio, inabitado, contrário ao sentido positivo que usamos para expressar novidade e criatividade.

Nesse contexto, percebi as lacunas existentes em minha formação acadêmica, decorrentes sobretudo dos onze anos longe da academia. Vendo a importância de suprimir tais ausências, apenas realizar a leitura dos textos propostos no grupo de estudo não era prática suficiente para compreender de forma efetiva aquilo que os teóricos nos apresentavam.

Para tanto, precisei ler, diversas vezes, os textos propostos, e em cada leitura buscava inferir um olhar diferente, plural, e uma postura implicada através da elaboração de resenhas, resumos e fichamentos. Para ampliar a minha compreensão quanto ao que estava sendo estudado, passei a pesquisar vídeos com a explanação dos autores e palestras. Essa postura também revela um jeito outro de aprender e caminhar na formação em contexto de multimodalidade e hipertextualidade na cibercultura.

⁶ Inspirada em Ardoino (1998), a palavra negraticidade é oriunda da cibercultura e está relacionada ao outro rompendo com nossas expectativas, “desjogando o jogo”. Embora remeta a um sentimento “ruim”, é algo que nos faz avançar nas compreensões e aprendizagens, ao nos remover de nossa zona de conforto e nos desestabilizar para a construção de novas aprendizagens.

Percebo o percurso apontado por Macedo (2020) ao tratar dos processos heurísticos formacionais na pós-graduação *stricto sensu*, quando esse autor afirma que a “[...] autoformação, a heteroformação, a ecoformação e a metaformação emergem como experiências fundantes para a qualificação” (MACEDO, 2020, p. 23). Refletindo sobre meu processo de autoformação, vejo que as dificuldades advinham do primeiro encontro com as temáticas. Por não ter estruturas cognitivas prévias para que as sinapses ocorressem, eu precisava de subterfúgios para criá-las. O novo estava sendo apresentado e eu precisava mobilizar estruturas internas para compreendê-lo e sedimentá-lo.

Nessa reflexão sobre mim mesma, em um processo de autoavaliação e de autoformação, realizando “[...] processos intensos de aprendizagens realizadas a partir dos recursos desiderativos e cognitivos próprios de quem aprende e, com isso, forma-se” (MACEDO, 2020, p. 23), passo a ressignificar minhas aprendizagens, a fim de alcançar a autonomia necessária para o caminhar na pesquisa. Persigo, nesse processo formativo, estratégias outras que ampliem minha compreensão. Assumindo uma postura autoral, busquei em meus colegas suas aprendizagens, a fim de trocarmos experiências, em processos de heteroformação e ecoformação, que também ocorriam nos encontros virtuais, nas apresentações de textos, nas discussões e debates.

Nessa relação com o outro, o saber vai tomando forma e sendo configurando. Recordo que muitas vezes procurei alguns integrantes do grupo de forma individualizada para conversar e discutir sobre os temas que estavam sendo propostos, bem como compartilhei os meus escritos tentando estabelecer relações com aprendizagens outras e aproximar a fala do outro de meus relatos, as leituras realizadas e as discussões do grupo. Vejo, em meus processos heurísticos, a importância da relação com o outro, seja este um sujeito físico ou sejam recursos materiais (textos, dispositivos eletrônicos, internet), isto é, a “[...] formação com o outro em uma perspectiva ampliada, incluindo o outro não humano” (MACEDO, 2020, p. 23), caracterizada aqui como heteroformação e ecoformação.

Esse percurso dá-se também na metaformação, cujo processo, segundo Macedo (2020, p. 24), “[...] faz parte da possibilidade formacional pela qual nos voltamos para o que está acontecendo com a nossa formação no sentido de avaliá-la quanto à perspectiva de sua qualidade profissional assim como em termos de sua pertinência para nossa existencialidade e cidadania”. Esse fato é crucial e motivador para a existência de um projeto capaz de fazer compreender e validar nosso processo formativo e sua aplicabilidade em nosso contexto de trabalho, ouvindo e compreendendo a contribuição desse profissional a partir da fala dos estudantes partícipes do estudo.

1.2 O ENCONTRO COM A PSICOPEDAGOGIA

O encontro com a psicopedagogia surgiu na minha atuação como professora da educação básica de estudantes PCD (Pessoa com deficiência), entre eles, pessoas com autismo, gigantismo e hiperatividade. O desafio de mediar uma turma de educação infantil, dentro de uma escola inclusiva construtivista, impelia-me a buscar conhecimentos mais aprofundados, a fim de contribuir com o processo de aprendizagem dos estudantes. E esse foi meu sentimento ao realizar o curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional na UECE: um encontro comigo mesma, com minhas práticas e ideais formativos.

Após a conclusão do curso, atuei como psicopedagoga clínica intervindo nas situações de dificuldades de aprendizagem de estudantes da educação básica e de nível superior. Como psicopedagoga institucional, trabalhei em escolas de educação infantil. Nesse caminho de atuação, ao confrontar as leituras e teorias com a prática, pude compreender que o fazer psicopedagógico difere-se do fazer pedagógico e do fazer do psicólogo. Contudo, antes de pautarmos nossa discussão na ação direta, vemos a necessidade de contextualizar, pela via da análise bibliográfica, as discussões e as pesquisas sobre o psicopedagogo.

O objeto de estudo da Psicopedagogia está pautado no sujeito humano em situações de aprendizagem (BOSSA, 2011), sendo o Psicopedagogo um facilitador dessas situações. No contexto institucional, tal profissional apresenta-se como mediador da aprendizagem, criando situações que possibilitem o vínculo positivo. O Psicopedagogo pode atuar em clínica, intervindo nas dificuldades de aprendizagem, buscando criar condições que favoreçam o ato de aprender; pode ainda atuar em instituições (escolar, hospitalar e empresarial) de forma preventiva, auxiliando, analisando e intervindo nas atividades que envolvem situações de aprendizagem.

Para fundamentar o exercício e a atuação em clínica, existem estudos e pesquisas que resultaram na produção de manuais e testes, os quais facilitam e colaboram com o trabalho do Psicopedagogo. Para a atuação em instituições, existem documentos, livros, artigos e trabalhos que norteiam a ação do profissional, além do trabalho colaborativo com os atores da aprendizagem. Contudo, a atuação da psicopedagogia realiza-se sobretudo no fazer, na relação entre os sujeitos e nas demandas percebidas, visto serem próprias do psicopedagogo a escuta ativa, a indagação e a problematização de sentidos.

O Código de Ética da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp, 1996) traz em seu Art. 3º os objetivos da atividade psicopedagógica, a saber: propor ações frente aos processos de aprendizagem e suas dificuldades; contribuir para os processos de inclusão

escolar e social; realizar pesquisas científicas no campo da Psicopedagogia; mediar as relações interpessoais nos processos de aprendizagem com vistas à prevenção de dificuldades e/ou à resolução de conflitos.

Nessa perspectiva, entende-se que o papel da Psicopedagogia com ênfase na prática vai se construindo e ressignificando a partir das reflexões sobre a atuação desse profissional. Muito já se sabe e se entende sobre a atuação e a contribuição do psicopedagogo dentro da educação básica. No entanto, buscamos, neste projeto, através do acionamento de ambiências formativas, compreender a significância e a potencialidade do psicopedagogo na EaD da UERN.

A aprendizagem humana, objeto de estudo e foco de intervenção do psicopedagogo, não é linear, estagnada, mas diverge em cada sujeito e está diretamente vinculada à sua história de vida e ao seu contexto. Por vezes, encontra dificuldade em se concretizar, seja por situações relacionadas com os docentes e/ou colegas de sala, seja por situações familiares e/ou de vida.

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e de atuação voltado para a compreensão do processo de aprendizagem humana. Procura identificar os problemas que possam ocorrer neste processo, a fim de auxiliar o sujeito em sua superação. Considera que todo ser humano, para aprender, põe em jogo três estruturas, a saber: o organismo, o corpo, a estrutura cognitiva e a estrutura dramática ou desejanse. É preciso que as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino, possuam um profissional com competência para atuar junto aos professores e aos alunos, mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem (CASTRO, 2011, p. 11).

A Psicopedagogia é uma área do conhecimento considerado novo, tendo seu início datado do ano de 1930 na França. Dada a semelhança nas dificuldades de aprendizagem encontradas, a Psicopedagogia praticada naquele país da Europa influenciou o surgimento dessa área na Argentina, que, pela proximidade geográfica, influenciou fortemente o movimento adventista da Psicopedagogia no Brasil. Sobre os estudos da Psicopedagogia, a área em expansão teve a contribuição do pensamento de autores franceses como Jacques Lacan, Janine Mery, George Matuco, entre outros (BOSSA, 2011).

Segundo Bossa (2011), a graduação em Psicopedagogia desenvolve-se há mais de três décadas na Argentina. Em virtude dos fracassos escolares, da crise na escola, da evasão escolar, da repetência e outros aspectos, os profissionais que atuavam com esses aprendizes sentiam a necessidade de ocupar espaços que não podiam ser preenchidos pela psicologia escolar. Tais fenômenos propiciaram que as atividades que envolvem a Psicopedagogia fossem criadas previamente ao próprio curso.

Inicialmente no Brasil, as dificuldades de aprendizagem eram entendidas como produto de fatores orgânicos. Graças aos estudos e aos grupos de profissionais que passaram a discutir essas questões, sobretudo pela influência dos estudos argentinos, os primeiros cursos de Psicopedagogia foram introduzidos no Brasil. Hoje, tem sido considerada uma área de grande relevância, tanto no âmbito escolar quanto no clínico.

Ainda de acordo com Bossa (2011), o trabalho psicopedagógico encontra influência das áreas da Psicologia e da Pedagogia; entretanto, apenas estas não são suficientes para dar subsídios a esse campo de conhecimento, pois apreender o objeto de estudo da Psicopedagogia é algo mais complexo, sendo necessário o auxílio de outras áreas das ciências humanas, como a Filosofia, Sociologia, Linguística, entre outras. Ademais, recebe contribuição dos estudos das teorias como a Psicanálise, a Psicologia Social, a Epistemologia, a Linguística, a Pedagogia e os fundamentos da Neuropsicologia.

Pela própria historicidade da Psicopedagogia, percebe-se que a atuação do psicopedagogo vai se constituindo no fazer do cotidiano. Suas práticas são reveladas a partir da interação com o próprio objeto de estudo, que é a aprendizagem humana. Ao contribuir de forma significativa para a aprendizagem no ensino presencial, crê-se no potencial da sua contribuição para a EaD. Estando em construção, a pertinência do seu estudo, para si, para os seus, e para aqueles a quem atende, é de suma importância.

Tendo atuado nas duas principais áreas da psicopedagogia, a clínica e a institucional, conseguia perceber de forma concreta a minha contribuição na aprendizagem dos estudantes. Na clínica, a atuação ocorre de forma diagnóstica no atendimento individual, buscando identificar, através de testes e provas, as situações que dificultam a aprendizagem do sujeito. Identificado o sintoma, seja ele cognitivo, emocional, social ou pedagógico, o profissional indica atendimento paralelo (psicólogo, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional) quando necessário, e realiza intervenções, a fim de superar o quadro apresentado pelo aprendente. Dentre outras ações, busca-se promover a mudança de postura daquele diante da aprendizagem e desenvolver estruturas cognitivas que facilitem os processos de assimilação e acomodação dos conteúdos⁷. Como contribuição, conseguia perceber os reflexos do sucesso e a aprendizagem dos estudantes no dia a dia da clínica.

O trabalho institucional remete a um caráter mais preventivo e interventivo quando necessário. Busca-se trabalhar com o grupo em vez do trabalho individual, realizando

⁷ Trata-se de conceitos da epistemologia genética criados por Jean Piaget (1982), que compreende que a aprendizagem ocorre mediante processos. A associação do objeto do conhecimento a esquemas mentais pré-existentes resulta em assimilação e, ao modificar-se como aprendizagem, ocorre a acomodação.

dinâmicas investigativas e avaliativas a fim de compreender o quadro relacional de aprendizagem do grupo, a relação dos professores entre eles e entre os estudantes, o vínculo e a relação dos sujeitos com a aprendizagem. Toda intervenção é realizada no grupo, permitindo que se percebam, se expressem e passem a criar um vínculo positivo com a aprendizagem. A contribuição era percebida na fala dos estudantes, ao relatarem seus progressos diante do objeto de aprendizagem antes intangível, e dos professores que, ao se perceberem e perceberem seus estudantes, saíam em busca de uma mudança de postura.

Interpelada pela EaD sobre essa atuação, nos defrontamos com a ausência física dos estudantes, com a pulverização dos professores e um universo de sujeitos que colaboram para promover o andamento dos cursos. Para iniciar o processo de atuação, foram levantadas perguntas tais como: *que ações serão realizadas nesse espaçotempo digital? Qual o papel do psicopedagogo na EaD?* Não nos deteremos em respondê-las, mas devemos salientar que elas surgiram como interpelações próprias da convergência entre a atuação clínica e a institucional.

1.3 O ENCONTRO COM A EaD

Compreendemos essa tessitura como um percurso de encontros, descobertas e ressignificação. Para tanto, buscamos em nossas memórias afetivas o primeiro contato com a EaD, cujas primeiras noções surgiram com a leitura da LDB (Lei n.º 9.394/96), durante a disciplina “Política Educacional” à época da graduação. O citado documento normativo afirma em seu artigo o Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.”. O Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamenta o Art. 80 da LDB, trazendo em seu Art. 1º a seguinte redação:

Art. 1º - Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Essas compreensões literárias e/ou jurídicas não expressavam na prática a significância de tal modalidade. Ainda na graduação, no ano de 2006, fui estagiária do núcleo de EaD, pois na época era ofertado o curso de Graduação em Administração, que fazia parte

de um projeto experimental da UAB, reunindo diversas instituições de ensino superior (IES) do Brasil.

Como projeto experimental, a função do estagiário ainda não estava definida, de modo que minhas principais atividades se resumiam a receber as ligações dos estudantes, anotar as demandas e ajudar nas provas presenciais que ocorriam no polo de apoio. Não tenho lembrança de ter acesso ao AVA, tampouco de participar de atividades formativas. Acredito que, por se tratar de um projeto experiencial, as ações e atividades estavam se moldando.

Nesse período, sentia-me pouco produtiva, tanto por não participar dos processos pedagógicos, quanto pelo pouco conhecimento que adquiri na experiência, desencadeando a construção de uma imagem superficial e pejorativa em torno dessa modalidade de ensino. Esse sentimento de inutilidade, de não participar do processo, fez com que eu optasse por não permanecer no estágio. Hoje, refletindo sobre essa experiência, percebo a importância de o estagiário de Pedagogia compreender todo o processo pedagógico envolto nos cursos, como conhecer e acessar o AVA e demais atividades desenvolvidas pelas estagiárias de Pedagogia da DEaD, situações que não me foram possíveis vivenciar na época.

Tive outra experiência com a EaD no papel de cursista em 2014, quando era coordenadora pedagógica e realizei um curso de 40h/a à distância sobre coordenação pedagógica. O curso era autoinstrucional, sem qualquer tipo de interação. Lembro que, à época, quase não conseguia concluir a formação; hoje compreendo que interatividade e motivação foram elementos ausentes no curso.

Ao ingressar na UERN em 2019 para atuar na Diretoria de Educação a Distância, passo a percorrer um caminho novo. Novo no sentido de desconhecido, de imprevisto, mas também no sentido de reformular conceitos e recriar vínculos, de entender processos e me compreender nesse contexto; novo de inesperado e de possível de se criar e se fazer; novo no sentido de protagonizar e se autorizar.

Ainda nesse encontro com a EaD, a experiência que inicia como técnica que atua na DEaD vai me possibilitando percorrer um caminho de aprendizagem e encantamento com essa modalidade de ensino, propiciando a construção de uma nova identidade.

1.4 O PSICOPEDAGOGO NA EaD: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS

Como encontros que vão me aproximando de minhas práticas e ações, deparo-me com um que coaduna o psicopedagogo com a EaD. Esse, ainda novo e sem definição, vai se constituindo no processo identitário da ação da psicopedagoga na DEaD. Assim, foram

mobilizados diversos meios materiais e intelectuais para elaborar uma prática em conformidade com as exigências, necessidades e expectativas da Diretoria. Por ser uma atuação nova dentro da diretoria, as diretrizes que regem o trabalho ainda não existiam. Tomando como base as intervenções psicopedagógicas no âmbito institucional, buscamos ouvir os sujeitos envolvidos no processo de *ensinoaprendizagem*, a fim de encontrar subsídios para uma intervenção efetiva.

Realizamos encontros com os diversos sujeitos/atores, adotando uma escuta ativa. A princípio, identificamos que o profissional havia sido chamado para a Diretoria com o intuito de mediar as relações de trabalho e minimizar os conflitos entre as equipes e coordenações, favorecendo o trabalho colaborativo entre os membros das equipes. Nesse ponto, ficou-nos evidente a “confusão” entre o papel do psicopedagogo e do psicólogo.

Não aprofundaremos a discussão sobre o papel do psicólogo, suas ações e suas funções no que se refere às relações pessoais, pois não nos compete fazê-lo como profissional da educação. Entretanto, vemos a necessidade de realizar esse contraponto. A intervenção psicopedagógica institucional, seja em uma empresa, universidade, escritório, escola ou hospital, está diretamente ligada à aprendizagem.

Tomemos como exemplo a seguinte situação hipotética: se dentro de um grupo de trabalho os profissionais não conseguem interagir e se relacionar de forma satisfatória, essa intervenção é inerente ao psicólogo. À medida que essa dificuldade de relação interfere na aprendizagem do(s) sujeito(s), quer seja aprender seu trabalho, quer seja aprender uma nova forma de fazer algo, cabe ao psicopedagogo realizar intervenções para superar essa dificuldade de aprendizagem, embora a relação continue a cargo do psicólogo.

Nessa perspectiva, buscamos explicar em que consistia o papel do psicopedagogo e sentimos a necessidade de organizar a atuação desse profissional dentro do espaço no qual passava a atuar. Para subsidiar nosso processo identitário e o trabalho, buscamos referências bibliográficas e encontramos Quintana (2004), Porto (2011) e Paín (1985), que contribuem com os estudos sobre a Psicopedagogia Institucional, além de Castro (2011) e Portela e Silva (2021), que denotam o enfoque no Ensino Superior.

Um psicopedagogo institucional teria como funções: atuar com os professores, grupos, equipes, diretores, administrando ansiedades e conflitos relacionados com a atividade ensino-aprendizagem; identificando sintomas e dificuldades; organizando projetos de prevenção e desenvolvimento; clareando tarefas e papéis; criando estratégias para o exercício da autonomia; fazendo a mediação entre grupos, subgrupos; transformando queixas em pensamento transformador e reconstrutivo; criando espaços de escuta; fazendo encaminhamentos de estruturação significativa,

sempre tendo como meta principal o processo ensino aprendizagem (QUINTANA, 2004, p. 4).

Buscando ouvir os envolvidos no processo de aprendizagem, realizamos encontros com a coordenação do curso existente à época, a qual nos trouxe como demanda no atendimento às necessidades do curso o contato mais próximo com os estudantes, o auxílio na organização do tempo e o cronograma de estudos.

Acreditando na importância e na pertinência desse trabalho, desenvolvido com seriedade e comprometimento, realizamos um “*benchmarking*”⁸ com a psicopedagoga da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) para, através do diálogo e da observação da prática, conhecer como transcorre a atividade psicopedagógica naquela instituição. Nessa troca de experiências, almejávamos comparar as informações auferidas junto à diretoria e à coordenação dos cursos com as ações desenvolvidas na UFERSA, bem como compreender as ações e resultados positivos para, com a equipe pedagógica, fomentar a função na UERN.

Na UFERSA, identificamos como principal função da psicopedagoga auxiliar os estudantes na organização do tempo e do cronograma de estudos através da elaboração de planejamentos de estudos e, quando solicitada pelos professores e tutores, realizar atividades avaliativas.

Por compreendermos como principais atores sociais os estudantes e conscientes de que a comunicação ocorre através do AVA, criamos uma sala exclusiva para atendimentos e solicitações psicopedagógicas. Ao ingressar nos cursos EaD, os estudantes são inseridos na sala de Psicopedagogia. Nela, eles podem solicitar atendimento sempre que sentirem dificuldades em se adaptarem à modalidade EaD, e quando desejarem organizar seu tempo de estudo e/ou solicitar plano de estudos. O atendimento ocorre de forma eletrônica e de acordo com a necessidade de cada estudante, podendo se dar de forma síncrona ou assíncrona.

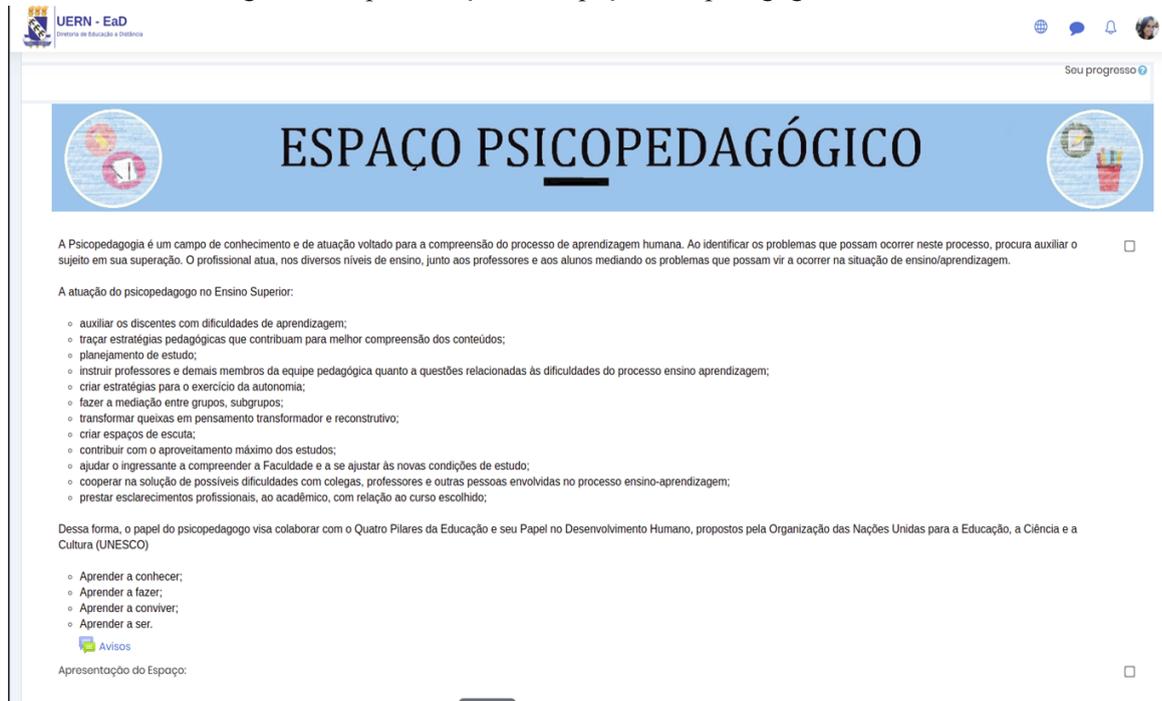
O espaço contém na aba inicial uma explicação prévia sobre a atuação do Psicopedagogo no Ensino Superior, além de um vídeo de apresentação e explicação do espaço psicopedagógico. Na aba *Atendimento Psicopedagógico*, inserimos um *folder* explicativo (cf. Imagens 3, 4, 5 e 6) tratando do que é e de como ocorre o atendimento mediante a solicitação do estudante, professor, tutor ou coordenação do curso. Logo abaixo do *folder*, destinamos um *link* para que os estudantes possam solicitar seu plano individual de estudos e, por fim,

⁸ Termo da língua inglesa utilizado pela gestão de empresas na realização da pesquisa e na comparação das práticas, produtos e serviços, objetivando entender como e onde é preciso melhorar.

apresentamos a equipe pedagógica. No *link*, estão inseridos os nomes dos estudantes de todos os cursos, dos tutores, dos professores e dos responsáveis pelas coordenações dos cursos.

Nas imagens 1, 2 e 7, respectivamente, apresentamos a sistematização do espaço psicopedagógico no AVA Moodle DEaD/UERN.

Imagem 1 – Apresentação do Espaço Psicopedagógico no Moodle



UERN - EaD
Universidade de Educação a Distância

Seu progresso

ESPAÇO PSICOPEDAGÓGICO

A Psicopedagogia é um campo de conhecimento e de atuação voltado para a compreensão do processo de aprendizagem humana. Ao identificar os problemas que possam ocorrer neste processo, procura auxiliar o sujeito em sua superação. O profissional atua, nos diversos níveis de ensino, junto aos professores e aos alunos mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem.

A atuação do psicopedagogo no Ensino Superior:

- auxiliar os discentes com dificuldades de aprendizagem;
- traçar estratégias pedagógicas que contribuam para melhor compreensão dos conteúdos;
- planejamento de estudo;
- instruir professores e demais membros da equipe pedagógica quanto a questões relacionadas às dificuldades do processo ensino aprendizagem;
- criar estratégias para o exercício da autonomia;
- fazer a mediação entre grupos, subgrupos;
- transformar queixas em pensamento transformador e reconstrutivo;
- criar espaços de escuta;
- contribuir com o aproveitamento máximo dos estudos;
- ajudar o ingressante a compreender a Faculdade e a se ajustar às novas condições de estudo;
- cooperar na solução de possíveis dificuldades com colegas, professores e outras pessoas envolvidas no processo ensino-aprendizagem;
- prestar esclarecimentos profissionais, ao acadêmico, com relação ao curso escolhido;

Dessa forma, o papel do psicopedagogo visa colaborar com o Quatro Pilares da Educação e seu Papel no Desenvolvimento Humano, propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)

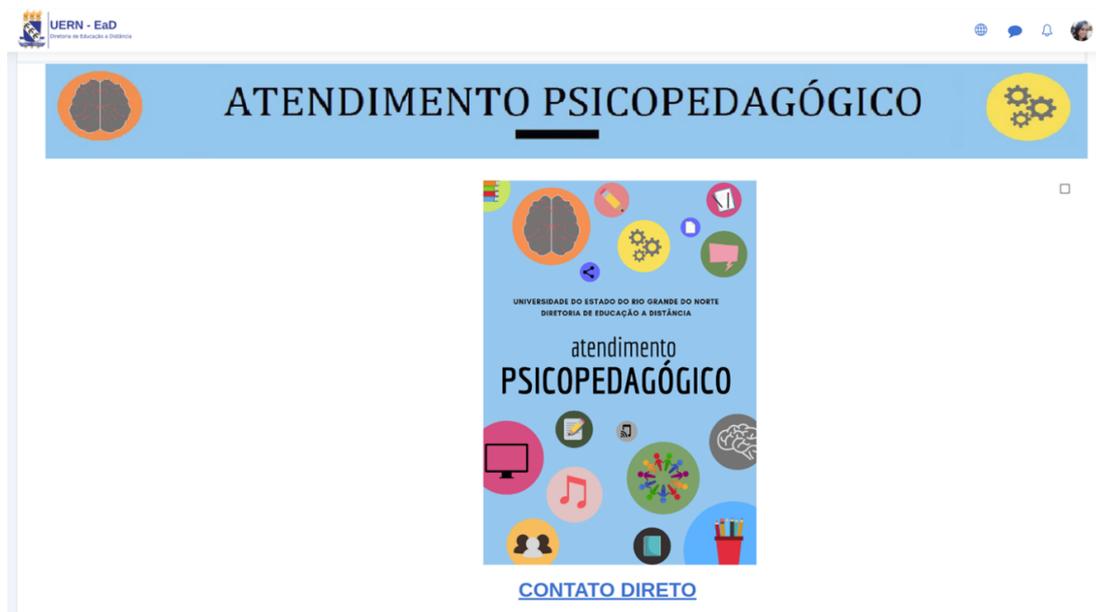
- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a conviver;
- Aprender a ser.

Avisos

Apresentação do Espaço:

Fonte: Moodle DEaD/UERN (2022).

Imagem 2 – Espaço Psicopedagógico no Moodle



UERN - EaD
Universidade de Educação a Distância

Seu progresso

ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO

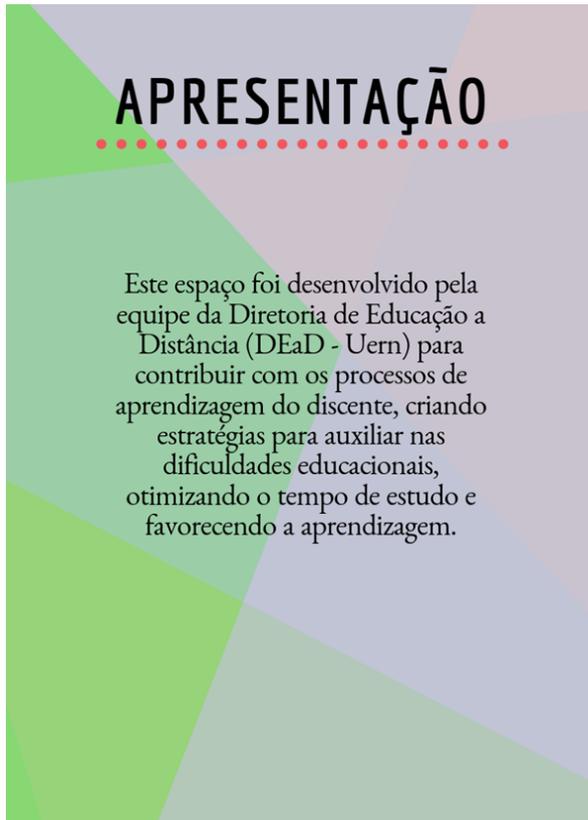
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

atendimento
PSICOPEDAGÓGICO

CONTATO DIRETO

Fonte: Moodle DEaD/UERN (2022).

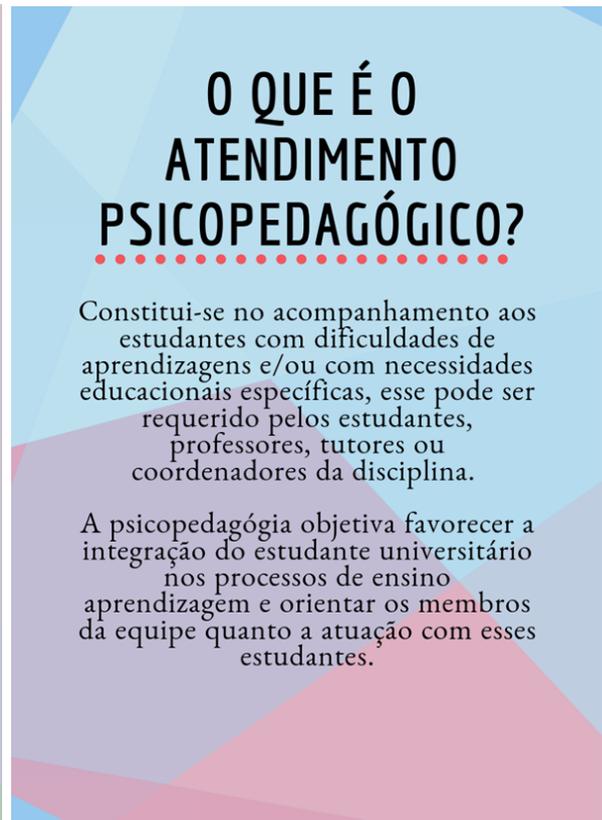
Imagem 3 – Folder explicativo no Moodle



APRESENTAÇÃO

Este espaço foi desenvolvido pela equipe da Diretoria de Educação a Distância (DEaD - Uern) para contribuir com os processos de aprendizagem do discente, criando estratégias para auxiliar nas dificuldades educacionais, otimizando o tempo de estudo e favorecendo a aprendizagem.

Imagem 4 – Folder explicativo no Moodle

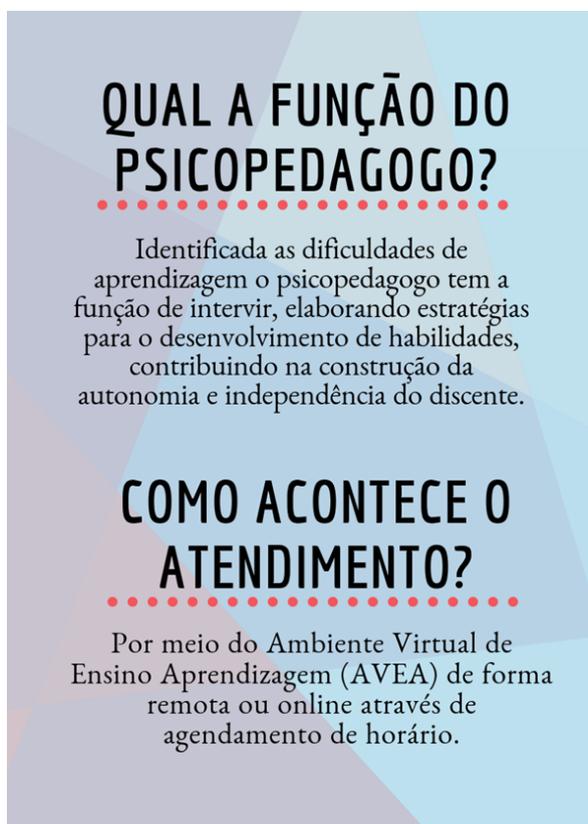


O QUE É O ATENDIMENTO PSICOPEDAGÓGICO?

Constitui-se no acompanhamento aos estudantes com dificuldades de aprendizagens e/ou com necessidades educacionais específicas, esse pode ser requerido pelos estudantes, professores, tutores ou coordenadores da disciplina.

A psicopedagogia objetiva favorecer a integração do estudante universitário nos processos de ensino aprendizagem e orientar os membros da equipe quanto a atuação com esses estudantes.

Imagem 5 – Folder explicativo no Moodle



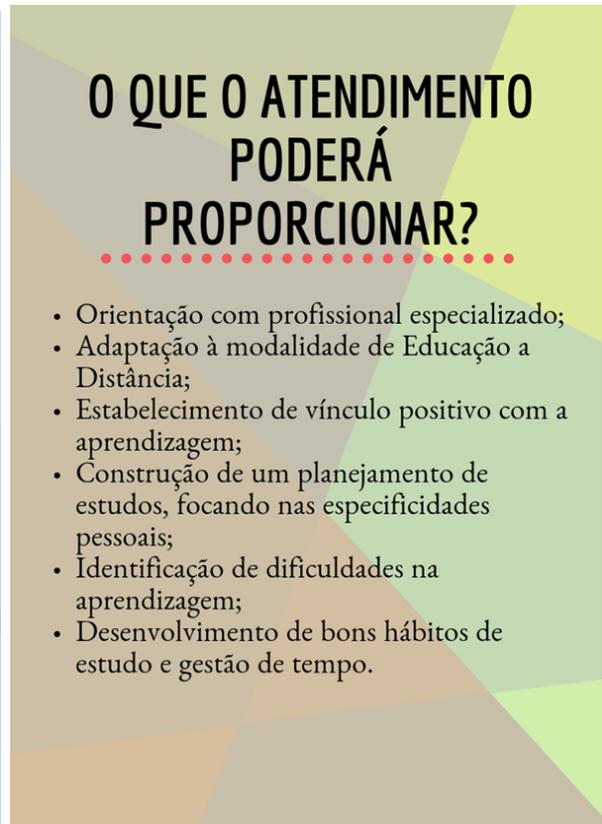
QUAL A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO?

Identificada as dificuldades de aprendizagem o psicopedagogo tem a função de intervir, elaborando estratégias para o desenvolvimento de habilidades, contribuindo na construção da autonomia e independência do discente.

COMO ACONTECE O ATENDIMENTO?

Por meio do Ambiente Virtual de Ensino Aprendizagem (AVEA) de forma remota ou online através de agendamento de horário.

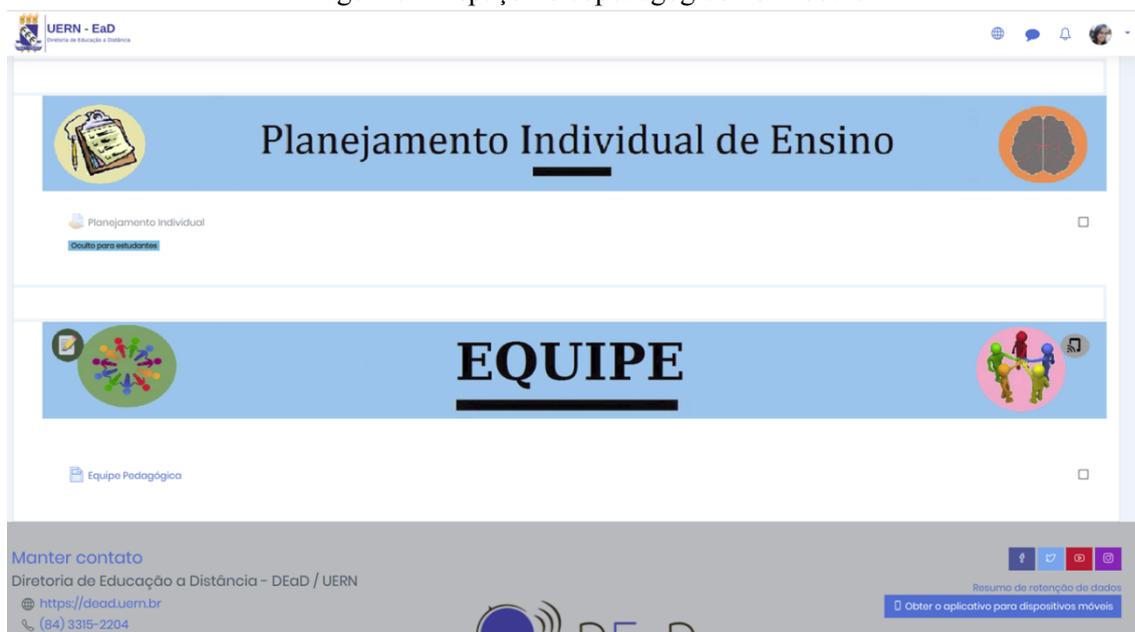
Imagem 6 – Folder explicativo no Moodle



O QUE O ATENDIMENTO PODERÁ PROPORCIONAR?

- Orientação com profissional especializado;
- Adaptação à modalidade de Educação a Distância;
- Estabelecimento de vínculo positivo com a aprendizagem;
- Construção de um planejamento de estudos, focando nas especificidades pessoais;
- Identificação de dificuldades na aprendizagem;
- Desenvolvimento de bons hábitos de estudo e gestão de tempo.

Imagem 7 – Espaço Psicopedagógico no Moodle



Fonte: Moodle DEaD/UERN (2022).

Nos diálogos e interlocuções com os envolvidos no processo de aprendizagem da DEaD, fomos identificando as necessidades comuns aos cursos e as específicas de cada um e, com a coordenação da equipe pedagógica, definimos as principais ações que julgamos serem pertinentes ao psicopedagogo:

- Identificar dificuldades de aprendizagem;
- realizar plano de intervenção psicopedagógica;
- construir planejamento de estudo;
- contribuir com a proposição de bons hábitos de estudo e gestão de tempo;
- realizar a proposição de adequações específicas;
- estabelecer estratégias para minimizar a evasão;
- apoiar e colaborar nas ações da coordenação pedagógica;
- colaborar e intervir nas formações pedagógicas;
- realizar visitas aos polos.

Inerente à própria dinamicidade da Psicopedagogia, que vai se fazendo no decorrer da ação, e impelida pela escuta atenta e ativa aos estudantes e coordenações dos cursos, diversas atividades interventivas foram sendo realizadas com os sujeitos da aprendizagem. Na formação dos tutores, realizamos dinâmicas buscando compreender a importância dessa atuação na EaD mediante falas relacionadas ao bom relacionamento com os estudantes, e

abordamos a temática netiqueta, auxiliando-os quanto à organização do tempo na tutoria através de vídeos.

Com os estudantes, procuramos abordar temas que nos pareciam mais preponderantes a cada período. A partir daí, produzimos vídeos abordando os seguintes assuntos: a gestão do tempo e a organização de estudos na EaD; as diversas formas de estudar: o estudo em ciclos; a procrastinação. Compreendendo que a EaD não se realiza apenas pelas telas, visto que a presença física revigora e estimula os estudantes, acompanhamos as visitas aos polos de apoio presencial, buscando diminuir a distância entre estudantes e educadores, de maneira a fomentar o sentimento de pertencimento à universidade, além de falarmos sobre a organização do tempo de estudo com foco na EaD.

Com a implementação de novos cursos⁹, novas demandas iam surgindo, fazendo-se necessária a ação psicopedagógica. Nesse contexto, podemos destacar a elaboração do Plano de Aprendizagem dos estudantes PCD dos cursos de Licenciatura em Letras/Libras e na Licenciatura em Música. Buscamos, nesse plano, identificar as necessidades educacionais específicas de cada estudante e propor sugestões, adaptações, modificações no desenho didático, na atuação do professor e no acompanhamento do tutor especializado.

Com uma ação ligada diretamente à equipe pedagógica, descreveremos esse ponto na seção 3, intitulada “Os sujeitos da pesquisa”. Convém salientar que, por vezes, a atuação ocorria com foco estritamente pedagógico, ocasionando, em alguns momentos, certa confusão entre as contribuições do pedagogo e as do psicopedagogo.

As ações aqui descritas foram sendo desenvolvidas conforme as demandas e as necessidades solicitadas pelos coordenadores dos cursos e pela equipe gestora da diretoria. Não obstante, reverbera a nossa pergunta: qual a contribuição do psicopedagogo no sentido de potencializar a aprendizagem dos estudantes? Estariam em consonância, colaborando nessas ações? Ou seriam outras?

⁹ Apresentamos a evolução e a ampliação da oferta dos cursos na DEaD na seção 2.

2 O CONTEXTO DA PESQUISA

“Se você puder me ouvir
 Tenho algo pra dizer [...]

Eu sei que a vida vai deixar
 De novo tudo em seu lugar
 Os caminhos vão se abrindo devagar”

Scarcéus - Caminhos

A tessitura metodológica aqui apresentada acontece no contexto da cibercultura (SANTOS, 2014), o que faz suscitar alguns questionamentos: *como o contexto da cibercultura favorece a EaD? Caso favoreça, em que perspectivas? Como se dá o letramento digital dos praticantes culturais que ingressam no curso?* Essas e outras indagações reverberam a importância de conhecer os princípios, as concepções e o surgimento da EaD, para nos situarmos e refletirmos sobre tais perguntas.

O curso de Educação do Campo EaD, contexto em que estão situados os sujeitos da pesquisa, ocorre na cibercultura, razão por que buscamos compreender a sua contribuição para a EaD. Percebendo a inferência dessa cultura contemporânea mediada pelas redes na vida dos sujeitos, compreendemos os cenários sociotécnicos, do hibridismo humano e não humano, e buscamos diferenciar a EaD da educação *online* (EOL).

Percebemos que as relações do curso com a tecnologia não estão relacionadas apenas ao fato de ocorrer no Moodle, mas por usar diversos recursos tecnológicos digitais para comunicar-se com os estudantes. Desde o início do curso, a coordenação criou o perfil na plataforma Instagram¹⁰, no qual realiza postagens sobre datas de atividades, comunicados, avisos, palestras, entre outras informações. Nessa rede social, o curso possui 241 seguidores, entre os quais estão professores, tutores e estudantes.

A comunicação também ocorre por meio do *WhatsApp*¹¹ entre coordenação-tutores-professores, tutores-estudantes e professores-tutores. As webconferências (palestras e aula inaugural) são transmitidas pelo Youtube, com a interação dos estudantes pelo bate-papo, ao passo que as aulas síncronas ocorrem via plataforma de videoconferência *Meet*. Diante desse contexto, os sujeitos da pesquisa vivem e praticam a cibercultura no cotidiano do curso, a partir do uso dos artefatos culturais tecnológicos na relação *cidadeciberespaço*.

¹⁰ Rede social conectada à internet para o compartilhamento de fotos e vídeos.

¹¹ Aplicativo de mensagens instantâneas *online*.

Imagem 8 – Redes sociais do Curso de Educação do Campo

The image displays three screenshots related to the 'Curso de Educação do Campo' (Education of the Field Course) at UERN.

Top Left: Instagram profile for 'educacaodocampoeaduern'. It shows 40 publications, 241 followers, and 17 people being followed. The bio identifies it as the 'Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a distância' (Distance Education License Course in Education of the Field) from the 'Departamento de Educação do CAP/UERN'. It includes a 'Seguir' (Follow) button and a 'Mensagem' (Message) button.

Top Right: WhatsApp group chat titled 'Tutoria Ed Campo DÚVIDAS' (Education of the Field Tutoring - QUESTIONS), with 25 participants. It features icons for voice call, video call, and search.

Center: A collage of various educational posters and notices from UERN, including 'PRESENCIAIS SEMESTRE 2021', 'XV SEJUN', 'PERÍODO DE MATRÍCULAS', 'RODA DE CONVERSAS', 'SOCIEDADE EM FOCO', 'SEMINÁRIO DE PESQUISA', and 'SEMANA DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO'.

Bottom: A YouTube video player showing a live performance by Daniel Mariano (UERN) playing an acoustic guitar. The video title is 'AULA INAUGURAL LICENCIATURAS | LETRAS LIBRAS, LETRAS - LÍNGUA INGLESA e EDUCAÇÃO DO CAMPO | UERN'. A chat window on the right side of the video displays a list of messages from participants, such as 'Israel Soares Educação do Campo Polo Guamaré' and 'Adriana Almeida Fernandes começando agora nesse instante'.

Fonte: *Prints* do Instagram, WhatsApp e YouTube.

Contudo, apenas citar o uso dos recursos tecnológicos não nos permite perceber como ocorre essa inferência na vida dos praticantes. Para elucidarmos tais percepções, vemos a importância de situar a evolução tecnológica, tendo em vista que a EaD, hoje, lança mão dos recursos tecnológicos digitais para alcançar seus estudantes e realizar suas práticas educativas.

2.1 O CENÁRIO DA CIBERCULTURA

Compreendemos a cibercultura como a cultura da sociedade contemporânea, marcada pelo uso das tecnologias digitais como processo de formação histórica de cunho prático e cotidiano. Pela força e por sua rapidez de expansão, advinda do potencial das redes telemáticas, a cibercultura criou, em um curto espaço de tempo, um campo de reflexão intelectual com várias ramificações e possibilidades de interpretação.

Na visão de Santos (2005, p. 8), a cibercultura diz respeito ao

[...] movimento sociotécnico-cultural que gesta suas práticas a partir da convergência tecnológica da informática com as telecomunicações que faz emergir uma pluralidade de interfaces síncronas e assíncronas de comunicação e uma multiplicidade de novas mídias e linguagens que vêm potencializando novas formas de sociabilidade e, com isso, novos processos educacionais, formativos e de aprendizagem baseados nos conceitos de interatividade e hipertextualidade.

Tal visão coaduna com as ideias de Lévy (2000, p. 15-16), ao apresentar a seguinte definição:

O ciberespaço (que também chamarei de ‘rede’) é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo ‘cibercultura’, especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O mundo atual é marcado por interações sociais que extrapolam os ambientes físicos e virtuais, fazendo emergir ciberespaços, nos quais realizam-se a produção de conhecimento, a socialização, a economia, a política e a cultura. Nessa perspectiva, a educação não pode ficar estagnada diante das mudanças, porquanto precisa acompanhar essas dinâmicas sociais, assumindo um posicionamento crítico e reflexivo, apropriando-se das práticas sociais, comunicacionais, cognitivas e culturais que são características da cibercultura.

Pensarpraticar a cibercultura nos impele a uma educação que não separa as práticas da educação presencial das práticas da educação a distância, uma vez que, como nos dizem Santos e Silva (2009), a dispersão geográfica não nos torna distantes, distanciados e tampouco ausentes, sobretudo por contarmos com as tecnologias digitais conectadas à rede. Em outras palavras, uma educação que se aproprie das potencialidades comunicacionais e pedagógicas das mídias digitais e das redes sociais.

A dinâmica dos ambientes *online* é capaz de criar redes sociais de ensino e aprendizagem, ao propiciar experiências significativas de aprendizagem nos diferentes *espaçostempos* da cibercultura. Compreendemos essa aprendizagem como educação *online*, fenômeno da cibercultura que, na condição de processo formativo, valoriza as experiências formativas e autorais que são bricoladas com múltiplas ferramentas em diferentes *espaçostempos*. Essas experiências de educação *online* devem possibilitar o desenvolvimento de mediações tecnológicas e de saberes.

Sendo a cibercultura o contexto atual, realizar pesquisa na cibercultura é imergir em suas práticas, é atuar como praticante cultural manipulando dados em rede. Os sujeitos envolvidos da pesquisa constituem-se também como praticantes culturais que concebem em suas relações a cultura, os saberes e os conhecimentos no contexto da pesquisa.

Cabe-nos a reflexão: o contexto da cibercultura favorece a EaD? Compreendendo a educação *online* como fenômeno da cibercultura e não como uma evolução das práticas da EaD, e sabendo que a EaD se vale dos recursos tecnológicos em rede para realizar as suas práticas educativas, compreendemos a forte potência e a relevância do contexto da cibercultura na EaD. Acreditamos que os contextos educativos não se separam das cidades e de seus equipamentos culturais, sobretudo em tempos de mobilidade e aprendizagem ubíqua.

Com a popularização das redes sociais, o modo de comunicação das pessoas mudou significativamente, uma vez que elas passaram a se comunicar de maneira mais rápida e eficiente, utilizando os aparelhos tecnológicos conectados à rede. Hoje, tais aparelhos estão cotidianamente em nossas mãos, como extensão de nossos braços ao passo de um clique. As pessoas passaram a habitar ciberespaços estando concomitantemente presentes de forma física e virtual em espaços diferentes, caracterizando uma mobilidade ubíqua.

Ao mesmo tempo que estão presencialmente no ambiente de trabalho e/ou residência, transitam pelas redes sociais, participam de conferências com pessoas de toda parte do mundo, assistem a aulas, buscam informações na internet, realizam pagamentos e transferências bancárias, estão presentes simultaneamente em espaços físicos e digitais. Percebemos, assim, as implicações da cibercultura nas formas de ser e de estar no mundo, de *pensarpraticar* ações, antes reduzida ao presencial.

2.2 A CULTURA CONTEMPORÂNEA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A evolução tecnológica não pode ser compreendida como uma explosão dissociada da cultura e da sociedade. Não seria a técnica um ator autônomo (LÉVY, 2000) advindo de um

país estrangeiro, que vem para inferir e mudar o comportamento social; antes, ela é pensada, planejada, criada, dentro da sociedade que modifica e é modificada pela cultura. Embora os impactos cheguem de forma diferente para cada sujeito dessa sociedade e, por isso, para aqueles que estão mais distantes do seu pensamento criador apresenta-se como algo externo, alheio à sociedade e à cultura, sendo uma análise dos fenômenos humanos.

Na EaD, percebemos os impactos da evolução tecnológica, sobretudo no uso dos recursos e ambientes virtuais de aprendizagem. A educação que em 1900 utilizava cartas, em 1920 ganha espaço no rádio e, em 1960, chega à televisão, hoje utiliza-se de computadores e *smartphones* ligados à rede, o que permite uma maior interatividade e velocidade nas trocas de informações.

Assim, podemos pensar que as interfaces, “aparatos materiais que permitem a interação entre o universo da informação digital e o mundo ordinário” (LÉVY, 2000, p. 37), são desenvolvidas mediante a análise das necessidades dos sujeitos em suas relações. Podemos exemplificar que, com a evolução do telefone, por volta de 1876 surgia a profissão de telefonista, pois o número de ligações telefônicas era demasiado, sendo necessário fazer as conexões através de centrais telefônicas.

Nesse contexto, observou-se no trabalho a necessidade de conexões mais rápidas, mais sigilo nas ligações, menor margem de erro nas conexões, chegando a ser desenvolvida a automação do serviço de telefonia em 1980, ocasionando o fim da profissão de telefonistas. Percebemos que, com a criação do telefone, surge uma profissão, algo distante de todos, como que vindo externamente. Porém, com a evolução e a automação, a profissão deixa de existir, sendo a tecnologia vista nesse exemplo como um vilão que acaba com as profissões.

Diante dessas reflexões, suscita-nos o questionamento conforme já nos perguntava Lévy (2000, p. 25): “As técnicas determinam a sociedade ou a cultura?”. Entendemos técnica, sociedade e cultura como uma relação tríplice que se retroalimenta e se autoproduz, pois não são fenômenos independentes, mas estão intrinsecamente ligados entre si. Logo, à medida que novas técnicas vão sendo criadas, elas interferem na sociedade e na cultura, e à medida que a sociedade é observada, surgem novas necessidades que suscitam novas técnicas, as quais alteram a cultura, constituindo a cibercultura (LÉVY, 2000).

Se sociedade, cultura e evolução tecnológica estão nessa relação tríplice, por vezes como influência e outras como influenciável, pode a educação estar desconectada desse processo transformador? Pode a EaD continuar com práticas transmissíveis, negando a potência e a influência da cibercultura? Esses e outros questionamentos nos impulsionam a *pensafazer pesquisaformação* na cibercultura.

2.3 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: EM BUSCA DE RUPTURAS

O primeiro registro sobre a Educação a Distância no Brasil data de 1904, ano em que o Jornal do Brasil publicou um anúncio oferecendo curso de profissionalização por correspondência para datilógrafo, em sua primeira edição da seção de classificados (ALVES, 2011). Com o passar dos anos, a EaD tem se constituído uma modalidade de grande importância por promover a democratização do ensino, ao permitir que aqueles que não possuem instituições de ensino superior em sua zona territorial tenham acesso à formação via estudo a distância. Devido, também, à flexibilidade no horário, permite aos trabalhadores que não podem frequentar a sala de aula em horário convencional ampliarem seu grau instrucional, organizando seu tempo, por vezes limitado, por conta do trabalho. Alves (2011), referenciando o Portal do Consórcio CEDERJ/Fundação CECIERJ (2010), acrescenta:

Nesse contexto, a Educação a Distância torna-se um instrumento fundamental de promoção de oportunidades, visto que muitos indivíduos, apropriando-se deste tipo de ensino, podem concluir um curso superior de qualidade e abraçar novas oportunidades profissionais (ALVES, 2011, p. 84).

As mudanças na sociedade atual e a necessidade de adequação ao mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e exigente, são fatores que impelem os profissionais a se qualificarem através de cursos de formação e a estarem em constante aprendizagem. A dinâmica corrida e o acúmulo de atividades, em contrapartida, dificultam o retorno das pessoas à sala de aula de forma presencial. Assim, a Educação a Distância apresenta-se como um meio fundamental de aprendizagem. Por romper com a forma tradicional de ensino, especialmente as barreiras geográficas e temporais, a EaD aponta para um novo paradigma, alcançando um grande número de pessoas.

Os números de estudantes da Educação a Distância, sobretudo nos cursos de nível superior, têm crescido gradativamente. Segundo dados do Censo 2020 da Educação Superior, o número de cursos EaD cresceu 50% em um ano, superando o quantitativo do número de estudantes da presencial.

Já quando o assunto é a relação entre matrícula e modalidade de ensino, a expansão da EaD ficou, mais uma vez, evidenciada. Em 2021, foram mais de 3,7 milhões de matriculados em cursos a distância. O número representa 41,4% do total. Na série histórica destacada pela pesquisa (2011 a 2021), o percentual de matriculados em EaD aumentou 274,3%, enquanto, nos presenciais, houve queda de 8,3%.¹²

¹² Informação disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/ensino-a-distancia-cresce-474-em-uma-decada>. Acesso em: 12 jul. 2022.

De acordo com os dados, percebemos um crescimento exponencial na procura pela modalidade EaD, o que nos remete a importância de pensar, refletir e pesquisar sobre essa modalidade, sobretudo compreendendo os estudantes nesse contexto, os quais têm sofrido uma ruptura em seu processo educacional. Acostumados com o ensino presencial, com o contato direto e diário com professores e colegas de sala, veem-se responsáveis por sua aprendizagem, exigindo deles mais autonomia, organização e comprometimento.

Embora de suma importância, tais aspectos, se não forem bem observados, podem resultar em dificuldades que se apresentam na Educação Superior, interferindo de forma pessoal, profissional, afetiva, emocional, familiar e social dos estudantes. Por estarem relacionadas aos vínculos com a aprendizagem, tais dificuldades não permitem conceber “[...] a ideia de que o educando chega a esse nível educacional com autonomia que o torna capaz para enfrentar os desafios surgidos na academia” (CASTRO, 2011, p. 7).

Nessa discussão, entendemos que o estudante da educação a distância tem um perfil diferente do estudante do ensino presencial. Essa diferença se dá sobretudo pela forma de encontro com o objeto do conhecimento, pois exige do aprendiz autonomia, independência, organização e foco, características essenciais para a promoção de sua aprendizagem. Compreender esses processos é próprio do profissional de psicopedagogia, que busca criar situações favoráveis de aprendizagem.

Nas práticas convencionais de EaD, temos a autoaprendizagem como característica fundante, ou seja, o cursista recebe o material do curso com instruções que envolvem conteúdos e atividades, elabora sua produção individual, retornando-a, via canais de feedback, ao professor-tutor. Assim a aprendizagem é construída e mediada pelo material didático produzido à luz de um desenho instrucional. A instrução unidirecional é o centro do processo. O sujeito aprende solitário e no seu tempo e o material didático estático tem um papel muito importante (SANTOS, 2009, p. 5665).

Ao observarmos e analisarmos nossas práticas na EaD, elencamos quatro aspectos de interferência que consideramos importantes discutir em nossa pesquisa-formação. Compreendemos que existem muitos outros aspectos a serem considerados, mas, diante das ações diretas em nosso trabalho, ousamos refletir e inferir os seguintes:

Imagem 9 – Aspectos de interferência nas práticas em EaD da DEaD



Fonte: Elaboração própria (2022).

O primeiro aspecto diz respeito ao uso dos artefatos tecnológicos como repositório de conteúdos, negando a potencialidade da rede. Na Educação a Distância, a rede é utilizada como repositório de conteúdos em detrimento da interatividade e inventividade; as atividades são corrigidas automaticamente, como alternativa ao trabalho colaborativo, e há pouca ou nenhuma heurística. Nessa concepção, o estudante percebe-se estudando sozinho, os conteúdos estão a sua disposição, ele organiza o seu tempo, rotina e cronograma de estudos.

O computador conectado à rede, embora tenha grande potencial interativo, conversacional e autoral, é utilizado como uma evolução das mídias, predominando o modelo de comunicação em massa, unidirecional, caracterizado “[...] pela abordagem instrucionista-massiva que ainda hoje é muito praticada na modalidade a distância” (PIMENTEL, 2021, s. p.).

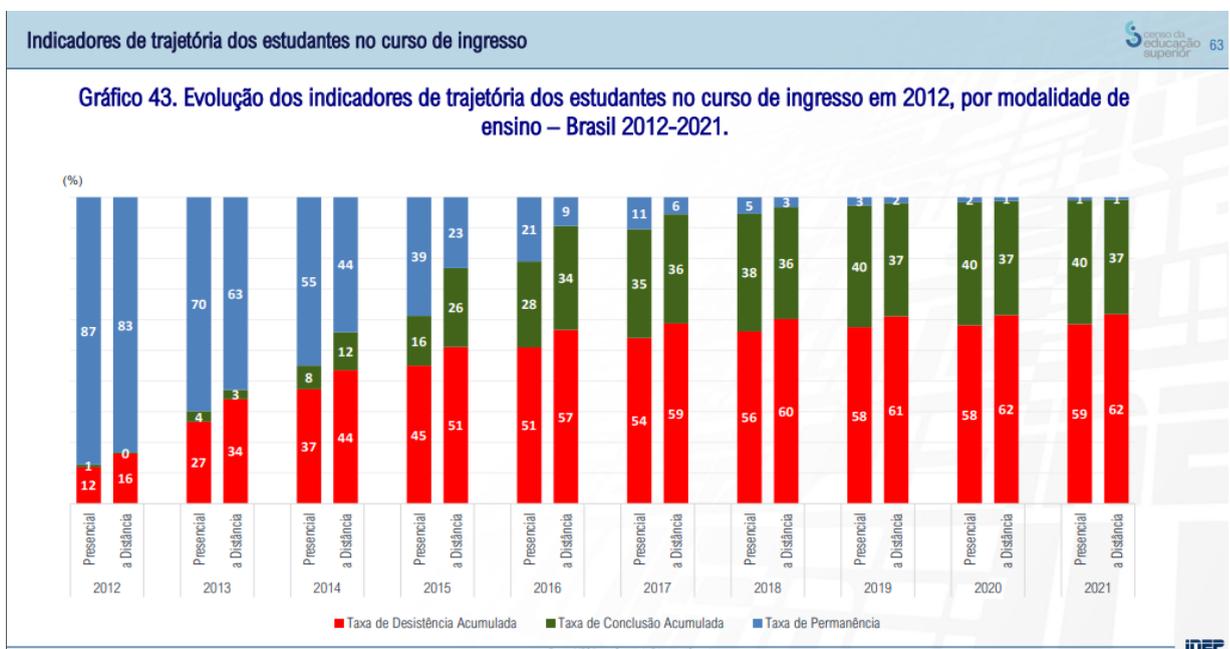
O segundo aspecto concerne às práticas instrucionistas-massivas na EaD. Embora contando com o uso da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem que favorecem a interatividade e o diálogo, “muitos programas de EaD migraram seus desenhos, mantendo a mesma lógica comunicacional da mídia de massa e da tradição da EaD que separa os sujeitos dos processos de criação dos conteúdos e do próprio desenho didático.” (SANTOS, 2009, p. 5659). Dessa forma, o “*online*” reduz-se ao fato de ocorrer com o uso da tecnologia, pois a metodologia e a atuação docente sustentam-se na habitual lógica da EaD de massa.

O terceiro aspecto é a estratificação do ensino. Com o aumento exponencial do número de estudantes, vale-nos a pergunta: onde queremos chegar? A quantidade demasiada de estudantes impossibilita o atendimento individualizado por parte do professor, que conta

com professores-tutores, realizando a estratificação do ensino e dissolução da responsabilidade. Seriam os tutores menos capacitados que os professores?

E o quarto aspecto diz respeito ao número significativo da evasão dos cursos superiores. De acordo com os dados do Inep, sobretudo o Censo de Educação Superior 2021, ao verificarmos o Gráfico 43 do Inep, que se refere à “Evolução dos indicadores de trajetória dos estudantes no curso de ingresso em 2012, por modalidade de ensino – Brasil 2012-2021”, observamos que a taxa de desistência acumulada passou de 16% em 2012 para 62% em 2021, na modalidade a distância, representando um aumento do 46%. Já a taxa de conclusão acumulada passou de 0% em 2012 a 37% em 2021.

Imagem 10 – Dados do INEP sobre evasão



Fonte: *Print* da apresentação disponível no Portal do Inep: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 15 fev. 2023.

Embora tenhamos organizado os aspectos de interferência de forma numérica sequencial para favorecer a organização do pensamento, a numeração não representa a ordem de descoberta e a disposição. Essa separação não implica dizer que não se interferem, visto que os compreendemos de forma conjunta, realizando intervenção uns nos outros. Tais aspectos de interferência nos levam a pensar em uma EaD em consonância com a proposição da educação *online*, que busca a superação da concepção massiva-instrucionista.

Se no presencial essas práticas instrucionistas-massivas são ruins, elas são agravadas na modalidade a distância, resultando em altos índices de evasão. Dado o contraponto de que,

em nosso cotidiano, convivemos com “as práticas típicas da cibercultura, como buscar, navegar, conectar-se, compartilhar, curtir, comentar, interagir, postar, criar (autorais), dentre outras práticas” (PIMENTEL, 2018, p. 35), urge que realizemos educação permeando a interatividade e a mobilidade.

2.3.1 A EaD na UERN, o encontro com a UAB: entre tensões e possibilidades

A Diretoria de Educação a Distância (DEaD) da UERN está diretamente ligada à Reitoria, regulamentada pela Portaria N° 1896/2001/GR/UERN. Tem como objetivo assessorar os Departamentos Acadêmicos e as Pró-Reitorias de Ensino, Extensão e Pesquisa e Pós-Graduação na viabilização, elaboração, desenvolvimento e execução de cursos ofertados na modalidade de educação a distância.

Em 1999, a UERN participou, com 82 instituições de ensino superior, da fundação da Universidade Virtual Pública do Brasil (UniRede), consórcio universitário, objetivando à “democratização do acesso ao ensino superior público, gratuito e de qualidade [...] na oferta nacional de cursos de graduação e pós-graduação” (UniRede), o que configura um fato de relevância histórica para a EaD no país.

Criada em 2001 como Núcleo de Educação a Distância (NEaD) de iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão pela Portaria n° 1896/200/GR/UERN, a antiga NEaD estava vinculada à Faculdade de Educação e tinha como funções: propor políticas de educação a distância na universidade; promover estudos e pesquisas; ofertar cursos de graduação, pós-graduação e extensão; “gerenciar e supervisionar programas, projetos e cursos de educação a distância na UERN”. Nesse mesmo ano, iniciou suas atividades ofertando cursos de extensão e o Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO). As experiências iniciais do NEaD acompanharam a evolução dos projetos nacionais em EaD. Filiada à UniRede, tinha como objetivo atender as políticas nacionais de ofertas de cursos à distância.

Nos anos de 2002 a 2004, ofertou, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação (SEED/MEC), com as instituições integrantes da UniRede e as Secretarias Estaduais de Educação, representadas pelas coordenações Estaduais da TV Escola, três edições do curso de extensão em TV na Escola e os Desafios de Hoje (GONÇALO; MARTINS, 2010).

No ano de 2006, oferta o Programa de Formação Continuada Mídias na Educação; em 2013, reoferta o curso de extensão universitária, disponibilizado pela Secretaria de Educação

a Distância do Ministério da Educação, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), as Secretarias de Educação Estaduais e as universidades públicas brasileiras. Destinado à formação continuada de professores da rede pública de ensino, o curso foi oferecido no Rio Grande do Norte através da UERN e da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), tendo como objetivo propiciar uma visão integrada do uso de diferentes mídias (material impresso, rádio, TV, vídeo e informática) nas práticas pedagógicas.

Em 2008, vinculou-se à Universidade Aberta do Brasil (UAB) com a publicação da Portaria nº 802, de 18 de agosto de 2008, quando passou a receber fomento e investimento financeiro para a oferta e ampliação de cursos EaD. Em 2015, por questões organizacionais, tornou-se uma diretoria, vinculada diretamente à Reitoria com o nome de Diretoria de Educação a Distância, atendendo pela sigla DEaD.

Em 2014, iniciou a primeira oferta de curso de graduação em Letras/Língua Portuguesa na modalidade de EaD. A partir desse período, vem ampliando gradativamente o número da oferta de cursos e vagas. Atualmente, oferece cinco cursos de graduação, sendo eles: Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, Licenciatura em Letras/Língua Inglesa, Licenciatura em Letras/Libras, Licenciatura em Educação do Campo, Licenciatura em Música e um curso de Pós-graduação *stricto sensu*, a Especialização em Mídias na Educação. Está previsto para iniciar no ano de 2023 o curso de Graduação em Pedagogia. De acordo com a necessidade e procura da comunidade acadêmica, oferta cursos de formação como “Introdução à EaD”, além dos cursos de capacitação para docentes e tutores que atuam nos cursos.

Desde sua criação até os dias atuais, a DEaD já ofertou mais onze cursos, alguns com duas ou três edições, e atendeu 6.600 pessoas nos ambientes virtuais, entre estudantes dos cursos de formação, graduações e especializações, professores e tutores¹³. Na Imagem 11, apresentamos o infográfico trazendo a historicidade dos cursos ofertados pela DEaD.

Os cursos são financiados pela UAB e possuem uma organização própria, como se fossem “universidades” no âmago da própria universidade, o que confere uma complexidade na relação demarcada entre a educação a distância e os espaços convencionais de educação. Por vezes, esse fazer pedagógico compreende grandes desafios para as universidades, as equipes pedagógicas e de administração que a compõem.

¹³ Dados obtidos por meio da secretaria da DEaD em fevereiro de 2022.

Imagem 11 – Historicidade da oferta de cursos NEaD e DEaD/UERN



Fonte: Elaboração da autora com base em dados extraídos do Moodle (2022).

2.3.2 Sistema UAB, compreensões sobre financiamento e seleção de bolsistas na UERN

A Universidade Aberta do Brasil, também conhecida como Sistema UAB, foi criada a partir do Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, com o objetivo de promover educação superior pública na modalidade de educação a distância. Buscava expandir e interiorizar a oferta de vagas na graduação e pós-graduação e favorecer a articulação entre instituições de ensino superior nas esferas federais, estaduais e municipais.

Entre os principais objetivos da UAB elencados no Decreto 5.800, estão:

I. Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada para professores da educação básica; II. Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores da área de educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios; III. Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV. Ampliar o acesso à educação superior pública; V. Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do país; VI. Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII. Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006).

A prioridade, portanto, é oferecer cursos de formação inicial de professores e capacitar os professores em efetivo exercício, bem como reduzir as desigualdades na oferta do ensino superior, ao possibilitar que sejam ofertadas vagas para o interior, através da criação de polos regionais integrando às IES para a oferta dos cursos à distância.

Nesse contexto, percebemos a grande importância e a potência do programa dentro da UERN, pois permite que os estudantes das cidades que não possuem campus universitário em sua zona territorial possam realizar curso superior de qualidade através da EaD, contando com os polos de apoio presencial.

De acordo com o Portal do MEC, o Sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- a) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- b) Aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- c) Avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- d) Estímulo à investigação em educação superior a distância no País;
- e) Financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância. (Portal do MEC).

Com a publicação da Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) tem suas competências e estrutura organizacional alteradas, passando a subsidiar o Ministério da Educação no que concerne ao “desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País” (Lei nº 11.502/2007). A partir da publicação da lei e posteriormente regulamentada pela Portaria MEC 318, de 02/04/2009 a Capes passa a ser a responsável por gerir o Sistema UAB.

§ 1ª No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado. (Lei nº 11.502/2007)

Para financiamento dos cursos pela UAB, as instituições públicas de ensino superior (IPES) que desejam ter seus cursos superiores financiados devem realizar o cadastro no sistema, o qual é feito mediante envio de documentação para análise da Capes. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância financiados pela UAB ocorre via edital de seleção de propostas das IPES integrantes do Sistema UAB. A prioridade da oferta são cursos de licenciatura e de especialização para profissionais da educação básica.

Atualmente, as ações da UAB são desenvolvidas entre a parceria entre MEC/Capes, as IES, os Estados e os Municípios. Na imagem 10 organizamos os encargos dessa parceria.

Imagem 12 – Atribuições da parceria UAB

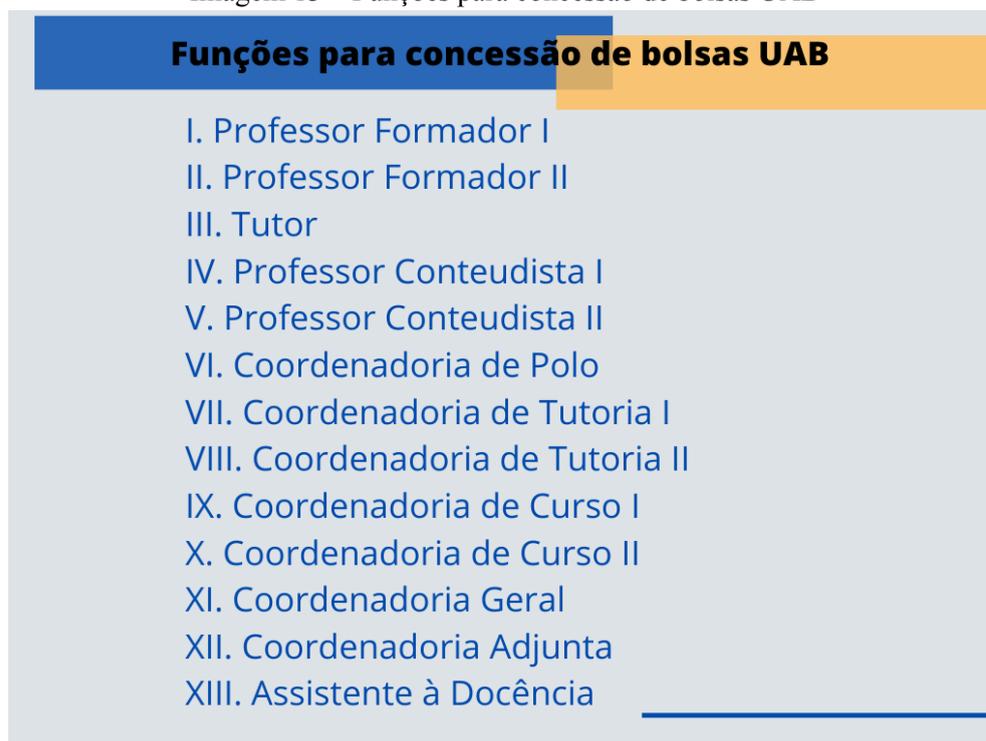


Fonte: Elaboração própria com base nas informações extraídas da Capes (2022).

Com base na Imagem 12, compreendemos que o convênio com a UAB ocorre mediante parceria e que cada envolvido possui sua responsabilidade. Assim, o começo de um curso novo na UAB dá-se com a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), pela IPES, seguindo o roteiro mínimo proposto pela Capes, em atendimento à chamada pública da DED/Capes, que acontece, em geral, anualmente. O PPC deve ser elaborado considerando-se as informações exigidas pela Capes. Para participar do processo de seleção, as IPES devem submeter suas propostas e distribuição das vagas, as quais são analisadas e selecionadas em conformidade com os critérios exigidos no edital.

A UAB financia os cursos através da concessão de bolsas para diferentes atores do processo educativo. As funções para concessão de bolsas podem ser vistas na Imagem 11.

Imagem 13 – Funções para concessão de bolsas UAB



Fonte: Elaboração própria (2022).

De acordo com a Instrução Normativa nº 2, de 19 de abril de 2017, que estabelece as diretrizes para a concessão de bolsas UAB, o pagamento se dá mediante dois agrupamentos: o *grupo de alocação institucional*, que compreende as funções de Coordenadoria Geral, Coordenadoria Adjunta, Coordenadoria de Tutoria, Coordenadoria de Polo e Assistência à Docência; e o *grupo de alocação de curso*, composto por Coordenadoria de Curso, Tutor, Professor Formador e Professor Conteudista¹⁴.

A seleção dos bolsistas é realizada pela IPES mediante edital de seleção, atendendo aos princípios da publicidade e impessoalidade com a divulgação de critérios claros e objetivos. Devem estar em consonância com as disposições legais que disciplinam a concessão de bolsas no âmbito da UAB/Capes, em especial, o Art. 1º, § 3º, da Lei 11.273, de 06 de novembro de 2006; Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007; Portaria Conjunta Capes/CNPq nº 1, de 01 de dezembro de 2007; Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009; Resolução CD/FNDE nº 08, de 30 de abril de 2010, Portaria Capes nº 183 de 21 de outubro de 2016, Portaria Capes nº 139 de 13/07/2017, Portaria Capes nº 249 de 08/11/2018 e Portaria Capes nº 102, de 10 de maio de 2019 e legislações e normas vigente no momento da vinculação.

¹⁴ O valor das bolsas pode ser consultado no *site* <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/prestacao-de-contas/valores-de-bolsas>.

Na UERN, a seleção dos professores para atuarem no curso de Educação do Campo, no qual estão situados os sujeitos de nossa pesquisa, ocorreu via edital de seleção nº 14/2021 – DEaD/FUERN. Conforme a Portaria Capes nº 183, de 21 de outubro de 2016, e Portaria Capes nº 15, de 23 de janeiro de 2017, exige-se a formação de acordo com a área desejada em graduação, mestrado e experiência docente mínima de um ano no Magistério Superior.

O edital tinha como objetivos selecionar professores formadores II e criar cadastro de reserva para a atuação em disciplinas do Curso de Graduação em Educação do Campo, ofertado na modalidade a distância, pela FUERN, financiado pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB/Capes), nos polos de Caraúbas, Guamaré, Marcelino Vieira, Natal e São Gonçalo do Amarante. A validade do processo seletivo é de até quatro anos; findado o período, o profissional deve esperar mais quatro anos para participar de uma nova seleção na mesma modalidade de bolsa.

O edital previa vagas prioritárias para os professores efetivos da UERN; não tendo o número de interessados em ocupar as vagas, essas foram abertas para o público externo. A concessão e o pagamento de bolsas ocorrem na forma de mensalidades proporcionais à duração do período letivo, com vigência de até seis meses, ficando condicionada ao fornecimento de informações prestadas pela instituição de ensino da data de início real de cada período letivo, devendo ser atualizado regularmente de acordo com a oferta.

Para cada profissional que atua na EaD, há especificações e critérios. Aqui, limitamos o olhar para a bolsa de professor formador, que são os profissionais que atuam de forma mais direta com a equipe pedagógica e os estudantes. O cálculo para a concessão de bolsas de professor formador para oferta de disciplina regular corresponde a uma mensalidade de bolsa, por período (semestre), para cada 15 horas-aula, incluídas as disciplinas de estágio, TCC e optativas, conforme matriz curricular cadastrada no Sistema UAB.

O professor que oferta uma disciplina de 30h recebe 2 bolsas (2 mensalidades); para a disciplina de 45h, ofertam-se 3 bolsas (3 mensalidades) e a disciplina de 60h dá direito a 4 bolsas (4 mensalidades). Adicionalmente, oferta-se uma mensalidade de bolsa para a disciplina de estágio predominantemente prático e duas mensalidades de bolsa por período, para disciplina de TCC para cada grupo de 10 alunos. Para a reoferta de disciplina, há uma mensalidade de bolsa, concedida em período posterior à matriz curricular regular, respeitado o período máximo de doze meses, para cada grupo de 30 alunos, resguardado no mínimo um professor para esse atendimento.

A UAB ainda prevê pagamento de bolsa para professor conteudista, para as disciplinas a serem ofertadas pela primeira vez no conjunto das ofertas do Sistema UAB, caso contrário

os cursos deverão utilizar materiais produzidos previamente por outras instituições. As bolsas são concedidas mediante requerimento a ser apresentado pela IES e deferido pela DED/Capes. É concedida, antes do período eletivo da oferta da disciplina, uma mensalidade a cada 15h/a, de acordo com a matriz curricular cadastrada no sistema da Capes para bolsista de produção de recursos educacionais abertos (REA). Os materiais didáticos produzidos com recursos financiados pelo sistema UAB, recurso público, possuem licença aberta – CCBY¹⁵.

Os professores do curso de Educação do Campo estão nesse contexto. Por não ser a primeira oferta do curso no âmbito da Capes, não há previsão de bolsa para professor conteudista e os materiais devem ser procurados no repositório da Capes. Sendo parte da equipe pedagógica, encontramos grandes dificuldades diante dessa situação. Por mais que não seja exigida dos professores a elaboração de um material didático para ser disponibilizado na disciplina, é necessário que ele construa a sua disciplina, ou seja, realize a curadoria de materiais e elabore o desenho didático em consonância com as perspectivas epistemológicas e didáticas do componente curricular para ser disponibilizado no AVA.

Percebemos essa ação diante de duas óticas distintas. A primeira refere-se ao planejamento: o professor precisa planejar sua disciplina, selecionar os textos e materiais que irá utilizar, bem como organizar as atividades e avaliações. Portanto, entendemos como parte do processo o planejamento. Quanto à segunda percepção, observamos que esse planejamento prévio, com a inclusão dos materiais e edição dos recursos no AVA, não está previsto na carga horária da disciplina com o pagamento de uma bolsa. Logo, os professores precisam entregar o desenho didático com bastante antecedência do início das aulas, para que a equipe pedagógica possa realizar a revisão das configurações dos recursos e disponibilizá-los em tempo hábil para o início do semestre. A bolsa só será recebida após o início das aulas, referente à mediação do conteúdo e não a este trabalho prévio.

Essa realidade apresenta-se como um fator conflitante e afeta de forma negativa a EaD. O professor, por não receber por essa curadoria de materiais, sente-se “desobrigado” a fazê-lo, faz de qualquer forma, faz no tempo que dá, e/ou o que acarreta um acúmulo de materiais a ser revisados pela equipe pedagógica de última hora, chegando, por vezes, ao estudante com configurações erradas.

Observamos a importância do Sistema UAB no contexto da EaD da UERN por favorecer a democratização e a interiorização do ensino superior. Contudo, percebemos

¹⁵ CCBY é uma autorização para utilização do material, na qual é necessário apenas que os créditos sejam dados ao autor. Assim, há a possibilidade de o material ser adaptado, remixado e utilizado no AVA.

rupturas que fragilizam o trabalho, sobretudo da equipe pedagógica. Elencamos três pontos que reverberam em nosso trabalho: a seleção, a fragmentação de papéis/atividades e a remuneração, no contexto da DEaD/UAB. Vale ressaltar que essa percepção é nossa, fruto do nosso trabalho como psicopedagoga da equipe pedagógica.

Conforme abordamos em tópicos anteriores, na UAB existem diferentes papéis de atuação. A presença/ausência de bolsas para cada personagem, ao passo que organiza os papéis, estratifica o ensino e as funções, delegando a um outro determinadas funções que parecem ser de ninguém.

Na existência de bolsa para professor conteudista, ele elabora os materiais, pensa e planeja a disciplina, contudo, em nosso contexto ela é ausente, ficando a cargo do professor formador, que tem “atividades típicas de ensino” (CAPES, 2019), sendo acompanhado pelo tutor, que tem “atividades típicas de tutoria” (CAPES, 2019), havendo, assim, uma distribuição de papéis e atividades.

De acordo com a portaria Capes (2019), há uma diferença no valor da bolsa, na formação exigida e nas atividades exercidas entre Professor Formador I, II e o Tutor.

Quadro 1 – Diferença da bolsa, formação e atividades entre Professor Formador I, II e o Tutor

Professor Formador I	Professor Formador II	Tutor
Valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior.	Valor de R\$ 1.100,00 (mil e trezentos reais) concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior.	Valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior.

Fonte: Dados da Portaria CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019.

O edital de seleção para professores e tutores do curso de Educação do Campo especifica as seguintes atribuições para esses profissionais:

Quadro 2 – Atribuições do professor e tutor nos editais de seleção

Professor Formador
<p>a) realizar o planejamento das atividades da disciplina sob sua responsabilidade, incluindo a confecção do Desenho da Disciplina, observando os prazos indicados pela coordenação do curso; b) preparar um vídeo de apresentação e videoaulas de acordo com a necessidade da disciplina; c) elaborar todas as avaliações da disciplina e corrigir àquelas aplicadas em encontros presenciais; d) manter contato constante com os alunos e tutores da disciplina através do ambiente virtual de aprendizagem; e) acompanhar as atividades dos discentes e tutores no ambiente virtual de aprendizagem, estimulando a participação de ambos, inserindo conteúdos, esclarecendo dúvidas e respondendo às solicitações em até 2 (dois) dias úteis; f) participar presencialmente ou a distância de reuniões, quando solicitado, com a direção da DEaD, com a Coordenação da UAB/FUERN, com a Coordenação do Curso, com a Coordenação Pedagógica da DEaD, com a Coordenação de Tutoria e com os tutores; g) participar obrigatoriamente das atividades de capacitação e atualização promovidas pela coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, modalidade a distância e coordenação pedagógica da DEaD; h) viajar aos polos, quando necessário ou quando solicitado pela coordenação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, modalidade a distância, para realização de atividades diversas: seminários, oficinas, aplicação de avaliações presenciais etc.</p>
Tutor a distância
<p>a) acompanhar as atividades discentes das disciplinas, conforme o cronograma do curso pretendido; b) elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria; c) manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA; d) participar, obrigatoriamente, das atividades de capacitação, atualização e reuniões pedagógicas convocadas oficialmente pela Instituição de Ensino; e) quando necessário, apoiar operacionalmente a coordenação de tutoria nas atividades presenciais no polo, inclusive em finais de semana, agendando e divulgando antecipadamente os horários de atendimento aos alunos; f) dominar as ferramentas do AVEA; g) prestar auxílio no polo de apoio auxiliando nas necessidades apresentadas pelos estudantes no processo de postagem de atividade AVEA; h) organizar grupo de estudos com os estudantes sob sua responsabilidade no âmbito do polo de atuação; i) manter intercâmbio com os professores, coordenador de tutoria e demais tutores, colaborando com o desenvolvimento da disciplina.</p>

Fonte: Edital EDITAL N°14/2021 – DEaD/FUERN e EDITAL N°15/2021– DEaD/FUERN.

De acordo com a Portaria da Capes, as atividades são amplas, devendo o edital de seleção definir e esclarecer essas funções e atividades. Observamos em nossa prática cotidiana que, embora esteja prevista no edital de seleção a elaboração do desenho didático, pelo fato de este ocorrer antes do início da disciplina e sem a concessão de bolsas para o devido fim, os professores acabam não priorizando sua execução, deixando para última hora, o que acaba ocasionando problemas no decorrer das disciplinas.

2.4 EDUCAÇÃO ONLINE: REALIDADE OU UTOPIA

Para Santos (2009, p. 5663), “a educação online é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas e hipertextuais”. Trata-se de um fenômeno da cibercultura, não uma evolução das práticas instrucionistas-massivas da EaD.

Em nosso percurso, procuramos esclarecer a distinção entre Educação a Distância e a Educação *Online*, por vezes confundida e distorcida. Compreendemos que a EaD se caracteriza pela dispersão geográfica entre estudantes, discentes e conhecimento. Com a difusão da internet, os conhecimentos passam a ser disponibilizados na rede, mas o uso da tecnologia digital e a conexão à internet não caracteriza a educação *online*, visto que *pensar/fazer* educação *online* vai além do computador conectado à internet.

Na Educação a Distância, os recursos tecnológicos, embora conectados à rede, são subutilizados; por vezes, armazenam, difundem, apresentam e corrigem os conteúdos de forma automática. Nessa perspectiva, o estudante possui uma relação individual com o conhecimento através da autoaprendizagem e do autoestudo.

O que muda então com a educação online? Além da auto-aprendizagem, as interfaces dos AVAs permitem a interatividade e a aprendizagem colaborativa. O cursista aprende com o material didático e na dialógica com outros sujeitos envolvidos – professores, tutores e outros cursistas, através de processos de comunicação síncronos e assíncronos. A cibercultura se constitui de novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e no caso específico da educação formal pelos AVAs. (SANTOS, 2009, p. 3665).

Em nossas práticas e orientações pedagógicas, formações e revisões dos desenhos didáticos, temos procurado formar e incentivar os professores a desenvolverem suas disciplinas e práticas pedagógicas em consonância com a educação *online*. Alguns, por já atuarem na EaD e acreditarem na potência formativa das atividades interativas, buscam realizar em suas disciplinas um percurso metodológico no qual estudantes, tutores e professor,

através da interação com os conteúdos, constroem conhecimento de forma colaborativa. Contudo, ainda reverbera nos desenhos didáticos apresentados pelos professores práticas pouco interativas, nas quais os artefatos tecnológicos são utilizados como repositório de conteúdos. Isso reforça para nós o desinteresse e a evasão dos estudantes da Educação a Distância.

A constatação do que vem sendo praticado nos impele a continuar trabalhando naquilo que acreditamos ser potência formativa na EaD, sobretudo os princípios da Educação *Online*. Mas quais são esses princípios?

Pimentel e Carvalho (2020) nos apresentam oito princípios da Educação *Online*: conhecimento como obra aberta; curadoria de conteúdos *online*; ambiências computacionais diversas; aprendizagem colaborativa; conversação e interatividade; atividades autorais; mediação docente ativa; avaliação baseada em competências, formativa e colaborativa. Ao nos apresentar esses princípios, os autores buscam anunciar as possibilidades de práticas didático-pedagógicas que rompem com o ensino massivo-instrucional.

Ainda que caracterizados de forma distinta, os autores acreditam na correlação e na conexão entre os princípios como um conjunto de concepções e ações para a efetivação da EOL. Assim como Pimentel e Carvalho (2020), acreditamos na potencialidade da aprendizagem colaborativa, a qual só é possível pela via do diálogo, da interação e da conversação entre todos.

Habitamos em ciberespaços, vivemos a cibercultura, transitamos em *espaçostempos* físicos e virtuais e toda essa interlocução favorece a aprendizagem em rede. Assim, vemos a urgência de propor a efetivação da Educação *Online* em nossas disciplinas a distância, favorecendo sobretudo a troca e a interatividade entre docentes e discentes.

Diante desse contexto, percebemos a Educação *Online* como possibilidade educativa dentro da EaD da UERN, sobretudo por referenciar os princípios da EOL. Contudo, por vezes, sua efetividade nos parece utopia em virtude das dificuldades advindas do financiamento e da estratificação das atividades. Pode parecer repetitivo, mas é importante reforçar o que a estratificação das funções provoca no cotidiano do trabalho. O fato de o professor ser selecionado e/ou chamado bem próximo ao início do semestre, impossibilita a realização de formações que coadunam com os pensamentos e as concepções em que acreditamos.

Se as bolsas são apenas para a oferta da disciplina, estaria o professor desobrigado de participar desse processo, já que não está previsto no financiamento? Não seria compromisso do professor envolver-se com a formação? Na prática, acabamos contando com a boa vontade

do professor de participar, diante das outras atividades que tem, o que resulta em uma ausência significativa das atividades assíncronas e maior ainda das atividades síncronas.

No início do semestre de 2021.1, ofertamos uma formação na plataforma Moodle Capacitações DEaD/UERN e, dos oito professores inscritos na formação, quatro nunca acessaram o AVA, ao passo que quatro participaram das atividades a distância. No momento síncrono proposto na formação, apenas dois professores estavam presentes.

Esses números nos preocupam, sobretudo por acreditarmos na potência da interação, diálogo e aprendizagem colaborativa. Como desejar que os estudantes estejam ativos nos ambientes virtuais realizando trocas e aprendizagens, e sobretudo presentes nas aulas síncronas, se os seus professores estão ausentes das formações? Estariam esses professores preocupados com seus processos formativos? A formação ocupa que lugar nesse processo de *ensinoaprendizagem*?

Tal realidade nos conduz a outros questionamentos, a saber: seria a Educação *Online* possível no contexto da EaD da UERN? Ou apresenta-se para nós como utopia e idealização?

3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

“Cada pessoa é um mundo.
Cada pessoa tem sua própria chave
e a dos outros nada resolve...”
Clarice Lispector

A DEaD, ao viabilizar a oferta de cursos em EaD dentro da UERN, conta com uma equipe multiprofissional que desenvolve ações de implementação dos cursos. Esses profissionais estão organizados em equipes de acordo com suas especificidades e trabalham de forma alinhada e colaborativa para o êxito da oferta dos cursos. Os profissionais que compõem a DEaD são efetivos da UERN, professores com funções e técnicos administrativos. Dos profissionais descritos, apenas o Coordenador UAB, o Coordenador adjunto e os bolsistas Capes recebem bolsa da UAB/ Capes.

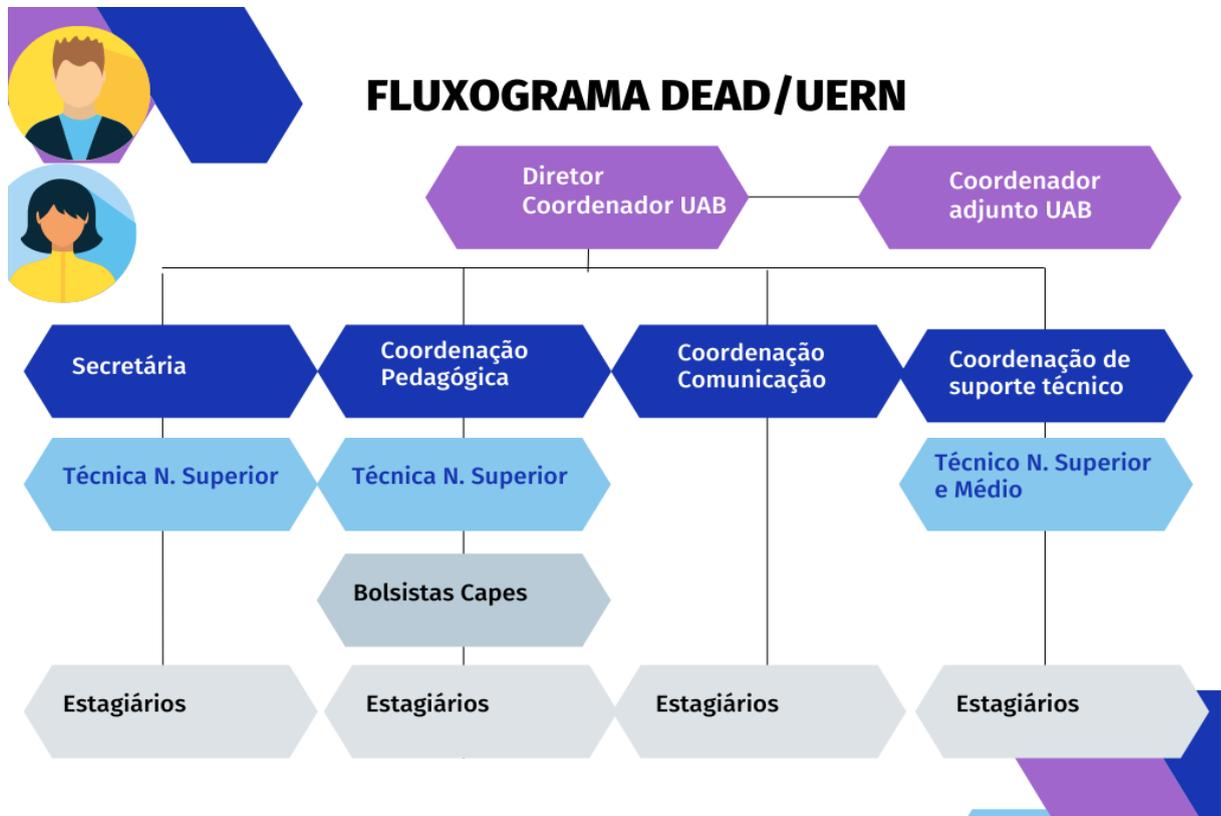
Dentre as equipes, podemos citar:

- *Corpo administrativo*, composto pelo Diretor, um professor efetivo que assume a função de diretor e Coordenador UAB, um Coordenador Adjunto UAB, duas técnicas de nível superior e dois estagiários do curso de Administração.
- *A equipe de comunicação*, coordenada por um professor efetivo do Curso de Comunicação e estagiários do mesmo curso, sendo a quantidade de estagiários dependente dos cursos ofertados no momento. No período da pesquisa a equipe contava com quatro estagiários que desenvolviam atividades de produção de material para redes sociais, edição de vídeos, assessoramento nas transmissões de aula via “*stream yard*”¹⁶
- *O suporte técnico*, que conta com a coordenação de um professor efetivo do curso de Ciências da Computação, dois técnicos, sendo um de nível médio e outro de nível superior, e estagiários do curso de Ciências da Computação. A quantidade de estagiários depende dos cursos e da demanda. Além disso, são responsáveis pelo gerenciamento do Moodle e por questões de ordem técnica da plataforma.
- *A equipe pedagógica*, coordenada por uma professora efetiva do curso de Pedagogia, uma técnica de nível superior especializado em psicopedagogia (pesquisadora/autora desta dissertação), dois bolsistas da Capes com o cargo de *Designer Educacional* e estagiárias do curso de Pedagogia, sendo a quantidade de estagiários dependente dos cursos e da demanda. Desempenhando atividades pedagógicas, embora

¹⁶ Estúdio de criação virtual usado nas *lives*, como aula inaugural, palestras, formações e vídeos transmitidos via YouTube.

caminhem de forma independente, há ainda dois coordenadores de tutoria que são bolsistas da Capes sem vínculo com a UERN.

Imagem 14 – Fluxograma dos integrantes da DEaD/UERN



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ilustramos no fluxograma (Imagem 14) a distribuição dos componentes de cada equipe que trabalham na DEaD, a fim de compreendermos o suporte existente para a realização dos cursos. As equipes possuem suas coordenações e atividades específicas, contudo, trabalham de forma colaborativa, buscando contribuir uns com o trabalho dos outros, por compreenderem que as atividades pedagógicas estão no centro da ação de todas as equipes.

A nomenclatura usada para cada sujeito é própria da DEaD, podendo diferenciar-se de outras instituições e das funções estabelecidas pelas bolsas da Capes.

3.1 A ORGANIZAÇÃO ENTRE AS TELAS

Para a viabilização dos cursos de EaD da UERN, a DEaD recebe financiamento da UAB para oferta dos cursos que são disponibilizados no AVA, sendo de sua competência o gerenciamento e o suporte técnico e pedagógico dos cursos. A proposta de iniciativa de implementação do curso pode surgir pela DEaD, que procura o departamento acadêmico para

saber do interesse em criar e ofertar o curso em EaD, como pode ser de iniciativa do departamento que procura a DEaD para a execução do curso. Em ambos os casos, os cursos são de responsabilidade dos departamentos acadêmicos. Cada departamento pensa, planeja e elabora o Projeto Pedagógico do Curso. O projeto é apresentado, votado e aprovado nas Reuniões dos Departamentos Acadêmicos. A estrutura, proposta, objetivos, avaliação, entre outras especificidades, estão presentes no projeto que deve operar em consonância com o Regimento da UERN.

Cada curso possui o seu coordenador, com atividades distintas daquelas das equipes da DEaD, mas atuando de forma alinhada e colaborativa. Para diferenciarmos as funções do coordenador do curso das funções dos demais coordenadores e equipes da DEaD, destacamos as funções do coordenador apontadas no PPC do curso de Educação do Campo:

A coordenação do curso será responsável pela organização de toda a estrutura necessária para viabilizar o curso, bem como pelo estabelecimento do fluxo de contatos institucionais. É de responsabilidade da coordenação do curso atividades como:

- a) selecionar as equipes de trabalho;
- b) acompanhar a construção dos materiais didáticos do curso;
- c) definir os (as) professores (as) envolvidos no curso;
- d) organizar os procedimentos, junto à DIRCA e à secretaria do curso, referentes à seleção, à matrícula e ao acompanhamento acadêmico dos alunos do curso;
- e) presidir o colegiado do curso;
- f) realizar reuniões pedagógicas sempre que necessárias;
- g) assumir as demais funções definidas no regulamento geral dos cursos de graduação na modalidade EaD da UERN. (PPC do Curso Educação do Campo, 2018, p. 32-33).

As coordenações dos cursos favorecem e viabilizam a interação do curso com a DEaD. Por conhecerem o PPC do curso, compreenderem a realidade de seus estudantes e estarem em contato direto com os professores, são eles quem organizam as diretrizes das disciplinas, e, portanto, estão em comunicação direta com a equipe pedagógica para organização do calendário acadêmico, formação de professores e a elaboração e construção dos desenhos didáticos¹⁷.

O diálogo mais próximo, em virtude das ações cotidianas, da coordenação do curso com os sujeitos/discentes/docentes/tutores possibilita que ele seja procurado pelos estudantes para expressarem suas dificuldades de organização e cumprimento de calendário, pelos tutores que relatam a realidade dos estudantes. Ciente dessas situações, a coordenação direciona a

¹⁷ Com base em Marco Silva (2010), o desenho didático para a EaD não pode negar o *online* e, no lugar de transmitir, deve possibilitar as construções coletivas através de conteúdos e atividades interativas que potencializem a aprendizagem pela interação.

psicopedagoga para entrar em contato com os estudantes, realizar palestras ou mediar falas de estímulo aos estudantes.

Os cursos EaD possuem calendário próprio, não seguindo o calendário institucional dos cursos presenciais da UERN, pois cada curso tem a data de início diferente de acordo com a liberação das bolsas pela UAB. Assim, vinculado ao PPC, a coordenação do curso e a equipe pedagógica (coordenação pedagógica e/ou psicopedagoga) planejam as datas do semestre, incluindo o período de formação, prazo para construção das disciplinas, datas de início e fim de cada unidade.

Após definição do calendário do curso, a equipe pedagógica solicita à equipe de suporte a criação no Moodle dos espaços de formação de professores e as salas das disciplinas (semestre do curso). As salas, como chamamos cada espaço dentro do Moodle, são criadas pelo suporte, a fim de que a equipe pedagógica construa o curso de formação dos professores e os professores construam suas disciplinas. A equipe de suporte sempre está disponível para orientar e tirar dúvidas sobre as configurações dos recursos existentes na plataforma.

A formação de professores ocorre antes da construção das disciplinas de forma assíncrona no AVA e de forma síncrona através de videoconferências pelo *Meet*. No AVA, disponibilizamos materiais na perspectiva da Educação *Online* (MARIANO; PIMENTEL, 2020) que promovam a discussão e a interação entre os participantes.

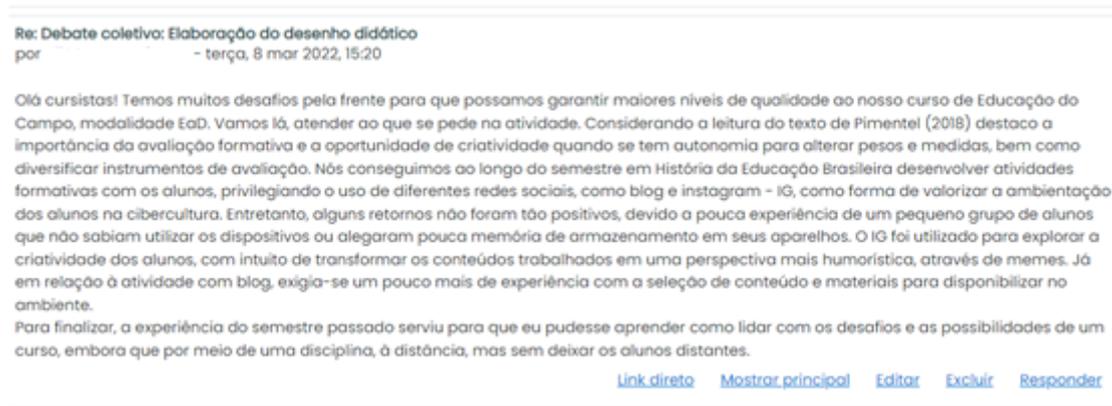
De início, era proposto um curso interativo, no qual os professores, através dos recursos disponibilizados no AVA e da mediação dialógica da equipe pedagógica, nos fóruns e oficinas dos recursos utilizados, via webconferência, pudessem *conhecercompreender* os recursos ao passo que iniciassem a construção de suas disciplinas. Os cursos contavam com recursos audiovisuais elaborados pela equipe pedagógica e com textos de mediação sobre o desenho didático e construção das disciplinas. Autores como Marcos Silva (2010) e Mariano e Pimentel (2020) possuem estudos voltados para essa abordagem.

Os cursos de formação geralmente estavam organizados nos seguintes tópicos: *Ambientação* – permitindo ao professor conhecer as funcionalidades básicas do Moodle; *Educação Online e o Moodle* – nessa unidade, eram disponibilizados textos, vídeos e materiais que favorecem a compreensão do professor quanto aos princípios da Educação *Online* e as potencialidades dos recursos do Moodle nessa perspectiva; *Desenho Didático* – através de tutoriais, oficinas síncronas e vídeos, o professor é orientado a construir o desenho de sua disciplina com atividades que permitam a interatividade e a colaboração dos estudantes com enfoque na autoria, usando os recursos e as potencialidades da cibercultura.

Compreendemos que essas formações são de suma importância, sobretudo para aqueles não têm experiência na EaD, e para alinhar com os professores a ideia de disciplina proposta pela equipe pedagógica, pois “os fundamentos da cibercultura são pouco conhecidos e vivenciados pelos educadores e gestores, que fazem das TICs digitais *online* meramente recursos didáticos situados na lógica da mídia de massa” (SANTOS, 2009, p. 5667).

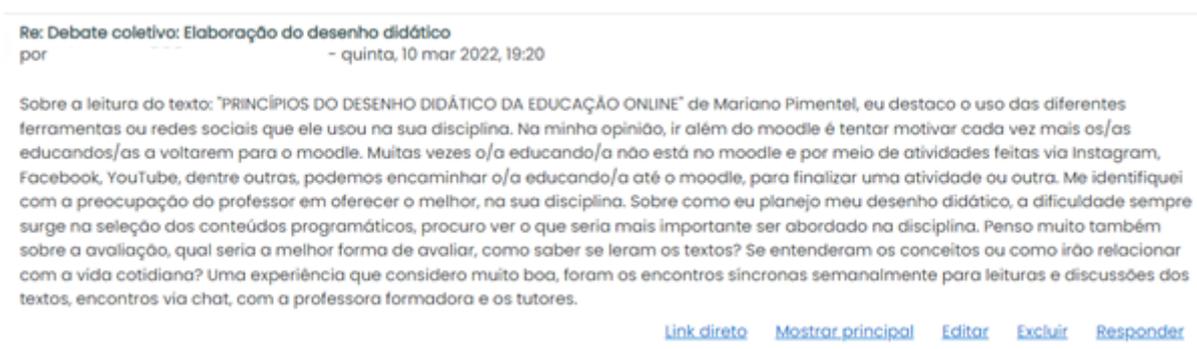
Nessas discussões, percebemos o despertar dos professores para um jeito outro de fazer educação na EaD, compreendendo as contribuições da EOL no processo formativo dos estudantes. No último curso de formação ofertado, disponibilizamos o texto “Princípios do Desenho Didático da Educação *Online*”, de Mariano Pimentel (2018), o qual apresenta dados de uma pesquisa-ação implantada em uma disciplina ofertada pelo autor. Ao incluirmos um fórum de discussão sobre os textos, percebemos a transposição que os professores do curso de Educação do Campo da UERN realizam de sua prática e desenhos anteriores realizados para o que é abordado no texto.

Imagem 15 – Participação do Professor A no fórum de discussão do curso de capacitação no Moodle



Fonte: Moodle capacitações – DEaD/UERN (2022).

Imagem 16 – Participação do Professor A no fórum de discussão do curso de capacitação no Moodle



Fonte: Moodle Capacitações – DEaD/UERN (2022).

A participação e a interação dos professores nos processos formativos são prescindíveis para a realização de um desenho didático que se aproxime dos aspectos da EOL. No momento dessa construção, a equipe pedagógica auxilia com sugestões e orientações quanto às configurações dos recursos didáticos, bem como orienta quanto à seleção de materiais que possuam licença aberta, e enfatiza o Princípio 2 da EOL (PIMENTEL; CARVALHO, 2020) – Curadoria de conteúdos + sínteses e roteiros de estudo (em vez da produção de conteúdos próprios para EaD).

‘Curadoria de Conteúdo é um termo que descreve o ato de encontrar, agrupar, organizar ou compartilhar o melhor e mais relevante conteúdo sobre um assunto específico’ (BHARGAVA, 2011). O professor, ao realizar a curadoria, está mapeando, organizando e dando visibilidade a determinados conteúdos. Conjugado com a curadoria, pode ser adequado realizar sínteses, seja no formato de uma apresentação ou de um pequeno texto interligando os conteúdos mapeados, o que resulta em roteiros de estudo. Além disso, por considerarmos o conhecimento como obra aberta e tecido colaborativamente, também devemos considerar os conteúdos produzidos pelos próprios alunos da turma. (PIMENTEL; CARVALHO, 2020, s.p.).

Buscamos orientar os professores para que insiram momentos síncronos em suas disciplinas, favorecendo uma maior aproximação com os estudantes. Além disso, sugerimos a inclusão de videoaulas autorais, para que a disciplina tenha a cara e a voz do docente ministrante, identificando o componente curricular com o professor que realiza a mediação.

Para a edição das videoaulas, contamos com a colaboração da equipe de comunicação, que, com a equipe pedagógica, realiza as alterações e sana as dúvidas de edições nos vídeos. Esses são postados na internet pela equipe de comunicação e disponibilizados no Moodle pela equipe pedagógica.

Organizando de forma didática como os sujeitos favorecem e facilitam o funcionamento dos cursos, ilustramos a competência de cada equipe que está diretamente ligada à execução dos cursos.

- A coordenação do curso junto com o departamento elabora o PPC.
- O setor administrativo da DEaD consegue fomento junto à UAB para o curso.
- A coordenação do curso, com o administrativo da DEaD, lança edital para seleção de estudantes e profissionais que atuarão no curso.
- A equipe de comunicação divulga os editais nas redes sociais e demais canais de comunicação.
- A secretaria e administração é responsável pelos contratos dos professores, tutores e vínculo com a UAB.

- A equipe de suporte cria o ambiente do curso e suas respectivas salas de semestres e disciplinas.
- A equipe pedagógica assessora professores e coordenação de curso na construção das disciplinas dentro do Moodle.
- O professor constrói a disciplina no Moodle.
- O curso é ofertado aos estudantes.

A interação das equipes entre a coordenação do curso e a equipe pedagógica é de fundamental importância para que o curso aconteça. Ao realizarmos um trabalho colaborativo, no qual a ação de um interfere diretamente no trabalho do outro, buscamos caminhar no sentido de favorecer o êxito e a excelência do curso.

3.2 O PAPEL DO PEDAGOGO DA DEaD

No transcorrer das atividades cotidianas, percebemos um entrelaçamento entre as atividades e as funções do pedagogo com as do psicopedagogo, que nos suscita algumas questões: qual a diferença entre o pedagogo e o psicopedagogo? As atividades que o psicopedagogo faz não são as mesmas do pedagogo? Existe a necessidade de um psicopedagogo na EaD? Quais as contribuições do psicopedagogo para EaD? Esses e outros questionamentos reverberam na pesquisa, entretanto, não caminhamos no propósito de respondê-las, mas as compreendemos como motivação. Para tanto, julgamos pertinente situar em nossa pesquisa as especificidades de cada profissional, a fim de percebermos a importância e o lugar de atuação do pedagogo e do psicopedagogo na EaD da UERN.

A pedagogia é campo do conhecimento que tem como objeto de estudo a educação e as relações de ensino e aprendizagem. Esse processo ocorre dentro e fora da escola, sendo diversos os espaços de atuação do pedagogo. Libâneo (2010) define a Pedagogia como “o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação, isto é, do ato educativo, da prática educativa concreta que se realiza na sociedade como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana” (LIBÂNEO, 2010, p. 30). A educação interfere no desenvolvimento humano através da relação com o meio em que vive, haja vista que ela é uma associação das ações resultantes dessas relações.

O autor acrescenta que “[...] a pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante” (LIBÂNEO, 2010, p. 29), que é a problemática educativa que orienta a

ação educativa. Nesse sentido, “o pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa” (LIBÂNEO, 2010, p. 30).

A EaD tem corroborado no sentido de constituir e ampliar cada vez mais o campo de atuação do pedagogo, por possuir diversas funções que se constituem dentro do fazer pedagógico. Contribuem efetivamente na prática educacional, sobretudo na elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem.

Para a descrição do papel do pedagogo na DEaD, foram analisados os arquivos e os documentos próprios da diretoria, disponíveis no drive da equipe, e analisadas as ações e as atividades cotidianas para possibilitar a compreensão do papel do pedagogo.

Na experiência da DEaD, o pedagogo possui atividades que estão diretamente ligadas à Equipe Pedagógica composta pela Coordenadora Pedagógica, Psicopedagoga e Estagiárias de Pedagogia, cada uma com funções específicas e complementares atuando de forma colaborativa nas ações desenvolvidas. No documento, de arquivo próprio escrito e elaborado pela Equipe Pedagógica, intitulado “Funções da Equipe Pedagógica”, encontramos as seguintes descrições das atividades:

Coordenadora Pedagógica:

- ✦ Orientar e planejar ações para capacitação em EaD.
- ✦ Orientar e planejar ações para avaliação dos cursos.
- ✦ Estabelecer rotinas de reuniões com a Equipe pedagógica.
- ✦ Coordenar atividades que estão sendo realizadas pelos membros da equipe de suporte.
- ✦ Orientar os professores para a elaboração do desenho didático das disciplinas.
- ✦ Acompanhar a elaboração do desenho didático das disciplinas.
- ✦ Acompanhar a avaliação dos cursos em andamento.
- ✦ Planejar junto aos coordenadores de curso reuniões pedagógicas antes do início do período letivo.

Estagiário de Pedagogia:

- ✦ Realizar atividades referentes aos processos de formação de tutores e professores para atuar na EaD.
- ✦ Realizar atividades referentes ao acompanhamento e avaliação dos cursos à distância.
- ✦ Desenvolver orientações aos professores e tutores referentes às questões pedagógicas dos cursos em andamento.

- ✦ Participar de estudos e formações sobre EaD.
- ✦ Acompanhar o acesso dos professores nas disciplinas EaD.
- ✦ Acompanhar o desenvolvimento das disciplinas no ambiente virtual.
- ✦ Analisar relatórios de tutores e professores, avaliando-os e orientando-os acerca das ações realizadas. (FUNÇÕES DA EQUIPE PEDAGÓGICA, 2019, *Drive* da equipe).

Embora a equipe pedagógica conte com a colaboração do *designer* educacional e coordenação de tutoria, ambos bolsistas UAB sem a necessidade de vínculo com a UERN, as funções não exigem que os profissionais sejam pedagogos, motivo por que não nos detemos nas funções específicas de cada um deles.

Diante das descrições, percebemos a abrangência da atuação do pedagogo no âmbito da Educação a Distância, compreendendo que suas ações estão diretamente ligadas aos componentes curriculares que são ofertados. Para detalhar a ação do pedagogo diante da construção das disciplinas, apresentamos o seguinte exemplo.

Na construção do desenho da disciplina, o professor planeja, seleciona, cria e insere os conteúdos, atividades e recursos que deseja usar no curso dentro do Moodle. A equipe pedagógica realiza o suporte nessa criação através de capacitações e criação de tutoriais em forma de vídeo, assessora o professor quanto à construção quando este possui dificuldades acerca dos recursos da plataforma de aprendizagem. Após a construção, a equipe realiza revisão didática da disciplina, inserindo observações, comentários e sugestões a fim de contribuir com a melhoria da disciplina.

Dessa forma, busca-se construir uma identidade própria para o curso, em consonância com o PPC, pensando no público a que se destina. O trabalho do pedagogo é pensar em soluções educacionais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, levando em conta a distância. Em resumo, as atividades da equipe pedagógica estão voltadas para o andamento do curso, considerando todos os elementos envolvidos nesse processo (professor, aluno, conteúdo etc.).

Ao elencarmos as principais atividades desenvolvidas pelos pedagogos na DEaD, não buscamos limitar a atuação desse profissional na educação a distância, mas citar as atividades e realizar uma percepção reflexiva acerca da abrangência e da relevância do trabalho desse profissional no contexto educacional. A realização do processo identitário com a profissão do pedagogo, por meio da observação das ações desses sujeitos e da revisão teórica e análise documental, nos permitiu compreender e descrever o papel do pedagogo na EaD.

3.3 O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA DEaD, EM PERSPECTIVA E AÇÃO

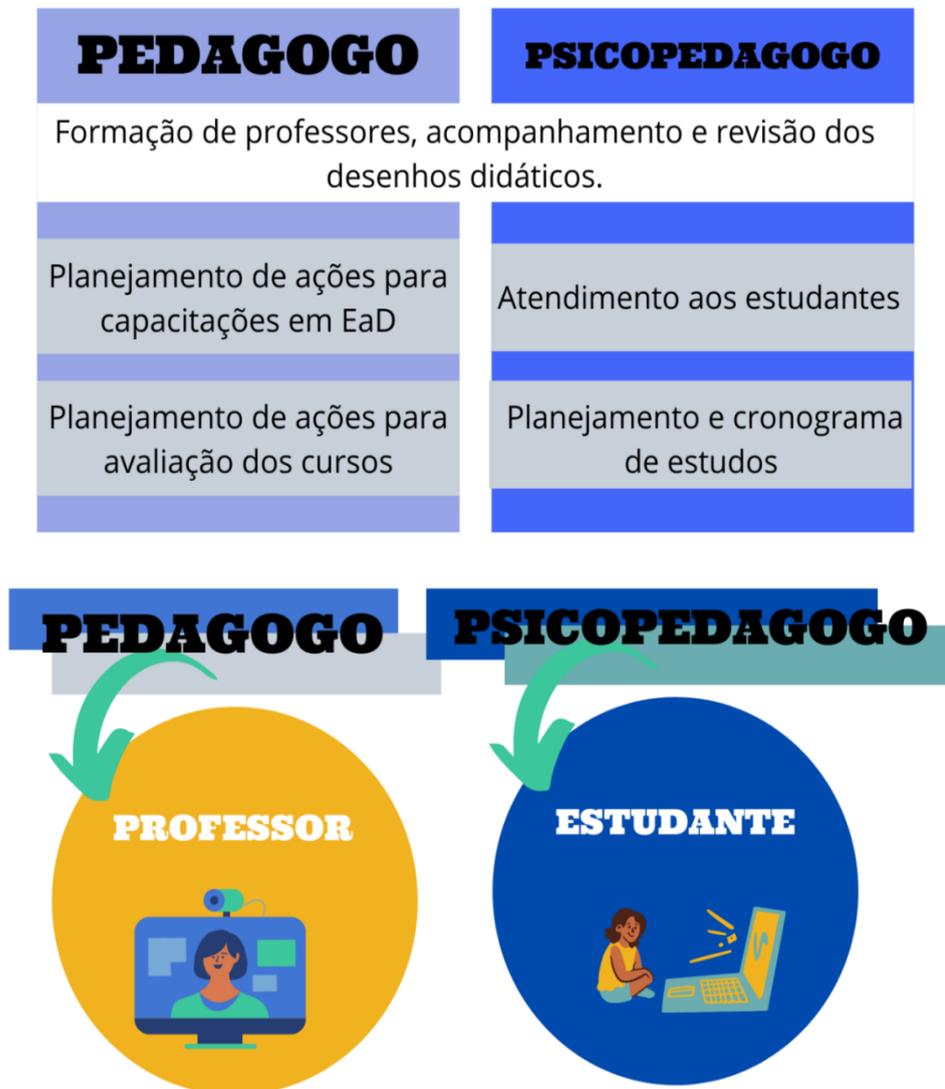
Como pedagoga com especialização em psicopedagogia, concebemos que as ações pedagógicas são inerentes à nossa prática e produção. Talvez se o profissional em exercício não fosse pedagogo e executasse apenas as ações concernentes à atividade psicopedagógica, esse papel fosse mais bem delimitado.

Entendemos a necessidade de demarcar, nesta pesquisa, o local próprio da psicopedagogia, esclarecer seu objeto de estudo e seu raio de atuação, para, assim, compreendermos as suas contribuições na aprendizagem dos estudantes.

Enquanto o pedagogo realiza atividades com os professores buscando melhores metodologias, estratégias e recursos em vista da aprendizagem dos estudantes, tendo pouco ou nenhum contato com os estudantes, o psicopedagogo encontra no estudante o norte de suas atividades. É pensando no estudante que esse profissional sugere mudanças nos componentes curriculares, que realiza planos de estudo, direciona a organização do tempo e demais atividades.

No infográfico da Imagem 17, apresentamos o exercício dessa diferenciação, na perspectiva de um devir que, certamente, se modificará no processo de acionamento de dispositivos para o *pensar/fazer* a atuação do psicopedagogo na EaD.

Imagem 17 – Diferenciação entre as ações do psicopedagogo e do pedagogo



Fonte: Elaboração própria (2022).

Analisando e refletindo sobre a ação cotidiana e a literatura, compreendemos o papel do pedagogo com ações relacionadas aos professores e o psicopedagogo com ações relacionadas aos estudantes e às ações que se referem à formação de professores. O acompanhamento e a revisão da elaboração dos desenhos didáticos são pontos de intersecção dos dois profissionais, os quais vão tendo funções específicas ao direcionarem suas ações ao professor e/ou ao estudante.

Ao realizarmos a leitura da imagem, não queremos sugerir que, para o pedagogo, o professor está no centro da aprendizagem, mas que sua ação se direciona ao professor. Logo, o psicopedagogo, embora realize ações com o professor, as específicas de suas ações estão diretamente ligadas aos estudantes. No entanto, consideramos que estabelecer essas fronteiras

é um tanto complexo, uma vez que docência e discência, ensino e aprendizagem se complementam e se hibridizam no fazer e em seus resultados.

Ao refletirmos e analisarmos nossa prática dentro da DEaD, destacamos três ações que se apresentaram como preponderantes na atuação junto com os estudantes. Convém salientar que algumas surgiram da solicitação das coordenações, ao passo que outras advieram do diálogo com os estudantes no intuito de capturar suas necessidades.

3.3.1 Adequação à modalidade a distância

Os estudantes, ao ingressarem em um curso EaD, deparam-se com a diferença na modalidade de ensino e ruptura do então modelo conhecido e vivenciado em seu percurso formativo, o presencial. Por vezes, marcado pela transmissão de conteúdos, no qual o professor encontra-se no centro do processo de *ensinoaprendizagem*, pela presença constante do professor, por programas prontos com datas preestabelecidas para serem executadas, aulas com quantidade e hora marcada, não é exigido e/ou trabalhada a autonomia do estudante. Aspectos, portanto, que não estão presentes na EaD.

Outro fator preponderante é o desconhecimento do uso das tecnologias digitais ligadas à rede. Como parte dos estudantes são imigrantes digitais¹⁸ e, por vezes, nunca utilizaram os *softwares* de aprendizagem, encontram dificuldades em acessar o AVA e os conteúdos. A compreensão sobre o funcionamento da EaD, suas particularidades e conhecimento do Moodle fica a cargo da coordenação dos cursos, o que chamamos de ambientação, pois compreendemos que na EaD os estudantes precisam de uma autonomia que às vezes não possuem e que precisam conhecer esse novo ambiente formativo.

Objetivando contribuir com essa entronização na EaD, no início de cada curso, participamos dos encontros promovidos pela coordenação do curso, aulas magnas, semana de integração, a fim de contribuir com esse entendimento com a EaD, e colocando-nos à disposição. Em nossa atuação, buscamos trazer uma fala próxima dos estudantes, de fácil compreensão, que busque auxiliá-los nessa adaptação à EaD.

3.3.2 Gestão do tempo e organização de estudo na EaD

¹⁸ Expressão criada pelo educador e pesquisador norte-americano Marc Prensky (2001) para designar os nascidos depois de 1980 como imigrantes digitais, que buscam se engajar na grande quantidade de inovações tecnológicas aos distintos nativos digitais.

Pode parecer modismo ou enaltecer o assunto do momento, mas compreendemos que a gestão e a organização são atitudes importantes e de primazia na EaD. Entendida como necessidade dos estudantes que reflete diretamente na relação com a aprendizagem e no desempenho no curso, buscamos motivar, auxiliar e apoiar os estudantes na gestão do tempo e na organização dos estudos.

O ponto que sempre buscamos abordar com os estudantes é a diferença entre a EaD e o ensino presencial. Na EaD da UERN, todos os conteúdos (aulas, atividades, vídeos, textos, avaliações) são disponibilizados no AVA no início da unidade, cabendo ao estudante organizar e gerir seu tempo de estudos. No ensino presencial, por mais que o professor disponibilize o programa da disciplina com a referência bibliográfica, o estudante vai conhecendo a disciplina no seu transcorrer e não consegue ter a noção do todo materializado.

O conhecimento geral dos conteúdos e das atividades propostas deve ser usado como vantagem para a organização. Contudo, um ponto de suma importância que deve ser atentado é que não existem horários predeterminados pela instituição para as aulas. Assim, o estudante, como autor de sua aprendizagem, usando de toda a sua autonomia, deve dividir seus horários entre estudar os materiais da plataforma, realizar as tarefas e participar dos encontros síncronos.

Em virtude da disponibilização prévia dos materiais, professores, tutores e estudantes têm horários de acesso diverso ao ambiente, o que pode não coincidir com o encontro do estudante com o mediador no momento de seu acesso. Portanto, toda ação deve ser pensada previamente, para que não se percam os prazos.

Em nosso entendimento, o estudante da EaD figura como o responsável por sua aprendizagem sobretudo no que se refere a aspectos como organização do tempo, autonomia dos estudos, leitura e estudo dos materiais disponibilizados no AVA (livros, textos, vídeos, áudios, imagens etc.) e procura por seus professores e/ou tutores para sanar dúvidas. Percebemos nessas ações a necessidade da autonomia do estudante em gerir seu cronograma de estudos, definindo os dias, horários e conteúdos que irá estudar. Observamos uma dupla relação na autonomia e na organização do tempo, imprescindível para o estudante da EaD.

Diante do planejamento de estudos, compreendemos que cada pessoa aprende de uma forma diferente, e que é importante conhecer seu tempo de concentração e aproveitamento. A cada tempo de estudo como, por exemplo, uma hora, a pessoa precisa de dez a vinte minutos de descanso. Essas pausas favorecem a compreensão e a assimilação do conteúdo. O tempo de estudo diário depende da rotina e da concentração de cada pessoa. Sendo assim, quando não se tem o hábito de estudar, é importante procurar uma rotina, um ambiente tranquilo e

favorecido com boa iluminação, ampliando gradativamente esse tempo de estudo e diminuindo o tempo entre as pausas.

Acreditamos que a organização deve ser interna, mobilizando estruturas cognitivas que favoreçam a concentração, evitando distrações como o uso de redes sociais e a procrastinação, mas também externa, organizando o espaço de estudo ante uma postura que favoreça a aprendizagem.

Em nossa prática, buscamos auxiliar os estudantes criando cronogramas de estudos. Estes são elaborados de forma individualizada de acordo com a rotina de cada estudante. Assim, mediante a solicitação de cronograma na sala de psicopedagogia e/ou e-mail, agendamos um encontro síncrono para compreender a rotina do estudante e, junto com ele, criamos seu cronograma de estudos.

Cientes da importância e da contribuição da organização de estudos na vida acadêmica dos estudantes, realizamos com eles a construção de um cronograma de estudos baseado em seus horários e realidade de vida. Assim, cada horário é personalizado e busca contribuir com a aprendizagem dos discentes.

3.3.3 O plano de estudos

O Plano de Estudo, solicitado pelo estudante através da plataforma Moodle, é construído de forma individualizada após diálogo e entendimento de sua rotina diária. Identificados os horários de estudo, realizamos um levantamento das disciplinas e atividades propostas no Moodle e organizamos uma planilha contendo três páginas, que é enviada ao estudante com outras orientações.

Na primeira página da planilha encontra-se o planejamento (Imagem 18). Nele, há colunas com as disciplinas a serem cursadas no semestre e, em cada linha, tem-se a descrição dos conteúdos e das atividades propostas no Moodle. O estudante pode ir monitorando seu progresso de estudos ao assinalar “sim” na coluna “Estudada?” nos conteúdos e atividades que foram realizadas.

Imagem 18 – Planilha de estudos – Planejamento

1	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	
	Disciplina	Conteúdo								Nro da Aula	Estudada?	Caderno	%				
2	PESQUISA E PRÁTICA I - PPI	Adubo Acadêmico I								1	sim						
3		Grupo de Estudos "Pesquisa em Educação do Campo" Fórum								2	sim						
4		Lição da Unidade I - " Tema & Problema de Pesquisa"								3	sim						
5		Adubo Acadêmico II livro								4	sim						
6		Grupo de Estudos "Planejamento da Pesquisa em Educação do Campo"								5	sim						
7		Lição Unidade II - "O Projeto de Pesquisa"								6	sim						
8		Adubo Acadêmico III								7	sim						
9		Grupo de Estudos "A prática educativa do Campo" Fórum								8	sim						
10		Lição Unidade III "Pesquisa & Prática"								9	sim						
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20		Aula síncrona - Movimento Social e Educação do Campo no Brasil								1							
21		WebAula - Princípios da educação do campo Página								2							
22		Fórum - Como podemos pensar a Educação do Campo?								3							
23		Atividade Avaliativa de VERDADEIRO ou FALSO								4							

Fonte: Arquivo Pessoal - Google Drive da pesquisadora (2021).

Na página Estatística (Imagem 19), é possível acompanhar o percentual de atividades realizadas e o percentual do que falta concluir. Ao marcarmos “sim” em todas as atividades da disciplina de Pesquisa e Prática I na aba “Planejamento”, a página estatística gerou os 100%. Como não assinalamos “sim” nas demais disciplinas, a porcentagem não apareceu em estatística.

Imagem 20 – Planilha de estudos – Ciclos 1 e 2

Meta	Data	Dia	Disciplina	Carga Horária Padrão (min)	Conteúdo	Página Inicial	Página Final	Vídeo Inicial	Vídeo Final	Exercício Inicial	Exercício Final	Acert	
1	28-jul.-2021	Segunda		60									
				60									
				60									
		Revisão 24h											
		Revisão 7d											
		Revisão 30d											

Fonte: Arquivo Pessoal - Google Drive da pesquisadora (2021).

Existem diversas técnicas de estudos; algumas se adequam à realidade dos estudantes, outras não. Sendo assim, sempre procuramos disponibilizar o cronograma de atividades seguindo os dias da semana e o estudo em ciclos.

No cronograma (Imagem 21), buscamos dispor as disciplinas de acordo com os horários disponíveis do estudante, tentando contemplar todas as disciplinas mais de uma vez na semana. Contudo, o que nos preocupa nesse tipo de organização é que se o estudante tiver um imprevisto na terça-feira, por exemplo, e não conseguir estudar as disciplinas do dia, na quarta-feira, ao invés de andar nas disciplinas, ele estudará as mesmas da segunda, gerando o acúmulo do conteúdo de outras matérias.

Imagem 21 – Sugestão de Cronograma apresentado aos estudantes

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
PESQUISA E PRÁTICA I - PPI	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	PESQUISA E PRÁTICA I - PPI	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	PESQUISA E PRÁTICA I – PPI	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM	REVISÃO DE CONTEÚDOS E PENDÊNCIAS
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - FEC	PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO - FEC	PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – FEC	PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA	REVISÃO DE CONTEÚDOS E PENDÊNCIAS
FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	REVISÃO DE CONTEÚDOS E PENDÊNCIAS

Fonte: Arquivo Pessoal - Google Drive da pesquisadora (2021).

Diante dessa realidade, costumamos indicar o estudo em ciclos, que consiste em organizar as disciplinas em formato de ciclo e o estudante deve seguir o ciclo independentemente do seu dia de estudo, evitando acumular conteúdo e deixar alguma disciplina sem estudar. É necessário que seja seguido o sentido das disciplinas, pois caso o aluno não consiga contemplar algum dia de estudo, ele pode continuar o ciclo de onde parou.

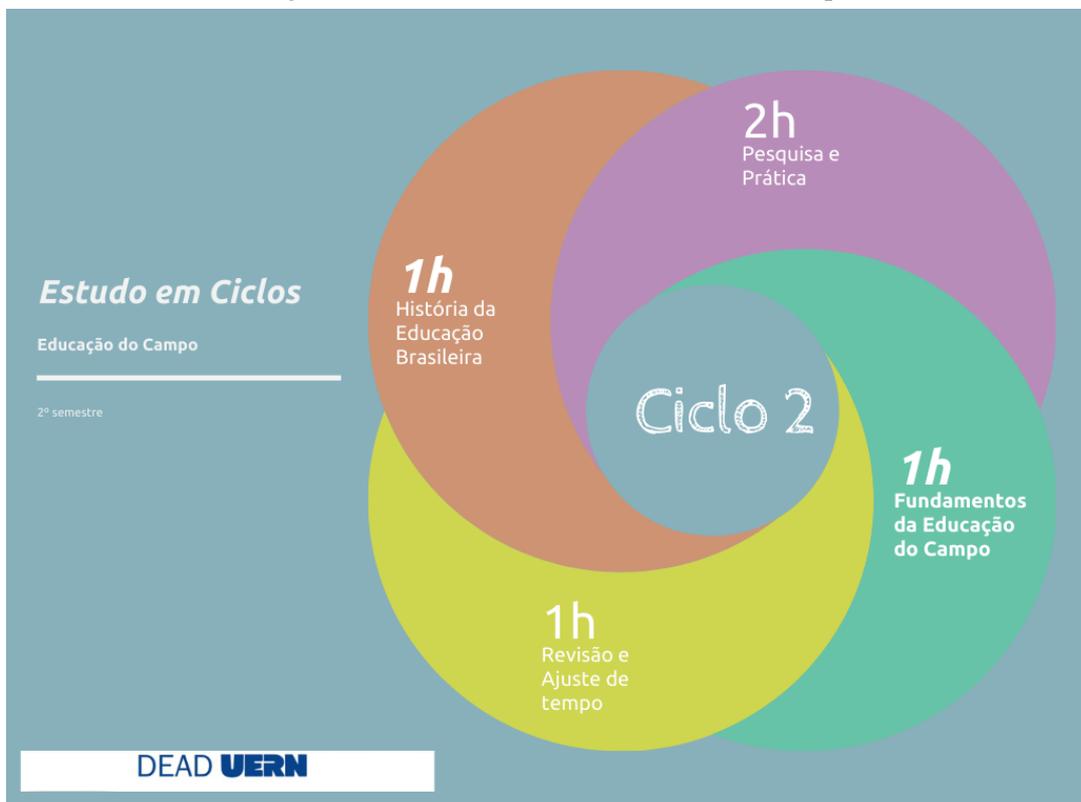
Nesse tipo de estruturação, seguindo o exemplo anterior, caso o estudante tenha que deixar de estudar em um dos horários, ele apenas segue o ciclo em vez de ir para a disciplina programada para dia e horário específicos. Conforme esse padrão de organização, o tempo de estudo para cada disciplina foi estruturado de acordo com a quantidade de material disponibilizado no Moodle e o tempo do estudante.

Imagem 22 – Estudo em ciclos/Licenciatura em Música



Fonte: Arquivo Pessoal - Google Drive da pesquisadora (2021).

Imagem 23 – Estudo em ciclos/Educação do Campo



Fonte: Arquivo Pessoal - Google Drive da pesquisadora (2021).

Em diálogo com o estudante, via webconferência, explicamos que o horário da disciplina deve ser destinado à leitura e ao fichamento dos textos, acesso à plataforma para participação de fóruns de discussão e de dúvidas, bem como para a realização de atividades, além de que a planilha de planejamento serve para auxiliar nessa organização. Como sugestão de organização de tempo, esclarecemos que, caso o tempo sugerido não se aplique à realidade do estudante, podemos pensar em algo diferente do estudo de ciclos.

Mesmo diante dessas ações, não conseguimos perceber como e se a contribuição do Psicopedagogo infere diretamente na aprendizagem dos estudantes. Surge a necessidade de acionarmos dispositivos formativos para a construção de ambiências conversacionais, a fim de observar como essas ações são percebidas e chegam ao estudante, e se verdadeiramente contribuem para o seu processo de aprendizagem.

3.4 SUJEITOS E O *LÓCUS* DA PESQUISA “O CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA DEaD”

Como sujeitos da pesquisa, elencamos os estudantes do curso de Educação do Campo pela aproximação do curso com a Pedagogia, nosso campo de conhecimento e atuação. O curso de Educação do Campo EaD está vinculado ao Departamento de Educação do Campus do município de Patu, no estado do Rio Grande do Norte. Criado no ano de 2018, teve seu edital de lançamento para seleção de estudantes no ano de 2021. De acordo com o PPC, o curso tem como objetivo primário

[...] formar educadores e educadoras que possam atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, na Gestão Escolar das escolas do campo e em espaços não escolares relacionados às áreas rurais, comprometidos com a realidade e valorização cultural, com a vida e trabalho dos sujeitos que vivem no campo. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EaD), 2018, p. 7).

O curso de Educação do Campo EaD tem duração mínima de quatro anos divididos em oito semestres e carga horária de 3.200 horas/aulas.

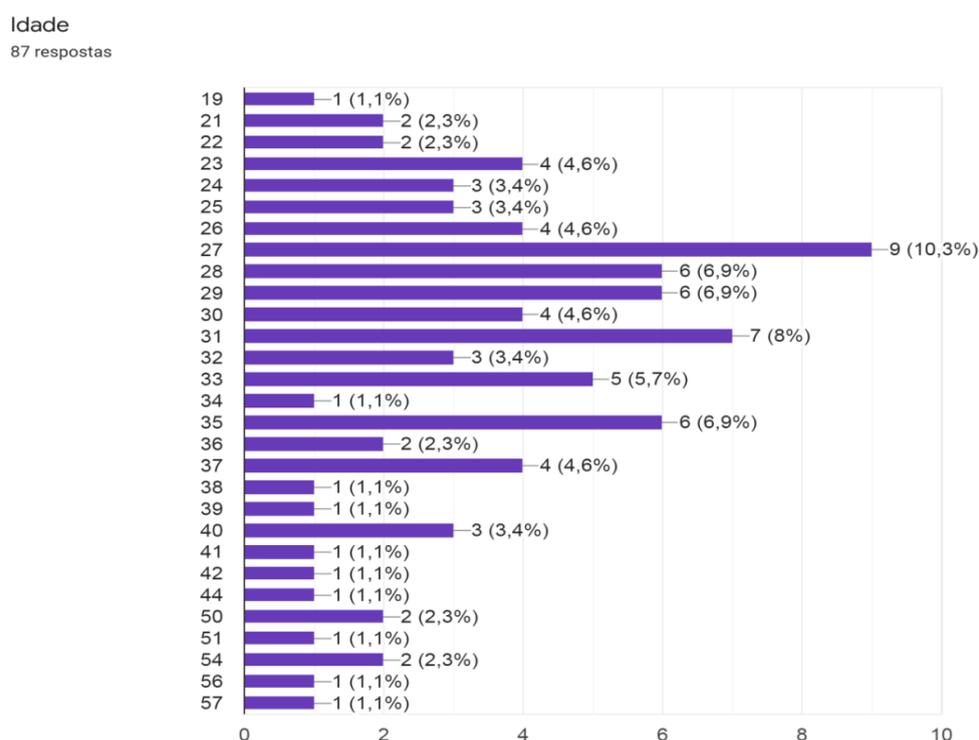
Nesta seção, buscamos traçar o perfil dos estudantes do curso de Educação do Campo, almejando saber quem eles são e qual a sua interação com as tecnologias a partir de informações com os dados do INEP. As informações usadas nesta seção são oriundas de dois questionários disponibilizados pela coordenação do curso e equipe pedagógica em duas salas distintas.

O questionário que trata do perfil social dos estudantes foi disponibilizado na sala de coordenação do curso e respondido por 87 alunos. O questionário sobre o uso das tecnologias e formação acadêmica foi disponibilizado na sala de ambientação e foi respondido por 91 alunos. Logo, há uma diferença no quantitativo das respostas por se tratarem de questionários diferentes, além de que algumas perguntas não foram respondidas por todos os estudantes. Optamos por utilizar os dados do curso por entendermos que, com este em andamento e por já terem respondido tais perguntas, teríamos pouca adesão, caso disponibilizássemos novos questionários, para investigar as informações às quais já tínhamos acesso.

De acordo com os dados do Censo de Educação Superior do INEP (2020), a maioria dos estudantes da modalidade EaD é do sexo feminino, e a idade de ingresso da maioria dos estudantes é aos 21 anos. Os dados do curso de Educação do Campo da UERN estão em consonância em relação ao sexo dos estudantes, pois 54 são mulheres e 33 homens, o que corresponde a 62% do público do curso como sendo do sexo feminino.

Quanto à faixa etária, os dados do curso se distanciam dos dados do INEP, pois a maioria dos estudantes ingressou no curso entre a faixa etária de 26 a 35 anos (Gráfico 1). Podemos considerar o público maduro e com experiência no Ensino Superior, pois quanto ao grau de escolaridade 49 pessoas (59%) está no curso de graduação em Educação do Campo como segundo curso superior, ao passo que 33 estudantes estão na primeira graduação.

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes do curso de Educação do Campo da UERN



Fonte: Questionário perfil social disponibilizado no Moodle.

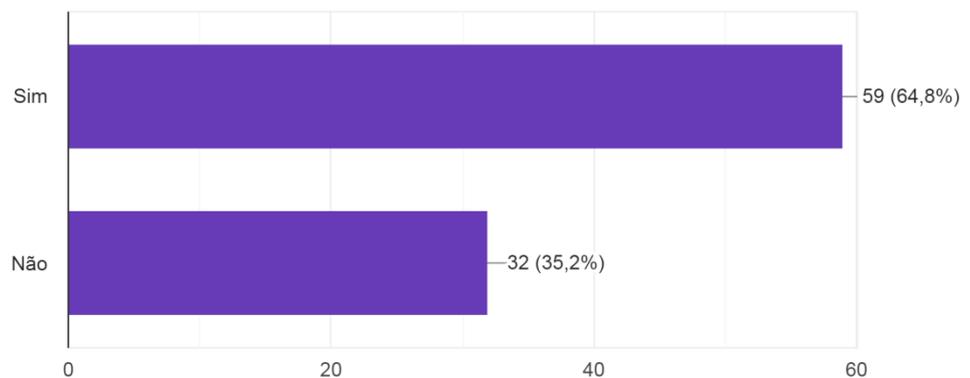
Em relação às informações quanto ao uso das tecnologias digitais, elas serviram para embasar a elaboração dos dispositivos formativos e para nortear nossas sugestões das atividades nos desenhos didáticos que potencializam o uso dos artefatos digitais, utilizados como suporte na realização das atividades com inspiração na EOL.

Quanto a já ter estudado na modalidade a distância, 59 alunos responderam que sim e 32 responderam que não.

Gráfico 2 – Demonstrativo do estudo na modalidade a distância

Já realizou algum curso na modalidade a distância?

91 respostas



Fonte: Questionário “Uso das tecnologias e formação acadêmica” disponibilizado no Moodle.

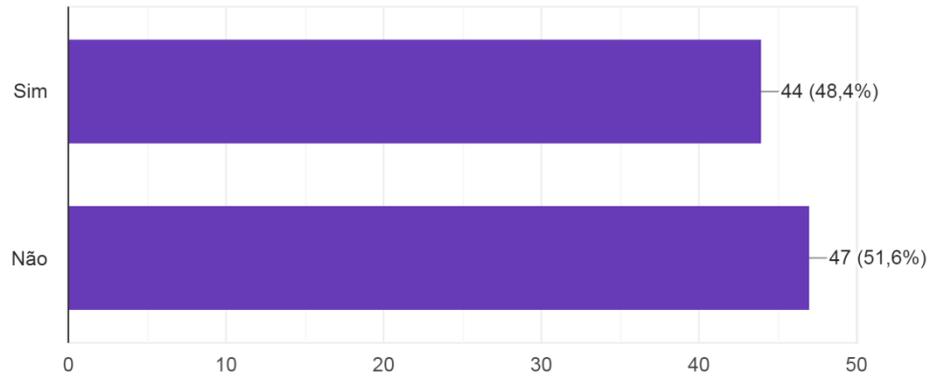
No que se refere ao local de habitação, 60 estudantes residem na zona urbana (68%) e 28 estudantes na zona rural (31%). Em relação à atuação nas escolas da zona rural, 26 estudantes já atuaram como professor, estagiário ou supervisor em escolas do campo, e 58 não atuaram em escolas do campo.

Quanto ao uso e acesso às tecnologias digitais, 44 estudantes (48,35%) já haviam utilizado o Ambiente Virtual Moodle e 47 estudantes (51,65%) não tinham utilizado.

Gráfico 3 – Demonstrativo do uso do Ambiente Virtual Moodle

Já usou o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle?

91 respostas



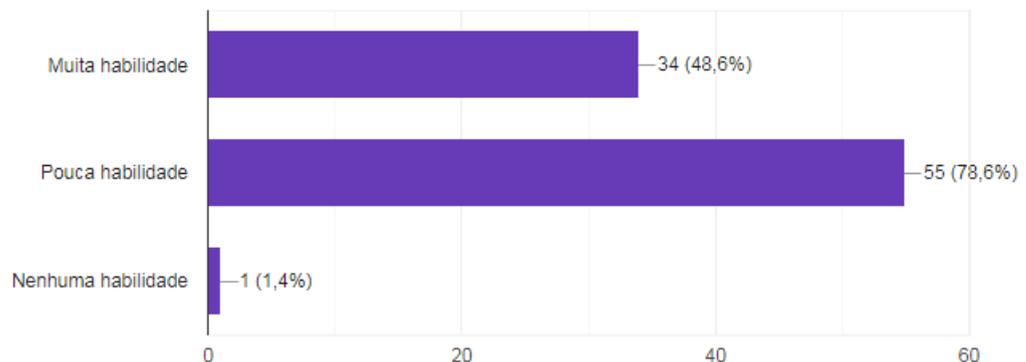
Fonte: Questionário “Uso das tecnologias e formação acadêmica” disponibilizado no Moodle.

Quanto à habilidade com o uso de aplicativos e recursos digitais, um estudante não tem nenhuma habilidade, 55 têm pouca habilidade e 34, muita habilidade.

Gráfico 4 – Habilidade com o uso de aplicativos e recursos digitais

Quanto a habilidade com o uso de aplicativos e recursos digitais.

90 respostas



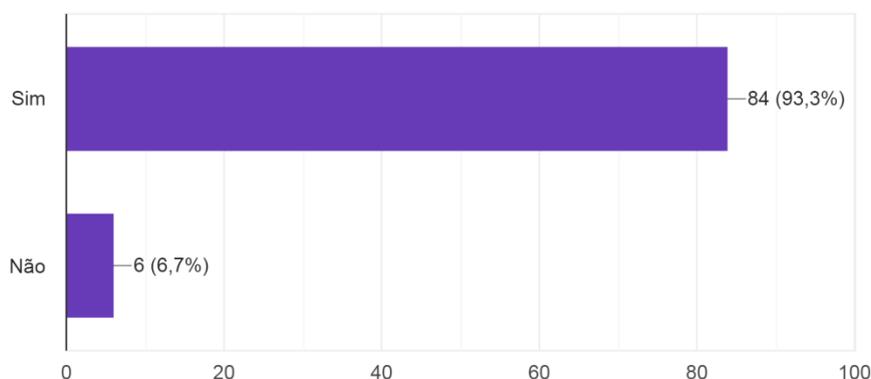
Fonte: Questionário “Uso das tecnologias e formação acadêmica” disponibilizado no Moodle.

Quanto ao acesso à internet banda larga em casa, ou em outro ambiente em que possa utilizar o serviço para o estudo, 84 estudantes responderam que sim e 6 disseram que não.

Gráfico 5 – Demonstrativo de acesso à internet banda larga em casa ou outros ambientes

Possui acesso a internet banda larga em casa ou outros ambientes que possa estudar?

90 respostas



Fonte: Questionário “Uso das tecnologias e formação acadêmica” disponibilizado no Moodle.

Ao serem questionados de forma aberta sobre seus interesses em realizar o curso de Educação do Campo, os estudantes, em sua maioria (49 respostas), relataram identificar-se com a educação do campo, seja por terem estudado em escola do campo, seja por morarem no campo ou por terem trabalhado em questões do campo, com vínculo direto com o curso; 9 estudantes optaram pelo curso para ampliar conhecimentos; 2 estudantes relataram curiosidade sobre a temática; 10 estudantes buscam no curso a qualificação profissional e retornar aos estudos; 1 estudante objetiva passar em concurso público; 13 acreditam no poder transformador da educação; 2 responderam que o motivo é a comodidade de ser a distância; e 3 relataram outros motivos (necessidade; cursar disciplina que estava faltando no curso).

Diante desses dados, traçamos o perfil dos graduandos em Educação do Campo e, assim, lançamos um olhar mais atento diante de suas ações (ausências e participações) no curso, seus interesses e motivações.

O PPC do curso traz como atribuições dos estudantes as seguintes:

Serão atribuições dos (as) alunos (as) neste curso:

- a) participação em encontros presenciais obrigatórios organizados pelos(as) tutores(as) do polo regional, em que discutirão suas dúvidas, apresentarão sua produção realizada individualmente e/ou em grupo e terão suas atividades discutidas e avaliadas;
- b) participação nos seminários integradores presenciais realizados no seu polo de inscrição;
- c) deslocamento até o polo para orientações sobre os conteúdos das disciplinas com o(a) tutor(a), participação em trabalhos em grupos, utilização da midiateca e do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, quando considerar necessário e não tiver os equipamentos no seu local de trabalho ou em casa;

- d) desempenho acadêmico dentro das especificações do regulamento do curso;
 - e) participação nos encontros, conferências e reuniões virtuais;
 - f) participação nos fóruns e atividades no Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem;
 - g) criação de uma representação discente por polo.
- (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA (EaD), 2018, p. 36).

Iniciamos nossa pesquisa em agosto de 2021, no segundo semestre do curso de Educação do Campo, período em que o curso contava com 76 estudantes matriculados em seis disciplinas regulares. Com base nos dados descritos, buscamos analisar a participação e a atuação dos estudantes nas disciplinas.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: ACIONAMENTO DE DISPOSITIVOS EM CONTEXTO DA PRÁTICA

“Será que eu já não sei
 Por onde procurar
 Ou todos os caminhos dão no mesmo
 E o certo é que eu não sei
 O que virá [...]

Por tudo que eu andei
 E o tanto que faltar
 Não dá pra se prever
 Nenhum futuro
 O escuro que se vê
 Quem sabe pode iluminar
 Os corações perdidos sobre o muro
 E o certo é que eu não sei
 O que virá [...]”

Lenine

Nesta seção, tecemos um diálogo ao apresentarmos as inspirações teórico-epistemológicas da pesquisa na relação com a metodologia que desenvolvemos nesta pesquisa-formação. Seguimos a inspiração de teóricos que ressaltam a investigação das práticas cotidianas, colocando-se como autores e sujeitos da pesquisa, os quais se formam ao pensar, refletir e ressignificar seu próprio processo investigativo.

Apoiados pela multirreferencialidade (ARDOINO, 1998; BARBOSA, 2012; MACEDO, 2020), refletimos sobre a pesquisa-formação (SANTOS, 2000; MACEDO, 2020; RIBEIRO, 2015) no cenário da cibercultura (SANTOS, 2010; SILVA, 2010; LEVY, 2000; RIBEIRO, 2015), mediante perspectivas que se baseiam em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009).

Optamos por um jeito outro de caminhar na pesquisa, diferente dos paradigmas de natureza positivista¹⁹ e do pensamento cartesiano²⁰. *Pensarfazer* pesquisa implicado e alterando-se, com rigor acadêmico e qualidade, pressupõe perspectivas teórico-epistemológicas baseadas em fazer ciência com um “rigor outro” (MACEDO, 2009), que indagam os exageros do pensamento iluminista, que faz uso da razão para validar o conhecimento, “por reduzirem, ou até mesmo desconsiderarem, as epistemologias das

¹⁹ Os paradigmas de natureza positivista estão fundamentados em verdades objetivas que são independentes da inferência e da consciência humana. Tais paradigmas defendem que a realidade é possível de se tocar e ser percebida pelos sentidos do corpo e são relativamente estáveis.

²⁰ O pensamento cartesiano estabelecido pelo filósofo e matemático René Descartes refere-se ao racionalismo, movimento ligado à teoria do conhecimento. Essa linha de pensamento tem como ponto de partida a busca de uma verdade primeira que não possa ser questionada, sendo o conhecimento inato ao ser humano.

práticas, os *saberesfazeres* plurais produzidos pelos sujeitos/autores/praticantes no cotidiano” (RIBEIRO, 2015, p. 76).

Essas perspectivas epistemológicas nos levam a *pensarpraticar, refletiragir* o conhecimento, extrapolando o contexto da ciência científicista, refletindo-o no fazer cotidiano e pensando-o, no contexto da prática social, o caminhar próprio dos cotidianos. Percebemos a teoria como ponto de partida, ideia inicial, que não busca enquadrar a pesquisa em algo que foi dito, ou afirmar uma ideia previamente estabelecida; antes, ela nos move em busca do conhecimento, rompendo com o enquadramento linear e com a ideia de separação que há entre o que se produz dentro e o que se vive fora da academia.

A construção metodológica como pesquisa qualitativa qualificada (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009) encontra inspiração na multirreferencialidade e, como método, constitui-se em hermenêutico-fenomenológico. Nessa ambivalência, é hermenêutico por realizar uma leitura dos dispositivos formativos, e fenomenológico por refletir e inferir no percurso formativo dos estudantes do curso de Educação do Campo e da pesquisadora na formação e autoformação, a partir do apoio teórico de Barbosa (2012), Ardoino (1995), Macedo (2005), dentre outros.

A pesquisa está estritamente ligada à formação de quem a produz, por vivê-la, experimentá-la, refleti-la e escrevê-la. A formação está imbricada no ser que a investiga, não externa a ele. Devendo atender às necessidades próprias daquele que investiga e produz, a investigação não é algo isolado, mas inerente à própria pessoa, isto é, ao próprio investigador, e deve gerar naquele que investiga uma transformação profunda e significativa de quem já a pertencia mesmo antes de descobri-la.

Envolve, portanto, os processos de conhecer a si, a autocrítica e autonomização, não na perspectiva de sermos uma ilha, mas de uma formação para/na alteridade. A heteroformação nos coloca no estatuto de seres em relação sempre. A aprendizagem se dá em uma perspectiva relacional. Formar-se é, assim, um contato permanente consigo, com o outro e com o mundo numa ambiência de diversidade e heterogeneidade ineliminável. A ecoformação envolve a dimensão formativa do meio ambiente material, ou seja, a relação entre o humano e o ambiente. É nessa dinâmica relacional entre a auto-hetero-ecoformação que entendemos estar a complexidade constitutiva da trans(formação) docente/discente. (BARBOSA; RIBEIRO, 2019, p. 8).

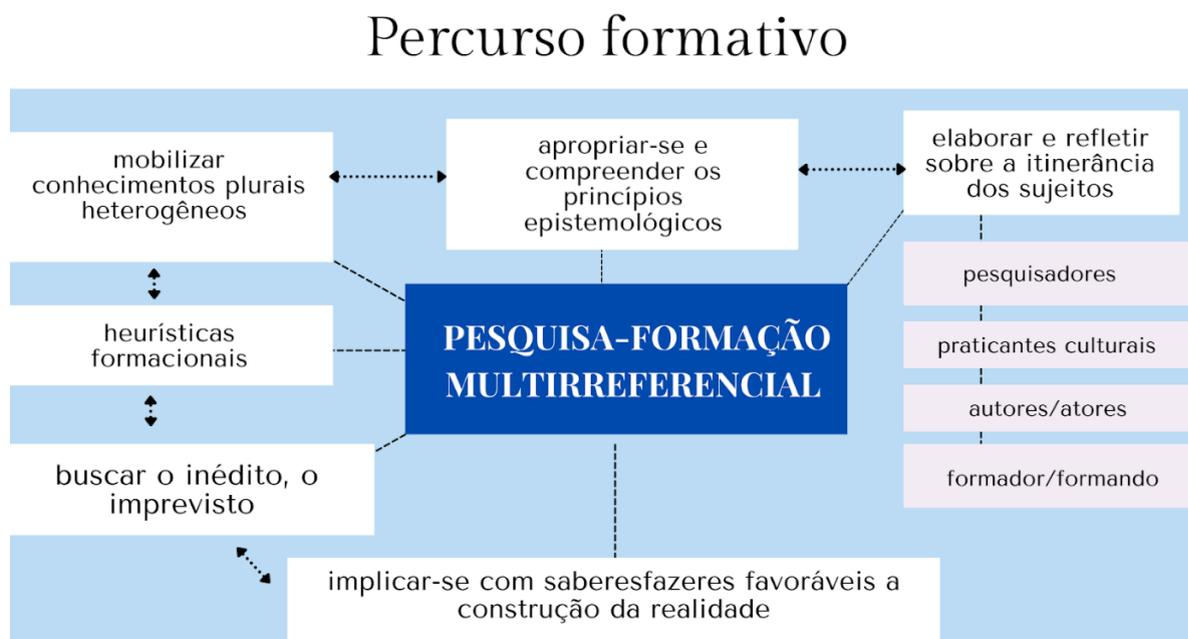
Ao nos relacionarmos com os sujeitos da pesquisa, mergulhamos na busca por compreender seus sentidos, ouvir o que dizem de suas experiências *vividassentidas* nas aprendizagens mediadas pelas práticas da educação *online* no ensino a distância. A escuta atenta e sensível dos sujeitos da pesquisa é condição para uma aproximação e para uma

compreensão da inteligibilidade da questão de estudo, a saber: como o acionamento de dispositivos formativos favorecem a compreensão da atuação do psicopedagogo na organização e ação didática em EaD?

Ao acionarmos ambiências formativas, percebemos que os sujeitos dessa pesquisa possuem características, falas, sentidos e posicionamentos diante dos conteúdos e aprendizagens que lhe são apresentadas. Não estão reduzidos a números quantitativos, nem são tabelas e/ou gráficos; são, portanto, sujeitos partícipes de ambiências formativas que se inserem como atores/autores de suas aprendizagens, em um processo sempre novo de olhar-se, analisar-se e perceber-se, alterando a si e ao outro.

Baseado em Ribeiro (2015), concebemos algumas atitudes como necessárias à realização do percurso formativo da pesquisa-formação multirreferencial. Na Imagem 24 (Percurso formativo), apresentamos as ações que compreendemos serem necessárias.

Imagem 24 – Atitudes necessárias para o percurso formativo na pesquisa-formação multirreferencial com a Educação do Campo em EaD



Fonte: Elaboração própria (2022).

No intuito de acionar os dispositivos formativos que reverberam as falas, sentidos e posturas dos estudantes, ingressamos na pesquisa como mediadores de sentidos, que não buscam acomodar falar às suas indagações, mas estão abertos ao novo, ao desconhecido e à construção coletiva. Em contraponto, buscamos ampliar o diálogo, propiciando um falar livre e não direcionado através de questionamentos mais amplos.

Atentos ao sentido plural e heterogêneo dos sujeitos, que imprimem suas expectativas, desejos, frustrações relacionadas às suas vivências, fomos tecendo o caminho metodológico da pesquisa, respeitando sempre as individualidades, particularidades e, sobretudo, os sentidos com uma postura implicada, a fim de perceber/sentir/viver/conhecer os praticantes culturais. Nesse movimento próprio de quem se abre à escuta, em postura de relação de reciprocidade e não de passividade, percebemo-nos como sujeitos em formação, que se alteram na relação com o outro e que, ao acionar ambiências formativas para interagir com o outro, veem-se e percebem-se em processo.

4.1 MULTIRREFERENCIALIDADE EM AMBIÊNCIAS FORMATIVAS NA CIBERCULTURA: UMA DISCUSSÃO SOBRE FAZER CIÊNCIA COM UM RIGOR OUTRO NA EaD

Seguindo inspirações da abordagem multirreferencial (ARDOINO, 1998), buscamos um percurso, ao caminhar na pesquisa, que nos distanciasse das teorias tecnicistas que negam as particularidades dos sujeitos, o fazer cotidiano como aprendizagem e suas redes de conhecimentos, sustentando a ideia de conhecimento universal e incontestável.

Aproximarmo-nos dessa forma outra de produção de conhecimento pressupõe a ruptura com o já dito e o já esperado, seguindo em busca de algo que pode ser novo, inédito, mas também pode não definir respostas, mas suscitar novas e amplas reflexões. Dessa maneira, nos permitimos adentrar de forma implicada e comprometida no processo de formação, em uma relação viva de aprendizagem com os estudantes, ressignificando a aprendizagem de forma plural.

A abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sobre diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos. (ARDOINO, 1998, p. 24).

Ardoino (1998) percebe o homem a partir de suas interações e relações sociais, “exercendo as artes do fazer” (CERTEAU *apud* RIBEIRO, 2015). A crítica aos excessos iluministas é um dos fatores fundantes da abordagem multirreferencial, que mobiliza saberes outros, que excedem o assujeitamento da disciplina, da ordem, da obediência, o que reverbera uma inquietude intercristica, como prerrogativa de que para se fazer conhecimento social relevante não há necessidade de abster-se e distanciar-se de saberes outros.

A multirreferencialidade não desconhece os saberes específicos das áreas de conhecimento, das disciplinas, mas cria um movimento que se situa para além da afirmação da pluralidade e da heterogeneidade que lhes são inerentes, ou seja, coloca como necessário o posicionamento ante as consequências sociais provenientes da hiperdisciplinarização e da ultraespecialização. Ao se articular com o contraditório, com o ambivalente e com as incompletudes, exerce um esforço para explicar as práticas sociais cotidianas. (RIBEIRO, 2015, p. 78).

Por não se colocar em oposição e não negar os saberes específicos de cada área do conhecimento, busca um lugar que transcende sua compreensão, posiciona-se como uma atitude política diante do não assujeitamento da disciplinaridade, mas desloca-se ademais ao plural e ao heterogêneo, concepções inerentes a ela. Na associação com o antilógico, incoerente, ambíguo, confuso, atua para dirimir as vivências sociais cotidianas.

Na perspectiva da pesquisa-formação com a multirreferencialidade, abordagem que tem como construto implicar-se, autorizar-se, alterar-se, negracizar-se, por estudar os sujeitos dentro de suas vivências e práticas cotidianas, analisando seus sentidos, falas, ações e negações articuladas ao saberes e aprendizagens acionados mediante as ambiências formativas, nos aproximamos dos estudos dos cotidianos (ALVES, 2003), como forma de contributo à pesquisa, embora não o caracterizamos como teoria epistemológica da pesquisa.

Pensarfazer auto-hetero-eco-metaformação (MACEDO, 2020) no contexto da cibercultura, nos direciona às mudanças sociais ocorridas na sociedade e às alterações na cultura, em vista da difusão da comunicação em rede e do advento da ubiquidade possibilitada pelos dispositivos móveis, e nos direciona a uma compreensão desses processos que ocorrem no campo e na cidade, contextos diversos dos praticantes culturais, que reverberam em seus cotidianos.

Percebemos a pluralidade no acesso, no contato e no uso das tecnologias digitais, que devem ser percebidas de acordo com a localização geográfica dos praticantes culturais, bem como na própria ação de fazer pesquisa, de observar, analisar, arquivar e compartilhar os dados produzidos na pesquisa. Nesse contexto, nos encontramos na rede de forma *online*, através de plataformas de videoconferência como o *Google Meet*, cuja via nos possibilitou gravar os encontros e depois revisá-los e analisá-los sob óticas e olhares distintos.

Historicamente, na lógica do paradigma cartesiano, para obter o rigor e a qualidade na produção de conhecimento científico, era necessário um distanciamento do objeto de estudo, e a separação entre o sujeito e o objeto. Lembro, em minhas memórias afetivas, que fui orientada a realizar a escrita da minha monografia de conclusão de curso na terceira pessoa do singular, para denotar o distanciamento e conferir senso de seriedade ao trabalho. Essa postura

distancia-se das perspectivas da ciência pautada em um “rigor outro” (MACEDO; GALEFFI; PIMENTEL, 2009), que busca responder aos anseios, às indagações e aos questionamentos através do *saberfazer* dos sujeitos como atores-autores sociais.

O rigor proposto nesta narrativa não é definido como forma única de fazer ciência, tampouco se propõe a estabelecer limites e traçar o caminho a ser percorrido ao encontro de respostas tidas como “verdade”. O rigor metodológico desta pesquisa está pautado na construção de caminhos amplos, plurais e heterogêneos, que podem e devem levar a distintas e diferentes descobertas, sempre novas e nunca determinadas, caminhos formativos trilhados em heurísticas formacionais, caminhos percorridos lado a lado com os sujeitos atores-autores da/na pesquisa na relação de aprendizagem que ocorrem nas ambiências formativas.

Contudo, fazer pesquisa nessa perspectiva implica romper com estruturas cognitivas criadas em nossa formação acadêmica, pautada no positivismo, na busca da verdade absoluta. Por vezes, podemos nos distanciar de nossos objetivos e nos deixar levar pela herança histórico-cultural que reverbera em nossa forma de ver, ler e compreender o mundo, o homem, a natureza e a ciência, fruto do positivismo.

No diálogo e entrelace com a perspectiva fenomenológica, em que o fenômeno ocorre no *estarjuntocom* na busca de refletir o sujeito, buscamos, a todo momento, afastarmo-nos das verdades já consolidadas, lançando um olhar multirreferencial para refletir, com os praticantes da/na cibercultura como processo contínuo e inacabado, as contribuições do psicopedagogo na aprendizagem dos estudantes.

A pesquisa-formação na cibercultura não objetiva reduzir e/ou formatar os sujeitos em uma concepção pré-determinada, tampouco trilhar caminhos que não podem ser mudados, em nome da verdade absoluta. Busca, entretanto, propiciar uma conexão entre pesquisador e sujeito da pesquisa pela relação de produção de conhecimento, pois, ao se relacionarem, buscam *viversentirproduzir* conhecimento.

Ao optarmos por fazer pesquisa-formação, adotamos uma postura epistemológica e política, dotada de sentido e força. Os saberes teóricos, ao se relacionarem com os saberes cotidianos dos estudantes a partir do acionamento de ambiências formativas dentro/fora do AVA, criam processos de ressignificações permanentes (RIBEIRO, 2015). Na pesquisa, nos encontramos com as realidades e com as culturas de cada sujeito, que se refletem em seus processos de aprendizagem, e buscamos, através do diálogo reflexivo operado nesse encontro, compreender esses processos de aprendizagem.

Como eixo central da pesquisa, a pesquisa-formação apresenta-se como possibilidade formativa para todos os sujeitos envolvidos, sendo considerados autores na produção dos

saberes científicos. Percebemos a autoformação como centralidade dessa tessitura metodológica, pois, como pesquisadora, ao acionar ambiências formativas, buscamos encontrar nossas contribuições na aprendizagem dos estudantes através das falas, reflexões e troca de experiências, e, assim, percebemo-nos, ao mesmo tempo, sujeito e objeto da/em formação.

Na Imagem 25, apresentamos a tessitura metodológica da pesquisa engendrada no contexto da vivência profissional da psicopedagogia na relação com os sujeitos/discentes da Educação do campo na EaD.

Imagem 25 – Tessitura Metodológica



Fonte: Elaboração própria (2022).

Vislumbramos a tessitura metodológica com o olhar da multirreferencialidade, que, como metodologia epistemológica, permeia toda a nossa pesquisa. A contribuição do psicopedagogo está no centro da pesquisa, o que gera nossos questionamentos e tensiona nossa busca. A fim de responder a nossos questionamentos, acionamos ambiências formativas

seguindo o caminho da pesquisa-formação no contexto da cibercultura, conforme ilustra a Imagem 26.

Imagem 26 – Parte 1 da tessitura metodológica



Fonte: Elaboração própria (2022).

Ao nos aproximarmos das contribuições do Psicopedagogo, percebemos que é a partir da perspectiva do estudante que podemos compreender o alcance dessa contribuição na aprendizagem. Para tanto, acionamos dispositivos formativos como rodas de conversa, AVA, planos de estudo e o desenho didático. Estando situados no contexto da cibercultura,

aproximamo-nos da Educação *Online* como fenômeno da cibercultura e da Educação a Distância, contexto do curso em análise.

Imagem 27 – Parte 2 da tessitura metodológica



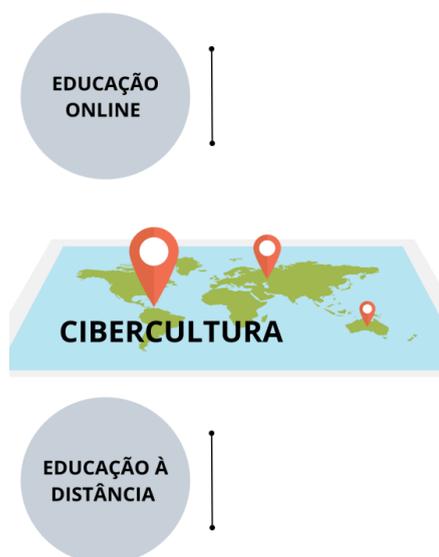
Fonte: Elaboração própria (2022).

Imagem 28 – Parte 3 da tessitura metodológica



Fonte: Elaboração própria (2022).

Imagem 29 – Parte 4 da tessitura metodológica



Fonte: Elaboração própria (2022).

A pesquisa-formação apresenta-se como o caminho trilhado nessa tessitura através dos processos de auto-hetero-eco-meta formação, fazendo ciência com “rigor outro”.

O estudo emancipatório da Psicopedagogia na Educação a Distância é um vir a ser, mediante a autorização do processo criativo da investigação e análise de suas práticas e ações. Ao empreender um estudo no qual eu mesma (autora/psicopedagoga/sujeito na pesquisa) sou objeto fundante e fundadora da pesquisa, através da autorização de criar-se, observar-se e construir-se, realizo uma fuga do protótipo formativo.

Com essas inspirações, pensamos na potência em uma formação que não separa aprendizagem acadêmica da aprendizagem na vida. Acreditamos que um processo formativo só se consolida como prática de alteridade e de alteração quando se viabiliza as três dimensões, percebidas em processo e imbricadas entre si, a saber: a auto-hetero-ecoformação. Essas dimensões são apresentadas em Pineau (*apud* MACEDO, 2010, p. 67), como sendo a autoformação a nossa própria ‘condição de seres que interpretam, filtram o mundo e reconstróem incessantemente, e que, ademais, sabem/sentem que algumas experiências da compreensão irrompem também fora das lógicas cognitivas da construção que conhecemos’ (BARBOSA; RIBEIRO, 2019, p .8).

Os processos de criação de conhecimento científico não são neutros, visto tratar-se de processos sociais que entrelaçam as relações de poder, as circunstâncias de vida pessoal de quem a produz e pesquisa. Assim, o cotidiano deve ser percebido como integrante da dicotomia *espaçotempo*, e não dissociado da produção de conhecimento. O cotidiano não é uma repetição, tampouco um senso comum; ele se efetiva na complexidade de vida social na

qual se insere, e é efetivado ao traçar o *espaçotempo* da produção de conhecimento, práticas científicas, sociais, grupais e individuais. O cotidiano é fundamental na pesquisa em educação, por analisar os contextos social, cultural e econômico nos quais as práticas educativas se constituem e das relações dos sujeitos.

O dispositivo-cenário parte da ideia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece (JOSSO, 2007, p. 420).

Acreditamos que metodologias ativas e autorais que buscam contribuir com o desenvolvimento, no estudante, da criação, da interação, do senso crítico e reflexivo e com a resolução de problemas são potências educativas. Em razão disso, buscamos implementá-las em contraponto à transmissão de conteúdos, pois acreditamos que esta última já não consegue acompanhar as necessidades formativas e o perfil dos estudantes. É necessário compreender que o *ensinaraprender* como processo formativo é um encontro do estudante com o objeto do conhecimento, devendo ser realizado através da mediação do educador na criação de situações de aprendizagens que desafia, desestabiliza, motiva os estudantes na construção de novos *saberesfazeres* no processo formativo.

4.2 ACIONAMENTO DE DISPOSITIVOS FORMATIVOS NA CIBERCULTURA COM A ATUAÇÃO DO PSICOPEDAGOGO

Acionar dispositivos formativos na perspectiva da pesquisa-formação na cibercultura requer um diálogo atento e uma escuta sensível, a fim de perceber como os estudantes têm compreendido e se posicionado diante das ações didático-pedagógicas do psicopedagogo, de modo a contribuir com a aprendizagem. Tal postura requer uma análise minuciosa do dito e do não dito, do expressado e do negado, da participação no AVA e da ausência nele, para compreender a efetivação dessa atuação e, nessa reflexão, alterar-se e formar-se.

A autoavaliação é de extrema importância porque nessa reflexão, na minha interpretação, você pontua onde você faltou com a sua dedicação, com a sua perseverança. (Relato oral de um estudante, 3ª Ambiência Formativa, 2022)

É muito importante a gente se autoavaliar enquanto estudante para ver como a gente está em nosso desempenho acadêmico. (Relato oral de um estudante, 3ª Ambiência Formativa, 2022)

É importante para que possamos analisar a nossa postura e o desenvolvimento nas atividades, para que mediante dos resultados dessa, possamos repensar nossas práticas. (Relato oral de um estudante, 3ª Ambiência Formativa, 2022)

Para ouvir os sujeitos-discentes da pesquisa e compreender suas perspectivas sobre a aprendizagem, acionamos dispositivos formativos via elaboração de um planejamento de acionamento e a análise das ambiências formativas. Descrevemos a ação de forma cronológica e linear, a fim de organizar nosso pensamento e detalhar como as ações foram realizadas.

As intervenções do projeto ocorreram no segundo e terceiro períodos do curso de Educação do Campo, de abril de 2021 a agosto de 2022. Seguindo o percurso realizado com todos os cursos, iniciamos, como equipe pedagógica, pela formação docente e as orientações quanto à elaboração e à construção dos desenhos didáticos. Embora compreendamos e pontuemos que a mediação do psicopedagogo acontece através da intervenção com os discentes, dentro da nossa configuração de trabalho, o psicopedagogo auxilia o coordenador pedagógico nas formações, bem como auxilia os professores na construção dos desenhos didáticos.

Percebemos essa ação sob uma dupla relação, de forma positiva, ao buscar ouvir e compreender os estudantes, bem como conhecer como aprendem, contribuindo no desenho didático do professor, fazendo uma aproximação entre docente/discente/desenho didático. Entretanto, vimos que a ação diretiva com os professores indisponibiliza o psicopedagogo de estar com os estudantes, sobretudo pela quantidade de cursos e estudantes. Acreditamos que a ação pedagogo/psicopedagogo, no que pese a nossa preocupação em diferenciar e detalhar seus papéis, está imbricada, entrelaçada, pois a educação não é dissociada, fragmentada, mas os sujeitos com suas ações interligadas contribuem para uma aprendizagem satisfatória.

Após a construção das disciplinas realizada no Moodle pelos professores, realizamos a revisão didática incluindo observações e sugestões que buscam contribuir com a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A revisão inclui aspectos relacionados à configuração dos recursos do Moodle, como data e nota, disposição dos recursos na disciplina, compatibilidade dos recursos com a proposta do professor, linguagem utilizada na disciplina e compreensão do que é proposto pelo docente.

A revisão é realizada em documento do *Google Docs*, no drive da equipe pedagógica. O documento é compartilhado com o professor, para que possa analisar as observações e sugestões e implementá-las em sua disciplina. Na Imagem 30, apresentamos um recorte da revisão didática disponibilizada para o professor com orientações e sugestões relacionadas ao

desenho didático, buscando aproximá-lo dos aspectos da Educação *Online*. Para resguardar a identidade dos sujeitos da pesquisa, não identificamos a disciplina nem o nome dos professores.

Imagem 30 – Recorte da revisão didática da Disciplina A

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEAD/UERN
EQUIPE PEDAGÓGICA - REVISÃO DESENHO DIDÁTICO

CURSO: Licenciatura em Educação do Campo
DISCIPLINA: A
SEMESTRE: 2021.2
PROFESSOR: A

Elementos	Recomendações
Apresentação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo de apresentação - ok 2. Ementa - ok 3. Objetivos - ok 4. Avisos - inserir as datas das aulas síncronas e endereço das videoconferências 5. Fórum de apresentação - abrir tópicos por polo, enviaremos tutorial no e-mail 6. Chat - inserir o dia da semana que os tutores escolheram para o chat
Unidade 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome da Unidade - ok 2. Texto de introdução da unidade - ok 3. Aula 1 - ok 4. Aula 2 - ok 5. Fórum - ok <p>A data de entrega de uma atividade avaliativa deve ser a mesma data limite. Realizamos essa alteração.</p> <p>Não precisa preencher a data para aprovação - apagamos</p> <p>Opção "soma de avaliações": explicar aos tutores que eles devem inserir a nota em mais de uma postagem dos estudantes para que seja contabilizada a nota 50.</p> <p>Abriu tópico de discussão por polo</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Rótulo - 7. Atividade Avaliativa - Falta inserir (apagar o vídeo explicativo) As tarefas devem ter um prazo maior, sugerimos de deixe todo o período da unidade ou pelo menos 10 dias de entrega. 8. Rótulo - ver data de disponibilidade 9. Biblioteca - ok <p>Falta inserir algum material nas pastas: Aula 1.1 e 1.2? Se não, pode apagar as pastas para não confundir.</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. Fórum de dúvidas - Abriu tópico de discussão por polo.
Unidade 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome da unidade - ok 2. Texto de introdução da unidade - inserir o período 3. Aula 3 - ok 4. Aula 4 - ok 5. Fórum - <p>Obs: Fizemos a mesma alteração citada no Fórum da Unidade 1 - Disponibilidade</p> <p>Acrescentamos a opção avaliativo</p> <p>Falta: Abriu tópico de discussão por polo</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Rótulo - (inserimos) ver data de disponibilidade 7. Avaliação - Falta inserir - esse recurso não é questionário mas envio de tarefa 8. Rótulo - (inserimos) ver data de disponibilidade 9. Biblioteca - (vazia) Inserir a obra utilizada na Unidade. Se não for usar a biblioteca pode apagar o recurso. 10. Fórum de dúvidas - Abriu tópico de discussão por polo

Unidade 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nome da unidade - ok 2. Texto de introdução da unidade - falta inserir e o período 3. Aula 5 - ok 4. Aula 6 - ok 5. Fórum - ok. <p>Obs: Fizemos a mesma alteração citada no Fórum da Unidade 1 - disponibilidade</p> <p>Acrescentamos a opção avaliativo</p> <p>Falta: Abrir tópico de discussão por pólo</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Rótulo - (inserir) ver data de disponibilidade 7. Avaliação - Falta inserir - esse recurso não é questionário mas envio de tarefa 8. Rótulo - (inserir) ver data de disponibilidade 9. Biblioteca - (vazia) Inserir a obra utilizada na Unidade. se não for usada pode apagar 10. Fórum de Dúvidas - Abrir tópico de discussão por pólo
------------------	---

Fonte: Drive da Equipe Pedagógica (2022).

Nessa revisão da disciplina, identificamos que o professor não havia inserido as orientações das atividades avaliativas, apenas os recursos, sem incluir a descrição. Ao realizarmos o levantamento das implementações das sugestões, observamos que o professor não havia avançado nas alterações. Dessa forma, enviamos uma nova revisão com a sugestão das atividades, pensando sobretudo nos aspectos relacionados à educação *online*. Apresentamos na Imagem 31 a nova revisão enviada ao professor, apenas com as sugestões de atividades avaliativas.

Imagem 31 – Recorte da segunda revisão didática da Disciplina A

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – DEAD/UERN

EQUIPE PEDAGÓGICA - REVISÃO DESENHO DIDÁTICO

CURSO: Licenciatura em Educação do Campo

DISCIPLINA: A

SEMESTRE: 2021.2

PROFESSOR: A

Unidade 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade Avaliativa - <ul style="list-style-type: none"> → Falta inserir (apagar o vídeo explicativo) As tarefas devem ter um prazo maior, sugerimos que deixe todo o período da unidade ou pelo menos 10 dias de entrega. → Pensando na perspectiva da educação online e da aprendizagem colaborativa, poderíamos pensar para compor essa segunda nota uma atividade de autoria dos estudantes. Sugestões: 1. seguindo a opção do questionário Os estudantes podem elaborar questionários no google forms e disponibilizar os links para os demais estudantes responderem, a nota poderia ser a média ponderada desses questionários respondidos (assim os estudantes também poderia auxiliar a compor a nota da disciplina)
------------------	--

Unidade 2	<p>1. Avaliação - Falta inserir - esse recurso não é questionário mas envio de tarefa</p> <p>→ Sugestão de atividade: os estudantes criarem um instagram (ou blog, ou youtube, ou facebook, uma rede social) para a disciplina e alimentarem com postagens (imagens, vídeos, textos, memes, charges, tirinhas) de acordo com o tema trabalhado na unidade</p>
Unidade 3	<p>1. Avaliação - Falta inserir - esse recurso não é questionário mas envio de tarefa</p> <p>→ Sugestão de atividade: Dividir as turmas entre os marcos principais e aspectos a serem observados (objetivos, mudanças importantes, conversa com a atualidade...) propor a criação de podcast ou áudios recontando a história em forma de fofoca, traduzir os dados históricos para conversa de calçada. Continuar alimentando a rede social com postagens desse período histórico. Se fosse um site de fofoca como os fatos seriam contados, abordados ...</p>

Fonte: Drive da Equipe Pedagógica (2022).

Ao compartilharmos o material de revisão com o professor, vimos a necessidade de marcar um encontro virtual para explicar os apontamentos da revisão. No encontro síncrono, o professor demonstrou abertura para implementar as sugestões em sua disciplina e contentamento com as ideias para as atividades avaliativas. Relatou não ter muito conhecimento sobre os princípios da EOL e sobre a EaD, sendo essa a primeira disciplina ministrada por ele nesse formato; e ainda, por ter bastante experiência no ensino presencial, realizou a transposição dos aspectos dessa modalidade de ensino e de sua ação didática para a construção do desenho da disciplina.

Utilizando nossas orientações e sugestões, a Atividade Avaliativa da Unidade 1 (Imagem 32) constituiu-se na criação de uma conta no Instagram para postagem de imagens com *memes* elaborados pelos estudantes, relativos ao assunto abordado na unidade. De forma didático-pedagógica, sugerimos essa atividade por compreendermos que os aspectos envolvidos contribuem de forma significativa para a aprendizagem dos estudantes. Por se tratar de uma atividade em duplas, acionamos o Princípio 4, *aprendizagem em rede, colaborativa* (PIMENTEL, 2020), no qual os estudantes trabalham de forma colaborativa e têm a oportunidade de trocarem conhecimento com seus pares e buscarem na fala do outro compreensões que não foram possíveis de se ter sozinhos.

Quando o processo educacional se realiza mediado pelos computadores em rede, nossas práticas e reflexões nos levam a recomendar a aprendizagem em rede, colaborativa (TORRES; IRALA, 2014; PIMENTEL; FUKS, 2011; FUKS *et al.*, 2011). Não se trata de colocar os alunos para discutirem os conteúdos de uma disciplina apenas entre eles, sem um professor. Trata-se de construir o conhecimento

colaborativamente, em grupo, valorizando-se os múltiplos saberes de cada aluno da turma com a mediação de um bom professor. (PIMENTEL, 2020, s.p.).

Ao propormos a criação do Instagram, tomamos como base o Princípio 6, *atividades autorais*, inspiradas nas práticas da cibercultura (PIMENTEL 2020). Nesse princípio da educação *online*, busca-se oportunizar que o estudante crie, seja autor de sua aprendizagem, através de atividades fundamentadas na cibercultura, sobretudo com a utilização das redes sociais como recurso de aprendizagem.

Em geral, os alunos gostam de atividades práticas, pois sentem que ‘só se aprende fazendo’. Atividades práticas e autorais (AMARAL; VELOSO; ROSSINI, 2020) oportunizam ao aluno aplicar e transformar os conhecimentos da disciplina, ressignificando-os. Como alternativas para a educação bancária de exposição-assimilação de conteúdos, além da própria Educação Online que propõe práticas autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, também reconhecemos outras iniciativas, como Aprender Fazendo/Aprendizagem Experiencial (DEWEY, 1916), Educação do Trabalho (FREINET, 1949), Pedagogia Baseada em Projetos (BENDER, 2015), Metodologias Ativas (BACICH; MORAN, 2018), Sala de Aula Interativa (SILVA, 2000), Sala de Aula Invertida (BERGMANN; SAMS, 2018), entre outras proposições pedagógicas. (PIMENTEL, 2020, s.p.).

Há uma grande diferença entre atividades pautadas na cibercultura das que objetivam a fixação do conteúdo, como as listas de exercícios e questionários, que geralmente são usadas no modelo instrucionista-massivo, típico da EaD. Nosso intuito ao propor tais atividades é romper com esse modelo operacional transmissivo-conteudista, desafiando os estudantes a lerem criticamente o mundo e, também, de atuarem como autores transformadores da sociedade contemporânea (PIMENTEL, 2020).

Para a elaboração do *meme*, o estudante deveria primeiro ler o conteúdo e assimilá-lo, para, em seguida, reelaborá-lo em forma de humor. Com essa atividade, tínhamos em mente que os estudantes elaborassem estratégias outras, que não apenas a síntese de um texto.

A atividade dos memes para o Instagram eu fiz e não tive muita dificuldade porque ela era para fazer meio que um resumo do que você entendeu. E você construir, foi bem legal. Eu consegui fazer essa atividade. (Relato oral do estudante, 3ª Roda de conversa, 2022)

Imagem 32 – Atividade Avaliativa Disciplina A

Atividade Avaliativa

Criando o Instagram

1. Neste módulo, os alunos e alunas deverão criar um Instagram, em duplas, e não deverão fazer publicações aleatórias;
2. Escolha uma dupla para criar esse espaço de interação e produzam cinco memes a partir do conteúdo estudado;
3. Na descrição do Ig deverá conter: o nome da disciplina; nomes da dupla; nome do professor e tutores; uma síntese do conteúdo abordado no Ig (máximo 5 linhas)
4. Compartilhar o link do Instagram com a turma, para que todos possam se tornar seguidores;
5. O conteúdo dos memes deverá contemplar elementos da “Educação Brasileira na Colônia e no Império”, considerando ainda a reforma pombalina (1500-1759), tendo como pano de fundo aspectos da colonização, e as características de uma concepção de “educação brasileira”, mais tarde direcionada pela institucionalização do Ratio Studiorum (1549-1759).
6. É permitido o uso de linguagem informal, criativa e divertida;

Postando comentário

1. A publicação dos comentários é individual. Cada aluno deverá postar um comentário em cada um dos memes publicados pela dupla, expondo sua interpretação sobre o conteúdo publicado;
2. Os comentários não podem ter conteúdo ofensivo;
3. Podem utilizar uma linguagem informal;

Avaliação

Criatividade (1,0 ponto)

Conteúdo (2,0 ponto)

Interação nas publicações (2,0 pontos)

Fonte: Moodle DEaD. <https://dead.uern.br/moodle2/mod/assign/view.php?id=26441>.

Quadro 3 – Texto da atividade avaliativa elaborada pelo professor

Atividade Avaliativa

Criando o Instagram

1. Neste módulo, os alunos e alunas deverão criar um Instagram, em duplas, e não deverão fazer publicações aleatórias;
2. Escolha uma dupla para criar esse espaço de interação e produzam cinco memes a partir do conteúdo estudado;
3. Na descrição do Ig deverá conter: o nome da disciplina; nomes da dupla; nome do professor e tutores; uma síntese do conteúdo abordado no Ig (máximo 5 linhas)
4. Compartilhar o link do Instagram com a turma, para que todos possam se tornar seguidores;
5. O conteúdo dos memes deverá contemplar elementos da “Educação Brasileira na Colônia e no Império”, considerando ainda a reforma pombalina (1500-1759), tendo como pano de fundo aspectos da colonização, e as características de uma concepção de “educação brasileira”, mais tarde direcionada pela institucionalização do Ratio Studiorum (1549-1759).
6. É permitido o uso de linguagem informal, criativa e divertida;

Postando comentário

1. A publicação dos comentários é individual. Cada aluno deverá postar um comentário em cada um dos memes publicados pela dupla, expondo sua interpretação sobre o conteúdo publicado;
2. Os comentários não podem ter conteúdo ofensivo;
3. Podem utilizar uma linguagem informal;

Avaliação

Criatividade (1,0 ponto)

Conteúdo (2,0 ponto)

Interação nas publicações (2,0 pontos)

Fonte: Moodle DEaD/UERN.

Ambiências Formativas na EaD

Fundamentados nos princípios da Educação *Online* como a conversação, a interatividade e a mediação horizontalizada, realizamos três encontros com os estudantes do curso de Educação do Campo. O primeiro, denominado “Ambiências Formativas em EaD: orientações para organização de estudos”, consistiu em uma roda de conversa. O objetivo do encontro era conhecer as estratégias de organização do tempo de estudo e entrega das atividades dos estudantes e compreender como aprendem através do acionamento de dispositivos de diálogo.

O segundo encontro consistiu em uma roda de conversa direcionada aos estudantes que haviam realizado a atividade do Instagram proposta pela psicopedagoga na revisão didática, tendo como objetivo identificar as estratégias elaboradas na construção dessa atividade. E o terceiro encontro, chamado “Roda de conversa: aprendizagens na EaD”, visava promover a escuta atenta e sensível sobre a utilização dos recursos apresentados no primeiro encontro, além de compreender as estratégias de aprendizagem elaboradas durante o semestre. Ambos os encontros foram realizados na plataforma de videoconferência *Meet*.

Imagem 33 – Convite para as Ambiências Formativas



Fonte: Elaboração própria (2021; 2022).

Optamos pela plataforma de videoconferência por permitir o diálogo horizontalizado, a participação e a interação de todos os participantes, pois compreendemos que a aprendizagem se realiza na troca, e que ouvir o outro valoriza seus saberes e experiências,

gerando sentimentos de pertença e engajamento, o que ameniza a impessoalidade, o isolamento e a evasão. “A vida é muito corrida, nem todos temos tempo. Mas, assim, o importante é fazer (as atividades) a tempo. Por isso optamos por uma faculdade a distância.” (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de conversa, 2021).

O primeiro encontro ocorreu em novembro de 2021, no segundo período do curso, que contava com 75 estudantes distribuídos em 5 polos de apoio presencial devidamente matriculados nas 6 disciplinas ofertadas no período. Percebemos a diferença entre o número de estudantes matriculados no primeiro semestre que responderam aos questionários apresentados na seção 3, que eram 91, para o número do segundo semestre, representando um percentual de 18% de evasão. Por estarmos em proximidade com a coordenação do curso, conseguimos identificar, entre os principais motivos das desistências, os seguintes: desconhecimento prévio do curso e a aprovação em outro curso de nível superior.

O convite para participar da roda de conversa foi estendido para todos os estudantes do curso. A divulgação ocorreu via e-mail pessoal de cada estudante, pela mensagem privada no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA/Moodle) e pelas contas no Instagram do curso de Educação do Campo e da Diretoria de Educação a Distância/DEaD. Na ocasião, contamos com a participação de 13 estudantes (17% da turma) e de uma tutora a distância.

Realizamos o convite de forma mais abrangente para todos os estudantes de todos os polos, tendo em vista a baixa participação nas aulas síncronas, sinalizada pelos professores do semestre anterior. Esse aspecto, evidenciado também em nosso encontro, suscitou para nós alguns questionamentos sem respostas: por que tantos estudantes não participaram do encontro síncrono? Há uma resistência na participação? Como favorecer a participação dos estudantes do curso de educação do campo dos encontros síncronos?

O encontro virtual ocorreu no início da primeira unidade das disciplinas. No momento da roda de conversa, os estudantes já haviam acessado os conteúdos e visto orientação, datas e prazos das atividades.

O segundo encontro ocorreu em março de 2022, no fim do segundo semestre, quando os estudantes já haviam realizado todas as atividades e recebido suas notas. Realizamos o convite por e-mail para 35 estudantes e contamos com a participação de cinco estudantes. Apenas os 35 estudantes foram convidados em virtude da natureza do encontro, pois objetivávamos uma escuta específica sobre as estratégias levantadas para a realização da atividade de criação do Instagram.

O terceiro encontro aconteceu em abril de 2022, no início do terceiro período, e contou com a participação de 15 estudantes, embora todos os estudantes do curso

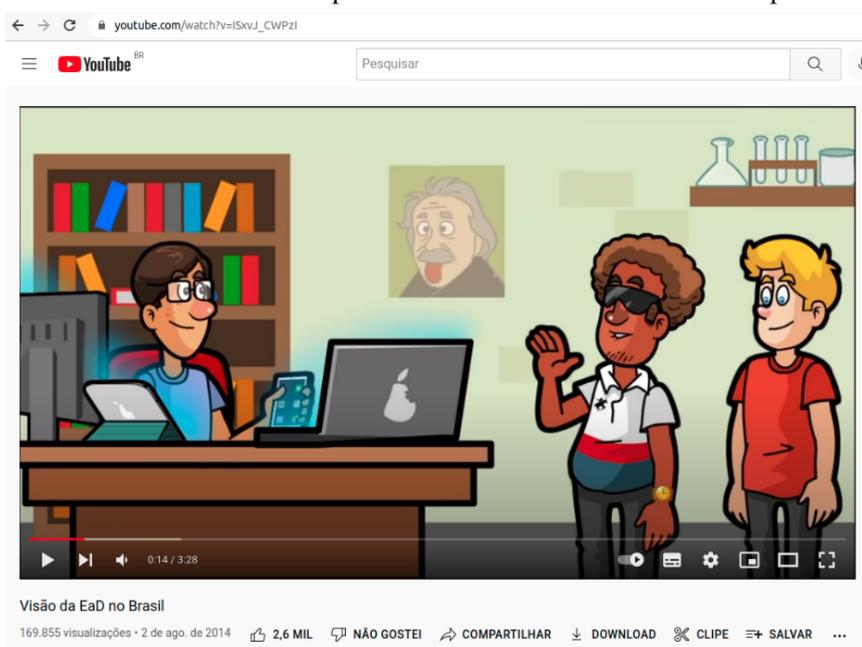
matriculados no semestre tenham sido convidados. A convite também foi realizado pela sala de coordenação do curso e contou com a ajuda e divulgação da coordenação de curso e dos tutores à distância.

Compreendemos que o encontro envolve a participação e a interação, emerge do nosso sentido de vida, tal como parafraseia Pimentel (2020) ao citar Vinicius de Moraes: “A vida é arte do encontro”. Nesse contexto, pensando em criar uma conversação genuína, lançamos mão de dispositivos que rompem com a exposição do conteúdo, promovendo um verdadeiro encontro, acionamos uma ambiência conversacional e utilizamos dois disparadores de conversa para auxiliar o diálogo e ampliar a reflexão dos estudantes: o vídeo e o *Google Forms*.

Acionamos ambiências formativas em nossa roda de conversa por compreendê-las como dispositivos intelectuais, materiais e humanos que são acionados no *espaçotempo* físico ou digital, favorecendo as situações de aprendizagem e potencializando a dinamicidade, a invenção, a criatividade, a construção e, nelas, o coletivo apropria-se do processo formativo (RIBEIRO; CARVALHO; SANTOS, 2018).

Como disparador de diálogo, para o primeiro encontro utilizamos o vídeo “Visão da EaD no Brasil”. A animação aborda aspectos como a postura implicada do estudante da educação a distância, que prioriza seu tempo de estudo, possui uma organização das atividades e enfatiza a potência da aprendizagem colaborativa.

Imagem 34 – *Print* da tela do vídeo disponibilizado aos estudantes como disparador de conversa



Fonte: Produzido pela pesquisadora mediante visita ao site: https://www.youtube.com/watch?v=ISxvJ_CWPzI (2022).

Utilizamos o vídeo como disparador de conversa objetivando oferecer elementos para que os estudantes refletissem sobre sua postura diante do curso e suas aprendizagens. Como já tínhamos a informação, por parte dos professores, da dificuldade de posicionamento, interação e diálogo dos estudantes, criamos estratégias que favorecessem essas práticas. A apresentação sobre a organização na EaD poderia ter sido realizada por meio de uma palestra explanada, ou outras estratégias; contudo, ao acionar ambiências conversacionais, optamos por fazer juntos, compreendendo que o síncrono é o espaço de captar e sentir as emoções, de ouvir o estudante e permitir que a troca favoreça a interação.

Ao realizarmos a conversação e a socialização do vídeo, questionando os estudantes se os aspectos observados na apresentação se aproximam ou se distanciam de suas características como estudante da EaD. Alguns relataram que estão distantes da realidade apresentada no vídeo, pois este é muito organizado e não tem como ser assim. “Está um pouco longe da minha realidade. Mas estou correndo atrás. Trabalhar, estudar e uma bebezinha consome muito de mim. Acabo usando o tempo ocioso do trabalho para estudar.” (Relato escrito do Estudante, 1ª Roda de conversa, 2021). A fala do estudante reflete a maturidade explicitada no perfil dos estudantes (cf. seção 3.4), que, para nós, poderia refletir em comprometimento, mas, neste caso, significa acúmulo de atividades e responsabilidades e, ainda, o exercício de “se ver passar” (BARBOSA, 2010) no processo formativo.

Nesse ponto, ainda refletimos sobre a importância dos cronogramas e planos de estudos. Apresentamos previamente, na semana de integração, a importância da organização e como os cronogramas poderiam ser solicitados; contudo, os estudantes não procuraram ajuda e apresentaram dificuldade nessa organização.

Outro estudante relatou que não sente dificuldade na organização, pois tem um tempo determinado para estudar e sempre entrega as atividades no prazo certo. Nesse momento, a tutora a distância endossou a fala do estudante, dizendo que ele de fato a procura com antecedência quando tem dúvidas e sempre entrega todos os materiais nas datas previstas.

Eu não tenho dificuldades porque eu tenho um tempo determinado para os meus estudos. Eu tiro um certo tempo para me organizar, e entregar tudo em tempo, dificilmente eu entreguei uma disciplina atrasada, por que eu tenho hora específica para tudo. Eu tenho hora para estudar, tenho hora para me organizar, tenho hora para enviar as atividades, isso parte depois das 23 horas quando está todo mundo em silêncio, aí eu raciocino melhor. Então, eu não tenho dificuldades, porque já faz muitos anos que eu estudo EaD, os meus cursos foram feitos em EaD. No início eu tive dificuldades, mas agora eu tenho um certo macete, eu já sei como é que eu faço e no momento certo eu envio. Então, eu não pego tudo de uma vez, eu vou pegando aos poucos e encaixando. Então para mim, se a EaD tiver mil disciplinas eu vou

fazendo aos poucos e dá certo. São essas as minhas habilidades. (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de conversa, 2021).

Nesse relato, podemos perceber aspectos importantes. O estudante expressa que já realizou outros cursos em EaD e que no início teve dificuldades, mas que com o tempo pegou o “macete”, cuja palavra usada pelo estudante pode ser compreendida como estratégias utilizadas para estudar na EaD mediante a compreensão dessa modalidade de ensino. Ele associa as estratégias sobretudo à sua organização do tempo.

Outro aspecto importante que podemos elencar é o autoconhecimento: ele entende que aprende melhor no silêncio e de forma fragmentada, por isso definiu o seu melhor horário de estudos e busca realizar as atividades aos poucos. Acreditamos que a maturidade tenha contribuído para a postura do estudante em relação ao curso.

Nesse relato, também podemos refletir sobre a contribuição da organização no cumprimento dos prazos das atividades, compreendendo que a gestão do tempo favorece o aumento da produtividade. Ou seja, por organizar-se previamente, consegue tirar as dúvidas com a tutoria, realizar as atividades de forma mais tranquila e entregar com antecedência, contribuindo com seu percurso formativo e sua aprendizagem. Tais práticas reforçam a importância do uso dos cronogramas e planos de estudos.

Após a fala do estudante, a tutora complementou:

Para complementar o que o estudante falou: ele é um estudante que, no caso, quando tem dúvida ele pergunta no privado, ele não deixa para última hora se tem dúvida, isso também é muito importante, porque às vezes você tem uma base boa do conteúdo, mas deixa para o último minuto e acaba indo de qualquer forma, e suas dúvidas não podem mais ser tiradas por que você está fazendo no último minuto do segundo tempo, e estou falando isso pela minha experiência com o estudante. (Relato oral da tutora, 1ª Roda de conversa, 2021)

Nesse relato da tutora, também encontramos como aspecto central a organização do estudante, que realiza seus passos com antecedência, aspecto importante na EaD. Além da aprendizagem colaborativa, o estudante busca sanar suas dúvidas e aprende através do diálogo com os tutores.

No bate-papo, enquanto o Estudante falava, outros estudantes interagiram endossando sua fala, compreendendo a importância da organização no processo de aprendizagem na EaD “É muito importante se organizar...”; “A organização dele é incrível!” (Relatos escritos dos estudantes, 1ª Roda de Conversa, 2021). Pedimos que o estudante socializasse com seus colegas os artefatos que utiliza em sua organização, pois, partindo da perspectiva da Educação *Online*, compreendemos que aprendemos em rede e somos atravessados pelos processos formativos (PIMENTEL, 2020).

Percebemos o quanto a temática da organização é significativa para a EaD. Em nossa terceira roda de conversa, ao analisarem suas posturas e aprendizagens, os estudantes reforçaram a importância da organização na realização das atividades e no bom êxito nos estudos, aspecto que sempre reverbera na fala dos estudantes.

Essa segunda unidade eu comecei muito bem, só que da metade para o final eu tive muitos problemas pessoais. Meu avô teve que ficar internado, ele chegou a falecer no final da internação. Então eu não consegui acompanhar as atividades. Eu começava a fazer as atividades, mas não conseguia finalizar. E eu acabei me tratando mal, fiquei reprovado na disciplina de 'X' e não consegui finalizar a minha optativa que era 'X' porque tinha que sair em campo e fazer umas atividades. Sendo que eu não tive esse tempo. Eu fiquei me questionando: 'Será que se eu tivesse administrado um pouquinho mais o meu tempo, com todas essas dificuldades, eu não teria conseguido terminar?' Mas, eu questionava: 'Será que se eu tivesse chegado a terminar eu teria alcançado aquele propósito que a disciplina pediu, até mesmo, aquele propósito que eu almejava com a disciplina?' Sempre surgindo as interrogações. E eu cheguei à conclusão que era melhor ficar reprovado em uma disciplina do que passar nela com deficiência. Uma vez que a disciplina é de extrema importância para o desenvolvimento do meu TCC no final. Então, é melhor eu ficar reprovado, pagar ela de novo, aí eu vou me dedicar e conseguir os objetivos que a disciplina propõe e os objetivos que eu propus a conseguir com ela. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de conversa, 2022).

Ao refletir sobre sua postura diante do curso, o estudante percebe que fatores externos interferem em seu processo de aprendizagem. O fato de o avô estar internado influenciou não apenas na questão do tempo, pois o aluno teve que acompanhar o avô no hospital, mas também de forma psicológica, pois sua preocupação e ações para buscar resolver o problema consumiram dele tempo, energia e atenção. O estudante traz em sua fala um aspecto muito importante a ser analisado: o de não concluir o curso de qualquer forma, mas aprendendo.

Em seus questionamentos, levanta a hipótese da organização, ponderando que, caso tivesse se organizado melhor, poderia ter concluído as disciplinas. Contudo, ele compreende que, mais do que as concluir, ele precisa aprender, e aprender de forma satisfatória. Isso implica não apenas entregar as atividades e ter uma nota para passar, mas assimilar o assunto das disciplinas cursadas. Tal reflexão não havia sido percebida em outros estudantes, uma vez que a maioria fala sobre a entrega dos materiais como um processo dissociado da aprendizagem.

Ainda nesta terceira roda de conversa o estudante posicionou-se sobre a organização na EaD.

Eu percebo que para estudar nessa modalidade você precisa de muita organização. Precisa obedecer aos prazos, tentar adequar o seu tempo, a sua rotina. Reservar um tempo para você ler os materiais, fazer as atividades e por mais que você faça tudo isso há imprevistos que surgem. Como o Estudante A falou, essas coisas que a gente não espera, né? Não está no nosso controle. E, às vezes, acaba nos atrapalhando e

essas coisas são bem comuns de acontecer. Fiquei doente, não consegui finalizar. Mas eu acho que, pelo menos, no meu caso, quando você já tem uma organização do período, você consegue concluir com êxito as atividades. Você consegue terminar e tudo mais. Mas a gente sempre tem o que melhorar, o que aprender junto com os colegas, momentos como esse também são muito importantes para a gente ouvir outras pessoas e anotar alguma coisa para a gente, um novo hábito, por exemplo. Busco melhorar em alguns aspectos, tem dia que a gente está tão cansado que não consegue fazer as atividades que tem para fazer. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de conversa, 2022).

No relato do estudante percebemos que ele possui uma boa organização de sua rotina de estudos, destinando tempo diferente para cada ação na EaD. Em sua compreensão, mesmo com esse planejamento, ainda existem fatores externos que interferem nos processos de organização e aprendizagem. O discente ainda associa a organização do tempo com o êxito nas atividades e pontua a importância de avaliar-se para não se ver passar no processo formativo, mas modificar a postura diante das reflexões realizadas.

Nesse contexto de imersão dos praticantes culturais (os estudantes do curso de Educação do Campo), em ambiências formativas, buscamos favorecer o *pensarrefletirproblematizar* de suas posturas diante das atividades na perspectiva da educação *online*, suas autorizações e negações, posturas em devir e negraticidades, próprias do processo de formação, e adentrarmos nessa relação imbricados no processo formativo.

Através dos relatos, depreendemos que, nas ambiências mediadas pela psicopedagoga, ocorreram a reflexão dos participantes, externada de forma oral, permeada pelo dispositivo vídeo, e de forma escrita no bate-papo. Ao externarem aquilo que lhes era inerente, a partir de suas vivências e percepções das suas realidades, eles puderam perceber que não há uma única forma de organização e que esta é importante para a EaD.

Acreditamos que o diálogo deve ser sempre plural, dinâmico, inventivo e nos permitir captar os sentidos do outro e ampliar o nosso. Inferindo um olhar plural, próprio da multirreferencialidade, que busca extrair os sentidos além do aparente, percebemos essa roda de conversa em múltiplas perspectivas. Elencamos de forma organizacional, não em sentido de acontecimento ou hierarquia, mas de organização de pensamento.

Assim como nos coloca Pimentel (2020), destacamos o assumir o computador como meio para a interação social, troca de informações e mediação da aprendizagem colaborativa, em detrimento do seu uso como repositório de conteúdos e entrega de tarefas. Tal aspecto é de suma importância na Educação *Online*, por criar situações nas quais o estudante possa assumir o papel de protagonista e autor de sua aprendizagem, ao reconhecer-se e analisar-se.

Outro aspecto de destaque é a diferença no perfil dos estudantes quanto à organização do tempo de estudos: aqueles que não organizam o seu tempo sentem dificuldades em

gerenciar as diferentes esferas da vida, enquanto outro, por meio da organização, consegue acompanhar e realizar as atividades das disciplinas, o que mostra a potência do trabalho/intervenção/mediação do psicopedagogo no processo de aprendizagem. Porém, em uma análise quantitativa, percebemos que esse fazer, como postura organizacional, não tem conseguido reverberar no cotidiano formativo de muitos discentes.

Podemos ainda elencar a postura dos estudantes diante da ambiência conversacional. Ao analisarem o vídeo, dois estudantes e a tutora relataram de forma oral suas percepções e relacionaram o conteúdo a suas vivências; outros dois participaram do diálogo mediado pelo bate-papo, fazendo-nos perceber o quanto ainda precisamos criar situações de aprendizagem nas quais “[...] nossos estudantes também precisam conversar para promover a socialização, o acolhimento, a valorização da opinião do outro, a troca para a construção conjunta de entendimentos” (PIMENTEL, 2020, s.p.).

Nesse sentido, ressalta-se a importância do princípio da autoria na Educação *online*, perspectiva que precisa ser buscada em devir da/na atuação do psicopedagogo, uma vez que os demais estudantes ali presentes adotaram uma postura de escuta não participativa. Ao assumirmos a postura de mediador, abrimo-nos à percepção dos sentidos que são atribuídos na conversação, buscando o fio que tece o diálogo e, com ele, realizar costuras, entornos, idas e vindas, realizando a mediação, fazendo a conversa avançar, ao invés de terminar sem ter uma lógica e um sentido.

Na terceira ambiência conversacional, os estudantes posicionaram-se oralmente de forma mais espontânea, refletindo sobre suas posturas diante do semestre e buscando identificar aquilo que precisava ser melhorado para os semestres seguintes.

A pesquisa-formação na cibercultura, ao acionar ambiências formativas para compreender a contribuição do psicopedagogo no processo de aprendizagem dos estudantes de graduação do curso de Educação do Campo, busca subsídios para fundamentar-se e inspirar-se em diversas abordagens teórico-epistemológicas, agregando, dessa forma, uma complexidade inerente a cada esfera do conhecimento com que se relaciona.

Nesse sentido, não pode ser reduzida a uma mera observação e análise, evidenciando o já dito e seguindo padrões determinados ou a linearidade e a homogeneidade, tampouco modelos que se sustentam na racionalidade, que nega a criação e a inventividade. Na perspectiva multirreferencial, contamos com a heurística formacional (MACEDO, 2019), em um caminho de busca do novo, da surpresa do desconhecido, no qual as relações são dialéticas e se alteram e se transformam.

A multirreferencialidade proposta por Jacques Ardoino (1990) prognostica diferentes linguagens descritivas e interpretativas que não podem ser confundidas ou restringidas entre si, porque partem de pressupostos bem distintos. A análise multirreferencial de situações práticas, fenômenos e fatos educativos, enquanto perspectiva epistemológica caracterizada pela pluralidade de olhares e esclarecimentos, realiza a leitura plural sobre diferentes prismas e em função de diversos esquemas de referências que vão de encontro à complexidade desses fenômenos. (ALCÂNTARA; RIBEIRO, 2021, p. 2).

Ao percebermos, nesse fio condutor, que os estudantes haviam se esvaziado do assunto dada a diminuição da participação, lançamos mão de outro dispositivo, o Google Formulários, para identificar aspectos referentes à organização da rotina de estudos e entrega de tarefas, compreensão de conteúdo e atividades mais significativas.

Ao aprofundarmos o diálogo usando o Google Formulários como reflexão da ação dos estudantes, perguntamos sobre as formas de aprendizagem e se eles já haviam parado para pensar e analisar a forma como aprendem: se é mediante a leitura dos textos, apreciação de vídeos, na execução da atividade, na troca colaborativa com os demais estudantes ou se identificam outras estratégias de aprendizagem. Para tanto, disponibilizamos um formulário com quatro perguntas sobre a organização do tempo e aprendizagem.

Utilizamos o questionário com o intuito de utilizar os gráficos criados automaticamente e oferecer aos estudantes elementos de diálogo mediante o recurso visual. Embora apresentemos os gráficos neste trabalho, não nos deteremos nas quantidades, mas nas ambiências que foram criadas pelo dispositivo. Compreendemos que poderíamos ter utilizado outros dispositivos formativos, mas buscamos utilizar recursos já conhecidos pelos estudantes, favorecendo a participação e realizando uma leitura de dados.

No referido questionário, tivemos 23 respostas, pois o *link* foi compartilhado pelos colegas da turma com estudantes que não estavam presentes, e 2 estudantes responderam duas vezes. Assim, tivemos o total de 21 estudantes participando da pesquisa. Após a disponibilização do *link* no bate-papo do *Meet*, fomos lendo as perguntas e realizando um diálogo aberto sobre as respostas.

O primeiro questionamento foi sobre os motivos que levaram o estudante a atrasar a entrega de uma atividade. Essa pergunta surge da nossa experiência com os demais cursos ofertados pela diretoria e no primeiro semestre do curso, quando tivemos que ampliar os prazos de todas as atividades avaliativas, pois os estudantes não conseguiram realizá-las em tempo hábil e solicitaram um novo prazo.

Gráfico 6 – Pergunta sobre a entrega de atividades



Fonte: Formulário elaborado pela autora (2021).

Ao responderem o questionário, a maioria dos estudantes apontou como fator para o atraso das atividades a falta de tempo, o que nos remete à nossa preocupação inicial elucidada na roda de conversa, que é a organização dos estudos. Um grande percentual de estudantes identifica a falta de tempo, que pode ser decorrente da não organização dos horários e/ou o acúmulo de atividades.

Na roda de conversa, conseguimos identificar, na fala dos estudantes, o que pontuamos no questionário de forma abrangente como “falta de tempo”, como a dificuldade em conciliar o trabalho, os estudos, a família, outros cursos e a quantidade demasiada de atividades em uma mesma disciplina e/ou quando contabiliza com as demais disciplinas. Ou seja, organização do tempo associado ao perfil do aluno da EaD.

Sobre esse aspecto, trazemos os relatos de alguns estudantes: “A falta de tempo é devido o trabalho e outro(s) curso(s).”; “Alguns tipos de atividade é complicado de se fazer.”; “Nós temos outras atividades diárias. O que mais dificulta é conciliar trabalho, estudo entre afazeres....” (Relatos dos Estudantes no bate-papo do *Meet*).

Na verdade, eu tenho dois motivos. O primeiro motivo que me faz atrasar é quando o sistema não recebe a minha atividade, não consigo enviar. Muitas vezes acontece isso comigo. Principalmente com as disciplinas mais essenciais. Mas também, o segundo motivo é quando eu troco a data das atividades, quando choca uma data bem próxima da outra, por exemplo. E também tem um terceiro motivo, eu faço uma pós-graduação na federal e eu dou mais prioridade porque eu estou no TCC. Na quarta-feira choca com o horário da pós-graduação. Às vezes atrasa por causa disso. (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Nesse relato, podemos extrair diferentes elementos para a nossa reflexão. “O sistema não recebe a atividade”. O nosso servidor estaria dificultando o envio de atividades por parte dos estudantes? É verdade que passamos por instabilidades na conexão, mas essas não são recorrentes. Embora a questão pontuada sirva para nós como alerta, não nos deteremos nesse ponto. Ele também pontua as “disciplinas mais essenciais”; no momento da ambiência não atentamos para essa fala específica do estudante, mas, ao transcrever, ler e refletir, nos veio a ideia de que, para esse estudante, as disciplinas são divididas em categorias, essenciais e mais essenciais. Isso nos levantou a curiosidade em compreender os aspectos dessa categorização e, mais que isso, perceber se a postura do estudante muda em relação a cada uma delas.

Em seguida, percebemos a troca de datas em virtude da proximidade entre a entrega de tarefas. Costumamos orientar os professores a deixarem um período maior para que os estudantes entreguem as atividades. Entretanto, parece-nos que os discentes não têm conseguido organizar o tempo, deixando todas para o mesmo período. No lugar de se antecederem, esperam o último prazo para fazer e entregar as tarefas. Por fim, o estudante relata que realiza outro curso e prioriza as atividades dele, evocando em nós os seguintes questionamentos: qual é a prioridade do curso de Educação do Campo? Que importância é dada à graduação? Que sentidos os movem para ingressarem e permanecerem no curso?

Nessa construção coletiva, ao refletirmos sobre a postura dos estudantes quanto à entrega das atividades, conseguimos perceber a importância da atuação do psicopedagogo na mediação e na atuação com eles, a fim de favorecer o auxílio na organização do tempo para a entrega das atividades em tempo hábil.

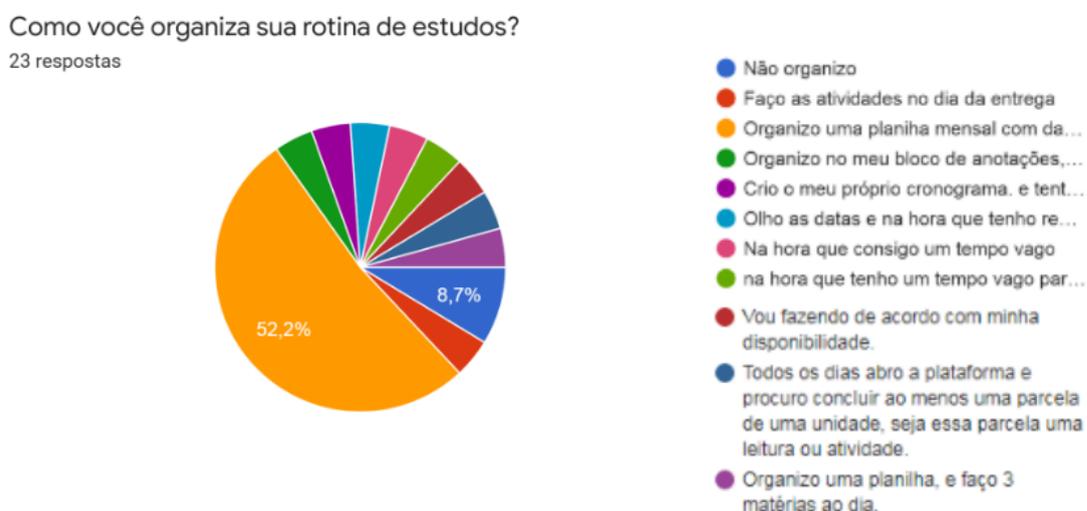
Na terceira roda de conversa, ao refletirmos sobre a postura dos estudantes diante dessa organização e falta de tempo, temos o seguinte relato:

No primeiro semestre, eu não sei se foi por causa do início, mas eu tive uma facilidade maior no segundo semestre. [...] Foi bem difícil porque eu sou da rede pública, tenho dois vínculos e quando tem dois vínculos... nessa parte final, novembro apertou muito e eu não estava bem adaptada com o sistema EaD. Então, eu tive muita dificuldade para participar do fórum, muita dificuldade para entregar as atividades, mas eu identifiquei que foi o período mesmo. Eu não consegui trabalhar as duas situações, a carga de trabalho do final de ano e quando chegou janeiro eu tinha perdido algumas coisas. Em dezembro, ainda tive a situação da minha filha doente, então, uma coisa bem pessoal e eu me perdi mesmo. É tanto que eu fiquei de recuperação, pensei até em nem continuar porque não conseguia me ver assim dando conta. Só que a Educação do Campo é uma paixão na minha vida. Desde o meu início de profissão eu sou Educadora e tenho muito desejo de me aperfeiçoar cada vez mais nessa área, então estou insistindo, eu estou com esperança que nesse semestre eu vou conseguir me organizar melhor. Mas foi bem difícil.” (Relato oral de um Estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Nesses relatos, percebemos que, por mais que os estudantes procurem organizar sua rotina e horário de estudos, outras situações externas têm interferido em suas aprendizagens e rotinas. Na EaD, para além do organizar, administrar o tempo e ter autonomia nas atividades, há a necessidade de administrar bem as intercorrências cotidianas para que não interfira de forma negativa no transcorrer do curso. Enfatizamos mais uma vez o perfil dos estudantes do curso, que são mais maduros e possuem mais responsabilidade, além de administrar a vida acadêmica com o trabalho e a família. Na fala do estudante, ainda ressaltamos o que lhe faz permanecer no curso: “Educação do Campo é uma paixão na minha vida.”. Conforme afirma Macedo (2010), colocar a libido, o desejo, aquilo que nos move e aquece o nosso coração, faz com que tenhamos um comprometimento maior e um sentimento nessa caminhada de aprendizagem.

A segunda pergunta consistia em compreender como os estudantes organizavam sua rotina de estudos (Gráfico 7).

Gráfico 7 – Pergunta sobre a entrega de atividades



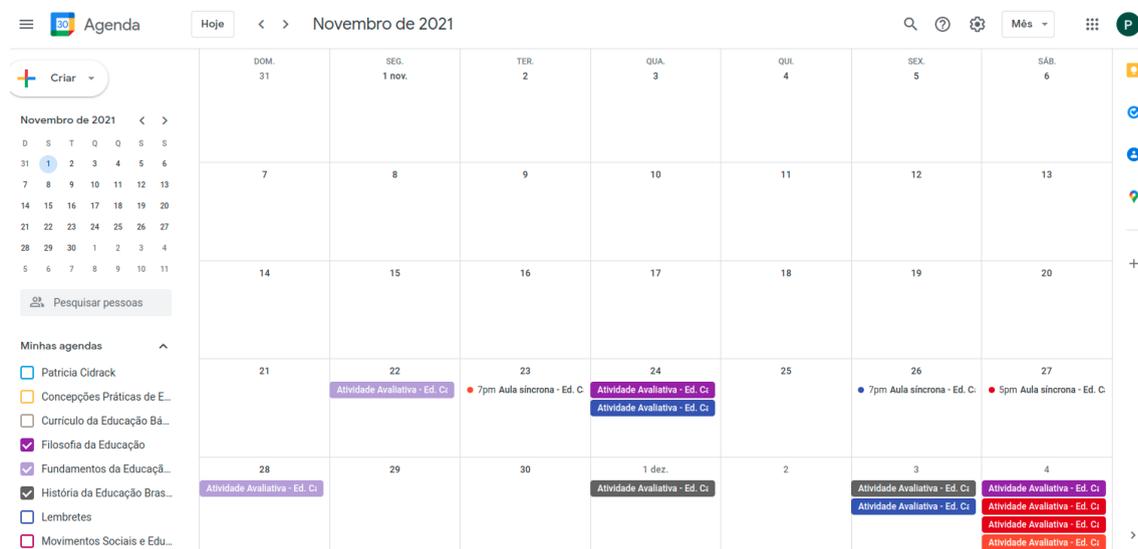
Fonte: Formulário elaborado pela autora (2021).

Ao apresentarmos os gráficos, percebemos que mais da metade dos estudantes possuem uma organização mensal com as datas das atividades, embora não tenhamos observado essa organização nos relatos de alguns deles. Compreendendo a conversação como uma construção coletiva, e pensando em auxiliar os estudantes na organização da sua rotina de estudos, apresentamos como sugestão o calendário Google, no qual é possível inserir as atividades e tarefas e ser notificado por e-mail sobre o prazo das atividades.

Na plataforma de aprendizagem utilizada, os tutores enviam mensagens informando a proximidade do encerramento do prazo das atividades. No entanto, os estudantes consideram o recurso confuso e, pela quantidade de mensagens, acabam se confundindo: “Um lembrete que não fosse as mensagens do Moodle. Os professores colocam muitas mensagens no Moodle, e isso me faz confundir as disciplinas e prazos.” (Relato de um estudante no bate-papo do *Meet*). A partir desse comentário, outro estudante acrescentou: “Eu tbm fico confuso com as mensagens dos tutores no Moodle. Uma sugestão seria eles especificarem sempre a disciplina no texto das mensagens, por exemplo, ‘Temos uma atividade com prazo até amanhã de tal disciplina...’”, diz, especificando a disciplina (Relato de um estudante no bate-papo do *Meet*).

Entendemos que, embora os estudantes tenham esse lembrete na plataforma, seu uso não tem favorecido a organização deles. O Google Calendário foi organizado pela Psicopedagoga com a data de entrega das atividades e aulas síncronas, de modo que o estudante possa visualizar de forma mais global as atividades e os respectivos prazos de entrega. Na Imagem 34, temos o *print* da tela do mês de novembro de 2021, data em que ocorreu nossa roda de conversa.

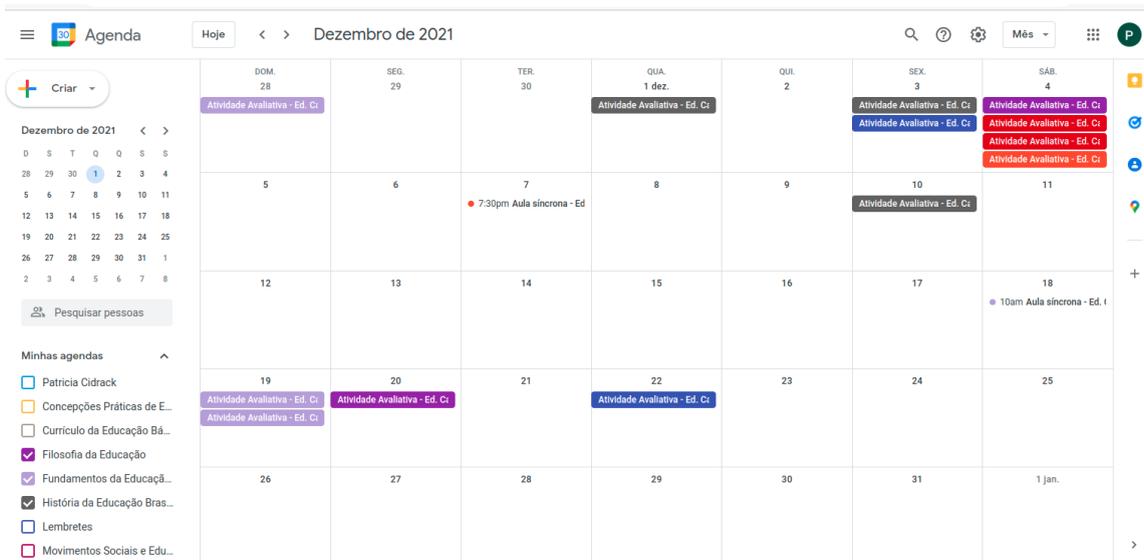
Imagem 35 – *Print* da tela do Calendário Google mês de novembro de 2021



Fonte: Elaboração própria (2021).

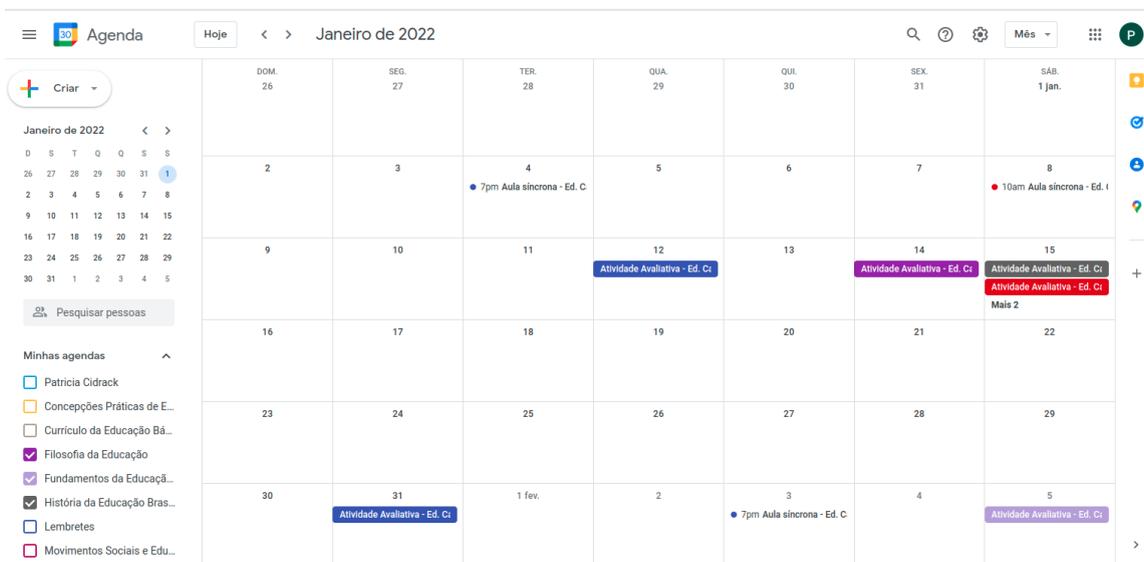
Através da visualização global das atividades, é possível que os estudantes programem com antecedência o dia que desejam realizar a atividade para que não a entreguem em cima do prazo de encerramento.

Imagem 36 – Print da tela do Calendário Google mês de dezembro de 2021

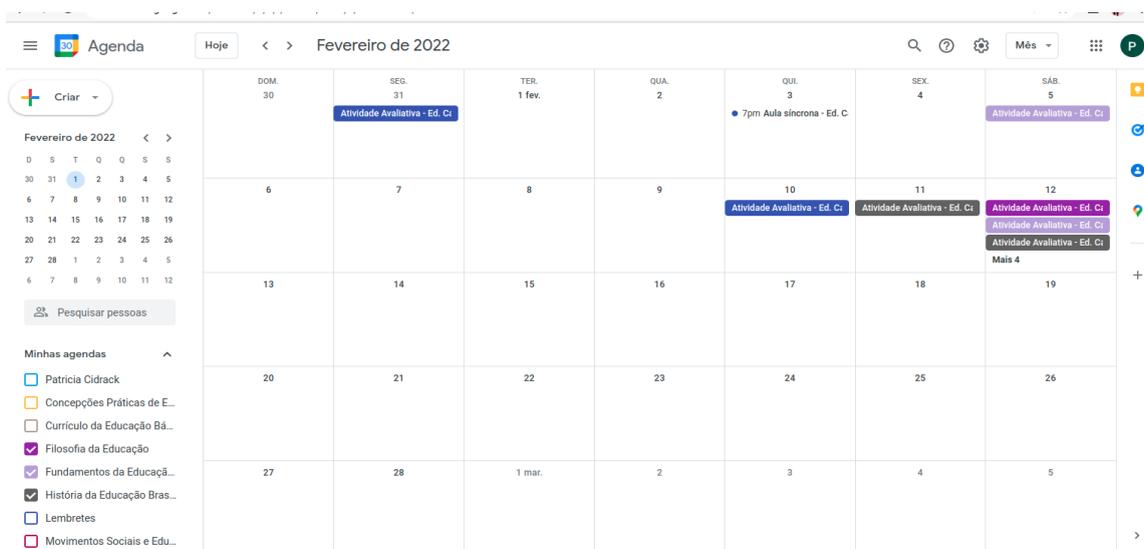


Fonte: Elaboração própria (2021).

Imagem 37 – Print da tela do Calendário Google mês de janeiro de 2022



Fonte: Elaboração própria (2022).

Imagem 38 – *Print* da tela do Calendário Google mês de fevereiro de 2022.

Fonte: Elaboração própria (2022).

Após a apresentação do material, o Estudante que relatou ter uma boa organização afirmou: “eu fiz uma planilha não igual a essa, mas no excel, por isso que eu não fico fora do prazo” (Relato do estudante no bate-papo do *Meet*). “Ótimo, vou gostar desse material. Obrigada, pelo direcionamento, diante da correria do dia a dia, muito bom está com tudo, organizado.” (Relato de um estudante no bate-papo do *Meet*).

O material apresentado foi disponibilizado na sala de Psicopedagogia, na sala de coordenação do curso e enviado para o e-mail dos estudantes, a fim de favorecer o acesso ao material e auxiliá-los na organização de suas rotinas. Percebemos a importância da organização dos estudos, sobretudo na EaD, visto que tais ações de organização de planilhas e calendários nos direcionam a auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem.

Essa fala é reverberada nos diversos encontros com os estudantes. Trazemos o relato da estudante em nossa terceira ambiência formativa:

Está sendo muito desafiador para mim, embora não seja a minha primeira graduação, mas esse formato EaD às vezes deixa a gente um pouco assustado, porque se você não se organizar, se não tiver um cronograma de estudos, se não tiver uma organização, não dá certo. Porque é muito conteúdo e como eu trabalho, eu trabalho em duas escolas, eu sou dona de casa, tenho todos os outros afazeres, então tem um dia da semana que eu me sento só para organizar e aí se eu não tiver o cuidado de fazer a organização do que eu tenho que pesquisar e do que eu tenho que ler, eu acabo me perdendo. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de conversa, 2022).

Nessa segunda ambiência, buscamos investigar se o material elaborado estava auxiliando os estudantes em sua organização e rotina de estudos. Alguns estudantes

afirmaram que receberam o material, utilizaram-no e que isso contribuiu para a sua organização. Outros afirmaram que receberam, mas não o usaram. Outros relataram não terem recebido. Essa percepção nos suscita alguns questionamentos, tais como: se eles possuem dificuldades de organização, mostraram-se interessados no material, por que não o utilizaram? Parece-nos um tanto quanto contraditório, mas recebemos respostas evasivas a nossos questionamentos.

Em nosso terceiro encontro, ao buscarmos identificar se os estudantes haviam recebido e utilizado o material, encontramos os relatos seguintes:

Eu recebi, mas eu utilizei em parte, não deu para utilizar ele de forma gradual devido às circunstâncias, que falei anteriormente. Mas foi de grande ajuda, eu já tinha feito uma coisa parecida para os meus estudos. Mas quando eu recebi da instituição eu achei top demais, eu vou usar para o próximo semestre. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Eu recebi, mas não cheguei a utilizar totalmente, algumas coisas eu já fazia. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Utilizei e ajudou. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Em relação ao uso do calendário para a organização, informaram ter recebido os avisos do período da entrega das tarefas via e-mail. A esse respeito, alguns perceberam a contribuição desses recursos, afirmando que eles facilitaram na organização e no planejamento.

Era exatamente a partir desses e-mails que podia me programar para a próxima unidade. Eu me atentava, fazia o meu cronograma do que eu devia estudar, do que eu devia ler, pesquisar. Me ajudou bastante, os e-mails foram primordiais pois não me deixavam esquecer aquelas datas que eram cruciais. (Relato oral de um estudante, 2ª Roda de conversa, 2022).

Já outros discentes, embora estivessem recebendo os lembretes e os avisos das entregas das tarefas por e-mail, não conseguiram organizar seu tempo e rotina, chegando um deles à reprovação em duas disciplinas, por não conseguir entregar as atividades em tempo.

Captar os estudantes, suas falas, é uma prática que exige do pesquisador a compreensão do outro que fala, se posiciona, mas por vezes não consegue organizar sua fala e pensamentos. Por meio das ambiências formativas, podemos voltar, revisitar, rememorar as falas, diálogos e interações dos estudantes, buscando imprimir em nosso trabalho o rigor, a clareza, a qualidade.

Estratégias de compreensão do outro

Ao realizarmos pesquisa multirreferencial, estamos abertos ao imprevisto, ao inusitado. Colocarmo-nos na atividade de compreender as compreensões, na condição de atividade típica das pesquisas qualitativas, leva-nos a “[...] ampliar a compreensão do que seja compreensão” (MACEDO, 2010, p. 87). Ao dialogarmos com os estudantes sobre a disposição dos conteúdos e atividades disponibilizadas no AVA, vivenciamos nossa primeira situação de negraticidade: a de desjogar o jogo.

Os estudantes dividiram opiniões acerca da Atividade Avaliativa 1 da disciplina A, (exemplificada anteriormente como intervenção do psicopedagogo), que, para nós, apresentava-se como inovadora e potência formativa. Inovadora pelo fato de a interação com as redes sociais não ter sido proposta por nenhum professor do curso; e potência formativa por exigir o lançar mão de diferentes aprendizagens para a execução da atividade.

Os estudantes trouxeram à tona a atividade em questão, relatando que não iriam executá-la por diversos motivos, dentre eles: (1) não ter habilidades em criar um Instagram; (2) não compreender o que poderiam aprender com essa atividade; (3) preferiam atividade de escrever a usar a criatividade; (4) o Instagram não seria acessado por outras pessoas e não faria sentido fazer as imagens.

Um outro grupo de estudantes colocou-se como favorável à atividade, elencando alguns pontos positivos: (1) atividade diferente; (2) trabalho em grupos. Na ocasião, procuramos acolher as observações e pontuações dos grupos e relatamos os aspectos didático-pedagógicos já descritos, que poderiam ser percebidos como ganho na atividade que alguns não estavam percebendo. Em Macedo (2010), buscamos valorar a percepção de nossas ambiências. Ao buscarmos subsídios sobre a compreensão, ele nos afirma que compreender

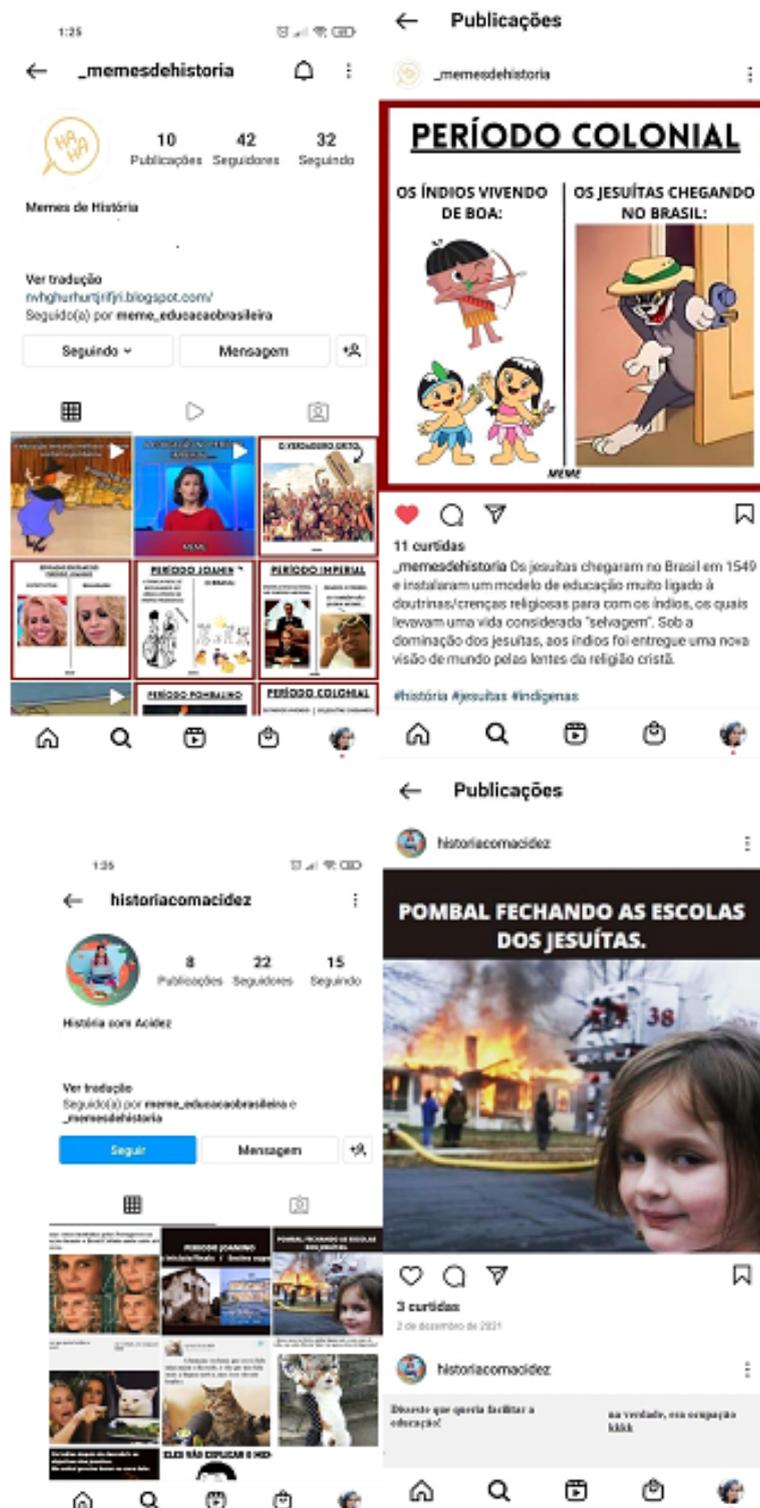
é apreender em conjunto, é criar relações, englobar, interagir, unir, combinar, conjugar e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos no espaço e no tempo, cultural e historicamente (MACEDO, 2010, p. 87).

Logo, o ato de buscar compreender nos retira do nosso senso comum de olhar e julgar a ação (fala) do outro, e nos coloca na posição de entrelace de construção em conjunto. Sabendo que a compreensão produz sentido e “é do âmbito da experiência do sujeito” (MACEDO, 2010, p. 87), mergulhamos nas falas dos estudantes a fim de compreender os sentidos produzidos diante da atividade. Como conhecimento situado, elencamos:

- Falta de tempo. Estudantes que não têm tempo diante de uma atividade que exigia deles tempo para execução. Tempo para a leitura do material, tempo para a compreensão do conteúdo, tempo para discussão no grupo, tempo para transpor as aprendizagens em críticas, tempo para criar imagens, postar. Ou seja, o estudante que não consegue organizar seu tempo cheio de atividades, viu-se diante de uma atividade que além das estratégias de aprendizagem exigiam dele tempo.
- Ausência de letramento digital. Ao relatar não terem habilidades em criar o Instagram, percebemos um grupo de estudantes que possivelmente não possuem letramento digital. Habitam e transitam na cibercultura, mas não têm autonomia para criar uma rede social e/ou imagens para serem disponibilizadas. Percebemos, então, a solicitação de algo que ultrapassa a boa vontade desse grupo em querer fazer, sendo aqui mais necessário que nunca acionar a aprendizagem colaborativa com o grupo.
- Ausência de compreensão dos saberes e fazeres envolvidos na atividade. Ao relatarmos não compreender o que poderiam aprender com essa atividade, percebemos um olhar superficial e objetivo da atividade, como se a aprendizagem fosse a criação de uma rede social, ao invés do todo explicitado anteriormente. Contudo, percebemos o fazer mediante a ação da intencionalidade daquilo que *fazproduz* sentido. A ação do estudante deve fazer sentido para ele, pois o que não produz sentido não é realizado.
- Atividades objetivas. Ao refletirem sobre a preferência de atividades de escrever em detrimento daquelas que usam a criatividade, nos questionamos: as atividades escritas não são criativas? Não necessitam da criatividade? Ou as atividades escritas estão sendo copiadas e/ou transcritas sem a reflexão crítica?
- Para quê? Outro grupo levantou a hipótese de que o Instagram não seria acessado por outras pessoas e não faria sentido criar as imagens. Nesse ponto, refletimos que a aprendizagem deve modificar-me ou servir para o outro olhar? A aprendizagem modifica-nos ou apenas nos confere uma pontuação?

Nessa atividade, dos 75 estudantes inscritos na disciplina, 30 realizaram o envio. Nessas produções, percebemos empenho, dedicação e criatividade (Imagem 38). Ao visitarmos o Instagram, foi possível perceber a aprendizagem transcorrida pelos estudantes mediante a postagem das imagens e os textos de legenda. De forma concreta, percebemos os princípios da EOL inspirarem a EaD da UERN.

Imagem 39 – Atividade Avaliativa como criação do Instagram



Fonte: Instagram (2022).

Acreditávamos que, após a criação do espaço e as postagens no Instagram, os estudantes passariam a comentar e a interagir nas postagens uns dos outros, seguindo o Princípio 5: Conversação entre todos, em interatividade (PIMENTEL, 2020). Contudo, a

interatividade e a participação nas trocas de mensagens não puderam ser percebidas, pois, ao observarmos alguns perfis, os estudantes inseriram suas imagens, teceram comentários explicando a que se referiam, porém, os demais estudantes da turma não inseriram comentários que contribuíssem com os conteúdos aprendidos na unidade da disciplina. Percebemos que essa ausência de interação é uma constante, pois ela também não aparece nos fóruns de discussão, tampouco no de dúvidas.

Em um segundo momento, buscamos suscitar a reflexão. Assim, mediados pela ideia de “compreender a compreensão do outro”, acionamos outra ambiência formativa pelo *Meet* para buscar entender quais estratégias os estudantes haviam elaborado para a realização da atividade e que aprendizagens consideravam ter alcançado.

Como forma de potencializar a escuta, convidamos para esse momento apenas os estudantes que entregaram a atividade. De forma geral, compreendemos em seus relatos que eles primeiro assimilaram o assunto abordado na unidade, através da leitura do material disponibilizado, para depois realizarem a construção das imagens.

Como processo de criação, de reflexão e de críticas das ações da/na pesquisa, ao realizarmos a escrita reflexiva desse momento, compreendemos que negamos mais uma vez a possibilidade dos estudantes que não fizeram a atividade e se mostraram relutantes em fazer, de compreender a potência formativa da atividade e, em um olhar plural, nos vemos em um processo de autoformação, como possibilidade de nos alterarmos diante da perspectiva do outro. A primeira foi fruto da negação em realizar a atividade, e a segunda, quando “podamos” a participação deles na roda de conversa. Nessa reflexão, reverbera para nós a importância da análise da prática cotidiana, da pesquisa-formação, do processo de olhar para si e compreender e refazer a ação.

Nessa segunda roda de conversa, conseguimos perceber como a atividade foi *sentidapensadapraticada* pelos estudantes e as estratégias utilizadas para a sua realização. No relato de um dos participantes, percebemos o percurso transcorrido e a significação da atividade realizada.

Primeiro a gente fez a leitura dos textos para poder entender o contexto do que ele queria que era justamente a educação, com a chegada dos portugueses, de 1500 até 1600 aí, a gente fez a leitura sendo que teve coisas que a gente acabou pesquisando em outras fontes, a gente buscou outras fontes para fazer. E, por último, a gente pensou na questão dos memes. Então, os memes desde sempre existiram. Mas, a gente primeiro precisava fazer a leitura, para a gente entender o que ele queria. No meu caso, primeiro a gente fez a leitura com base nas orientações que ele deu, depois a gente fez umas pesquisas na internet e, por último, montamos o Instagram e aí deu certo. A atividade possibilitou que a gente aprendesse de forma mais, de forma que a gente pudesse repassar também. Inclusive, quem me auxiliou a montar

os memes foi a minha filha, tem 13 anos. Tinha coisas que ela não sabia realmente que existia. Tem um que a gente criou que era sobre educação básica e ela mamãe existia isso? Como é isso? Para mim eu aprendi muito com a criação do Instagram porque a gente teve que fazer as leituras, tivemos que fazer leituras adicionais, então eu aprendi coisas que eu não tive a oportunidade de aprender quando eu paguei história da educação lá no curso de Espanhol. Eu aprendi muito mais, para mim foi muito mais proveitosa. (Relato oral de um estudante, 2ª Roda de Conversa - Abril/2022).

Através do relato do estudante, percebemos que, na atividade que teve a intervenção do psicopedagogo, ele pode elaborar estratégias outras de aprendizagem, tendo uma compreensão mais ampla do que quando havia visto o mesmo assunto em outra graduação. Assim, percebemos que a atuação do psicopedagogo na disposição didática e na orientação do desenho didático do curso de licenciatura em Educação do Campo tem contribuído de forma significativa com a aprendizagem dos estudantes.

Em nossa terceira roda de conversa, conseguimos captar dos demais estudantes suas percepções sobre a referida atividade e assim proporcionar, aqueles que não haviam realizado a contribuição de seus colegas.

A atividade dos memes para o Instagram eu fiz e não tive muita dificuldade porque ela era para fazer meio que um resumo do que você entendeu. E você construir foi bem legal. Eu consegui fazer essa atividade, mas também tiveram outras de produção de texto até mesmo da criação de um blog e outros tipos de atividades diferentes. Mas eu gostei de tudo, mesmo que eu tenha tido alguma dificuldade no momento. Gostei de todas as propostas do professor. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

A disciplina que eu tive mais dificuldade foi *** porque os materiais né, coisas novas, coisa que a gente nunca tinha ouvido falar estudando, às vezes você faz uma atividade, tentava ao máximo e não conseguia alcançar do jeito que você gostaria. Mas eu também finalizei com eles. Então, essa disciplina foi a que eu tive mais dificuldade porque o professor passava coisas diferentes para a gente fazer, mas eram muito boas também. A minha dificuldade era com o desenvolvimento da atividade. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Essa (Instagram) e a do blog eu achei muito interessante. Eu não fiz a do Instagram, mas a do blog eu achei muito interessante. Eu fiz só que, eu não tive coragem de postar ela porque eu não sei se ficaria de acordo com o que o professor queira. Eu sei que foi falha minha, professora, mas eu fiz o blog, botei um nome, muito bacana, partilhei com o pessoal do WhatsApp, mas eu não achei que alcançaria os objetivos que o professor estava propondo e por infelicidade minha eu deixei de lado. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Eu não fiz atividade do Instagram porque eu estava com o meu avô internado. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

No primeiro relato, o estudante expressa exatamente aquilo que foi proposto: compreender e resumir em imagens. No entanto, ele relata que, mesmo tendo algumas dificuldades, conseguiu realizar a tarefa proposta. Em nosso diálogo, percebemos que sua

dificuldade advinha sobretudo pelo uso das tecnologias. O segundo estudante caracteriza a referida disciplina como a que teve mais dificuldades e argumenta sobretudo o fato de as atividades diferenciadas se apresentarem como “coisas novas”, com inspiração nos princípios da EOL. Assim, ao mesmo tempo em que teve dificuldade para realizá-la, ele afirma que a tarefa foi boa, porque fomentou a aprendizagem. O terceiro cita uma outra atividade com inspiração na EOL, que é a criação de um *blog*. O que mais nos impressiona é o fato de o estudante ter realizado a atividade solicitada, mas não a ter entregue, por acreditar que não cumpriria os objetivos do professor. Nessa fala, percebemos a desautorização do estudante em suas práticas formativas, que necessita da autorização do outro, de entregar aquilo que o outro espera e não suas próprias compreensões, aprendizagens e percursos transcorridos.

Ao refletirem sobre suas aprendizagens e comparar as atividades com inspiração nos princípios da educação *online* com aquelas mais instrucionista-massivas, como a publicação de respostas nos fóruns avaliativos sem a interação do grupo, os estudantes relataram:

Com relação aos fóruns eu sempre fico receosa, eu acho que estou escrevendo alguma coisa errada. Por exemplo, na primeira unidade, eu acho que eu aprendi muito mais com as leituras que eu tive que fazer para criar o Instagram do que quando eu fui lá participar do fórum. Porque entre as duas o que eu consegui me expressar melhor foi com o Instagram. (Relato oral de um estudante, 2ª Roda de Conversa, 2022).

Outro estudante conseguiu perceber a potencialidade da atividade “Criação do Instagram” através da percepção da interatividade, aprendendo que, no coletivo, na colaboração, a aprendizagem se potencializa e se intensifica. No entanto, a pedagogia da desautorização (BARBOSA, 1998) reverbera na seguinte narrativa: “Com relação aos fóruns eu sempre fico receosa, eu acho que estou escrevendo alguma coisa errada”. A perspectiva do erro como fracasso e não como algo construtivo e inerente ao processo de aprender acaba afastando os discentes de posturas autorais, da interação e, conseqüentemente, limita a aprendizagem.

Eu achei bem interessante essa questão do Instagram e a questão do meme porque assim, a gente numa graduação a distância a gente é acostumado a fazer as coisas só né e nessas atividades a gente, mesmo que a distância, a gente trabalhou em grupo, então foram algumas cabeças pensando além da gente. E a gente montou estratégias, montou o grupo no WhatsApp, para antes de fazer a atividade a gente estudar e ver o que a gente ia colocar nos meme. Então, assim, trabalhar em grupo nessas atividades foi muito importante, eu achei porque a gente tem que ser meio que autodidata na educação a distância e quando o professor mandou fazer assim eu gostei. No grupo tem professores que já deram esse assunto na sala de aula e ajuda a gente. Que venham mais atividades no próximo semestre para a gente se envolver. Porque às vezes a gente fica naquela monotonia, fazer só quando tiver perto de encerrar o prazo, e no grupo não. (Relato oral de um estudante, 2ª Roda de Conversa, 2022).

Diante dos relatos dos estudantes, conseguimos perceber que, embora alguns não tenham realizado a atividade, quer seja por falta de tempo, quer por ter achado a atividade complicada, ou mesmo por não dominar as interfaces digitais, justificativas levantadas na primeira ambiência formativa, aqueles que realizaram a atividade tiveram uma aprendizagem significativa e conseguiram perceber o diferencial no que foi proposto.

Diálogos sobre a aprendizagem colaborativa

Observando a ausência do diálogo entre os estudantes nos fóruns de discussão, nos fóruns de dúvidas e diante da necessidade do estímulo constante para participarem da roda de conversa, percebemos a dificuldade em vivenciarmos no curso a aprendizagem colaborativa, embora os discentes compreendam a sua importância e potencialidade: “Os fóruns são muito bons. Eu aprendo muito com os fóruns.” (Relato oral do estudante na Roda de Conversa, 2021).

Nos relatos, embora os alunos não utilizem esse termo, alguns pontuaram que têm vergonha de fazer perguntas ao professor, ao tutor e/ou aos demais colegas. Um discente exemplificou que, em determinada disciplina, teve muita dificuldade e, em vez de procurar os envolvidos no processo de aprendizagem, realizou pesquisas em artigos científicos, mas, diante do itinerário percorrido, identificou que teria sido mais fácil se tivesse realizado trocas com os demais estudantes, bem como teria contribuído com os pares ao socializar as descobertas que realizou. O estudante traz como sugestão a experiência vivida e as estratégias de que lançou mão para superar.

Eu gostaria de dar uma sugestão. É para estar dinamizando essas dificuldades e para que os outros alunos não venham desistir do curso por questões extras, né? Motivos extras. Pegar o contato de um amigo, que esteja acompanhando. Mesmo que tenha a tutoria, mas às vezes o aluno, do próprio curso, que está passando pelo processo de responder essas tais atividades, pode muito bem estar tirando a dúvida do outro aluno que não tá acompanhando aquela disciplina, por exemplo. Faz um resumo explanado do que você entendeu da disciplina para mim, tipo isso. Porque, por exemplo, tem pessoas que têm mais facilidade para entender uma disciplina e tem outras pessoas que não têm a mesma facilidade. Pode ter uma dificuldade mesmo que ele tire aquela dúvida com o tutor, mas sempre vai ter uma dúvida que outro aluno também teve e descobriu mais facilmente de resolver isso, da melhor maneira. Por exemplo, teve uma disciplina que eu tive dificuldade. E, eu fiquei um pouco com vergonha de perguntar aos meus queridos amigos de WhatsApp porque... aí eu resolvi recorrer a livros acadêmicos, né, e vou tentar fazer da minha forma. Não sei se saiu legal, mas teve uma disciplina sim, que eu tive dificuldades (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Nesse relato, percebemos a necessidade de interação e de colaboração dos estudantes do curso, pois eles percebem a potência da aprendizagem construída no coletivo, mas não conseguem perceber as ferramentas disponibilizadas como potência para essa interação. Tal fato nos suscita alguns questionamentos, tais como: os estudantes compreendem o sentido e a intenção dos fóruns? Como criar no grupo a cultura da interação e a aprendizagem colaborativa? Os tutores têm estimulado essa troca e interação no AVA? Como o psicopedagogo pode contribuir para essa interação e socialização dos estudantes?

Em Pimentel (2020), encontramos a definição de aprendizagem colaborativa e seu significado em uma aprendizagem na qual a alteridade e a alteração são protagonistas na cena pedagógica. Para o autor, a colaboração é uma perspectiva pedagógica em que os sujeitos aprendem tecendo saberes juntos, ampliando e ressignificando o que já sabem. Todos crescem em colaboração e visam a um objetivo comum. Essa perspectiva é encontrada na pesquisa de Ribeiro (2015), ao discutir a importância da mediação horizontalizada em ambientes virtuais, saindo da centralidade docente para o *ensinaraprender* todos-todos, sendo os discentes também mediadores. Embora alguns professores procurem criar estratégias para a troca entre os estudantes, eles relatam:

Ter que comentar a contribuição de outro colega, às vezes, é difícil. Pois, às vezes, comentamos [*postar a resposta*] no início, mas o colega só comenta no final do prazo. Aí, fica inviável comentar a contribuição [*realizar a troca colaborativa*]. (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Sobre o fórum eu acho bem pertinente a discussão como não temos o contato físico para a realização das atividades. (Relato oral de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Nesse ponto, enfatizamos a importância da participação e da interação nos fóruns de discussão, nas aulas síncronas, nas rodas de conversa e nas demais atividades promovidas pelo curso, em que o diálogo emerge como possibilidade formativa. Percebemos, contudo, que os nossos estudantes têm realizado o seu percurso formativo de maneira pouco colaborativa, tomando como base o autoestudo.

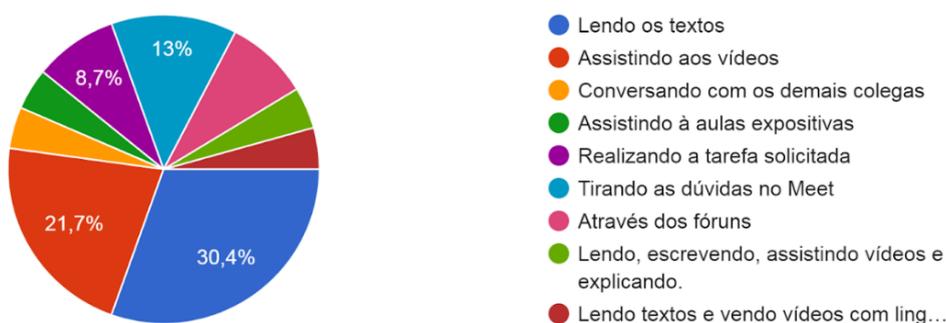
Ao buscarmos identificar como os estudantes acreditam que aprendem melhor, grande parte sinalizou a realização da leitura dos textos e a visualização dos vídeos. Novamente, percebemos a questão *tempo* implícita na narrativa, pois, ao “fazer sozinho” o estudo, os aprendizes controlam e fazem a gestão do seu tempo. Nesse ponto, percebemos quão importante é uma disciplina bem estruturada, organizada, com textos que fundamentam e

ferramentas que suscitam o diálogo e a interação entre os estudantes. Acreditamos que, para iniciarem o diálogo, eles necessitam desse embasamento teórico.

Gráfico 8 – Pergunta sobre estratégias de aprendizagem

Como você acredita ter o melhor aproveitamento do conteúdo

23 respostas



Fonte: Formulário elaborado pela autora (2021).

Para ilustrar essa discussão, destacamos a fala do estudante:

A disciplina que eu não tive dificuldades nesse período agora foi a de “****”, eu não tive. Até porque o professor fez uma aula com a gente. Perfeita! E eu gostaria não só dessas webaulas que os professores colocam, mas eu gostaria que eles colocassem tipo, uma aula síncrona, como a professora fez de “****”. Ela fez uma aula explanada, eu achei muito boa a ideia dela. Porque, assim, a gente não ficou tão perdido na disciplina. Mas, muitas das vezes tem professor que só joga lá, bota algumas referências e coloca uns vídeos lá. Ai, às vezes a pessoa tem algumas perguntas, que a pessoa fica na mente mesmo lendo aquele material, mas não tem aquela coisa que o professor explique. Fundamental. (Relato oral do estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

A presença do professor na disciplina é de suma importância, sobretudo nas aulas síncronas, na explanação dos textos, interagindo e promovendo a aprendizagem entre todos com todos. Os estudantes só terão dúvidas a serem levadas para as aulas se consultarem o material, lerem os textos, assistirem aos vídeos, e tais recursos precisam estar dispostos de maneira a estimular o acesso dos estudantes. Em síntese, uma disciplina bem estruturada favorece a aprendizagem discente.

Essa proposição do estudante encontra consonância nas reflexões de Santos (2009) sobre a EaD.

A EaD é uma modalidade educacional historicamente mediada por mídias de massa (impressos, audiovisuais em geral), que não liberam o pólo da emissão. Assim, os aprendentes interagem com o desenho e materiais didáticos sem co-criar, juntamente com seus colegas e professores, o conhecimento. As mídias de massa não permitem interatividade no sentido do mais comunicacional, do co-criar juntos a mensagem.

Por conta do limite da mídia de massa, a modalidade a distância privilegia pedagogicamente os conceitos de “auto-aprendizagem” e “auto-estudo”. O sujeito interage com o material e aprende por esta mediação. A aprendizagem colaborativa não é vivenciada pelo aprendente. Neste modelo a qualidade dos processos é centrada no desenho didático ou instrucional, geralmente instrucionistas. A interação social, quando acontece, é de um para um, ou seja, professor/aluno – aluno/professor. O que podemos ter – se o material for bem escrito e desenhado – é a interação com o texto do autor. Interação pode até existir, mas interatividade não é possível com a mediação das mídias de massa (SANTOS, 2009, p. 5668).

Em nossa terceira roda de conversa, ao buscarmos identificar quais as disciplinas tinham sido mais significativas para suas aprendizagens, os estudantes pontuaram a disciplina na qual o professor estava presente, realizando mediações e dialogando. Alguns estudantes referem-se à metodologia utilizada afirmando que a professora é didática.

No primeiro semestre eu me identifiquei bastante com a disciplina *** com a metodologia que ela estava abordando, utilizando. A forma didática que ela passa o conteúdo, eu me identifiquei bastante comparado aos outros professores que eu já tive da mesma disciplina ou uma disciplina parecida. No segundo semestre, também me identifiquei com a disciplina da mesma professora. Eu gostei do trabalho que ela desenvolve, só que como eu não tive um desenvolvimento adequado para acompanhar, eu optei por reprovar a disciplina. Passar pela metade não era suficiente para mim, uma vez que eu gostei da metodologia da professora. Eu achei melhor repetir ela para não perder tudo que ela desenvolveu. Eu achei muita coisa bacana que ela passou para a gente e eu gostaria de ter colocado em prática, mas não deu. Não queria passar ‘Meia Boca’ então é melhor repetir porque aí eu creio que ela vai utilizar a mesma metodologia. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Acredito que a disciplina que foi mais significativa foi ***, mesmo que eu já tenha estudado. Olha, eu concordo com ele: a professora de fato tem uma dinâmica diferente. Os professores do curso são maravilhosos, mas ela sempre faz vídeos explicando o conteúdo, coloca na plataforma. Ela tem uma prática assim bem diferente de montar a disciplina. Eu acho que isso ajuda muito na hora da gente estudar. A forma que ela passa o conteúdo desde o primeiro período é muito legal, sempre é uma disciplina que a gente aprende muito, são muito produtivas as disciplinas que ela está por ela ter essa característica. Nos ajuda muito. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Gostei bastante da ***, tanto a metodologia quanto a organização e seleção dos conteúdos pela docente. A organização foi bem significativa, a aprendizagem foi bem significativa, uma vez que realizamos o trabalho prático. Me chamou a atenção o fato de já produzirmos e discutir um texto que poderá nortear e colaborar com o nosso TCC. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Os estudantes expressam que a metodologia utilizada pela professora favorece a aprendizagem. Para tanto, eles citam os vídeos explicativos que a professora disponibiliza na disciplina e destacam a organização do desenho didático, compreendendo que a forma como a docente estrutura sua disciplina constitui um fator propiciador da aprendizagem.

*** uma disciplina que eu gostei bastante. Assim, o curso é riquíssimo, os conteúdos também. Mas minha dificuldade com a EaD é o contato com o professor. Eu sinto que a gente tá muito longe do professor, é como se na hora de pedir socorro, sei lá, é estranho. Eu mando uma mensagem, é aquela situação que eu entendo, que a gente tem que se virar na EaD. Mas eu senti uma certa dificuldade nesse sentido, mas espero conseguir caminhar e me adaptar. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Nesse relato, o estudante pontua a importância da presença e do diálogo com o docente, dizendo que sente a distância deste em relação aos estudantes e a disciplina. Ao buscarmos identificar as atividades que os estudantes demonstram mais facilidade para realizar, eles pontuaram as atividades individuais e os fóruns. Estas se justificam pela própria falta de tempo sinalizada anteriormente.

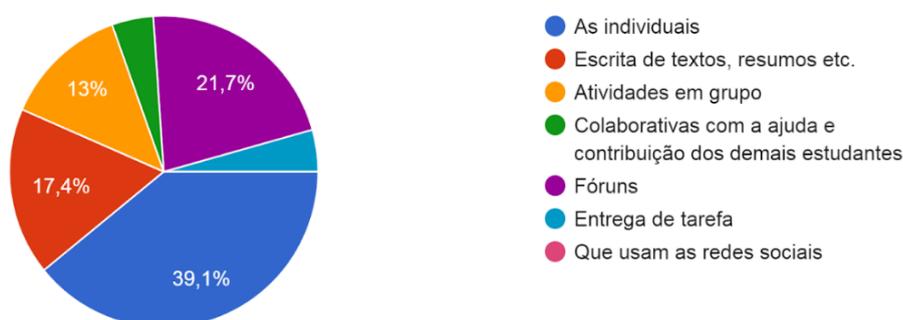
Todavia, exercitando um olhar plural, sabemos que não existe uma linearidade nessa resposta, ou seja, a complexidade do cotidiano nos remete à compreensão de que outras alternativas precisam ser testadas a fim de produzir melhores resultados na formação em EaD, por exemplo, atividades mais integradas e interdisciplinares que possam reduzir a quantidade e ressignificar a qualidade.

Acredito que todos os professores se esforçaram no sentido de construir o conhecimento. Eu tive dificuldade, mas foi uma questão pessoal: um acúmulo de atividades no final do período. (Relato oral de um estudante, 3ª Roda de Conversa, 2022).

Gráfico 9 – Análise das atividades

Que tipo de atividades você encontra mais facilidade em realizar?

23 respostas



Fonte: Formulário elaborado pela autora (2021).

Ao estimularmos o diálogo buscando compreender melhor o que representavam para os estudantes as atividades dispostas, obtivemos as seguintes respostas:

Os conteúdos inseridos são bons, mas algumas atividades que colocam são muito enfeitadas. Poderia ser algo mais simples, criar texto, falar no fórum ou afins. (Relato escrito de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

O que eu achei ruim foi fazer vídeos, criar Instagram. Essas atividades eu não fiz, pois não tenho muito tempo. Prefiro um texto ou fórum. (Relato escrito de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Professora, essas atividades de criar vídeo e Instagram são muito complicadas. Foge muito da minha disponibilidade. (Relato escrito de um estudante, 1ª Roda de Conversa, 2021).

Na fala dos estudantes, percebemos consonância com o que foi sinalizado no questionário. Em virtude das diversas atividades que eles têm a cumprir, os estudantes preferem atividades individuais, como a produção de textos. Como o diálogo e a interatividade são pouco vivenciados, os discentes afirmam gostar das atividades no formato de fórum; contudo, quando o professor pede para comentarem a postagem do outros (interatividade e aprendizagem colaborativa), eles já sentem dificuldades, embora percebam a potencialidade dessa atividade: “O fórum dos colegas também nos ajuda a entender o conteúdo, concordar ou refutar. Mas, infelizmente isso não acontece.” (Relato do estudante na Ambiência Formativa, 2022). Alguns percebem essa dificuldade na interação pelo fato de os estudantes só postarem seus comentários no fim do prazo, o que impossibilita essa interação. Reforçam ainda que sempre são os mesmos discentes que postam e comentam as postagens dos demais.

Conforme Santos (2009), para haver a interatividade no AVA, os estudantes precisam se autorizar. As ferramentas não são suficientes para favorecer a interatividade e a comunicação, e, por consequência, a aprendizagem colaborativa:

Nesse sentido, a EaD estruturada por mídias de massa não conta com o potencial de interatividade própria das TICs digitais online. Afirmamos, portanto, que nas práticas convencionais de EaD não há interatividade, mas sim emissão separada da recepção, uma vez que esses pólos da comunicação não se encontram conectados em interfaces, mas separados em emissores e receptores. (SANTOS, 2009, p. 5666).

Percebemos, nas falas dos estudantes, que muitos estão ligados às experiências nas quais lhes é exigido o envio de atividade de forma individualizada. Embora o professor busque criar estratégias que favoreçam a interação, a troca de experiências e a aprendizagem colaborativa, os estudantes têm enraizado, em seus processos formativos, a aprendizagem e o estudo individualizado e a entrega de materiais, como que um prestar contas da aprendizagem. Isso justifica ainda mais a busca por mudança de postura, perspectiva na qual o psicopedagogo pode contribuir.

Em nossa segunda roda de conversa, captamos os relatos e experiências acerca dessas atividades e aprendizagens colaborativas.

Em grupo é muito bom, para a gente conversar, se conhecer. Mesmo numa graduação a distância há importância de trabalhar em dupla. Eu sei que tem atividade que a gente tem que fazer individual, mas nessa do professor A eu gostei, principalmente no meu grupo, que tinham alguns professores. Quando um tinha dificuldade, pesquisava, estudava aí dizia: “Olha é assim, assim...”. Ai deu certo. Nós tiramos nota boa. (Relato oral do estudante, 2ª Roda de Conversa).

Ao buscarmos compreender como os estudantes se sentiam diante da solicitação dos professores sobre interagir na publicação dos demais colegas, eles comentaram:

É uma forma da gente trocar informações. Às vezes tem ali uma informação adicional que para mim era uma informação desconhecida que eu poderia ter entendido de outra forma. Então, eu acho que a ideia de comentar o comentário do outro, a postagem de alguém eu faço. (Relato do Estudante, 2ª Roda de Conversa - Abril/2022).

Acho interessante comentar o que o outro colocou, se a gente concorda ou discorda. Eu tenho mania de fazer leitura dos colegas para ter um norte. Não que eu vá copiar o que ele falou, mas é para eu ter um norte. A pessoa faz um comentário sobre a resenha, resumo, eu pensei, se eu colocar aqui vai ficar muito repetitivo, então eu fui ler o que os colegas tinham colocado e aí eu pensei numa informação adicional. Eu sempre lia e ia colocando uma informação adicional. Nem para ficar desconexo e nem repetitivo. Eu sempre faço essa leitura e eles me dão muitas ideias. Eu sempre saio com um monte de coisa depois da leitura. (Relato do Estudante, 2ª Roda de Conversa - Abril/2022).

Você lê o que a professora pede, lê o que o seu colega fez, posta o seu, faz uma reflexão daquilo que o colega falou. Aí, às vezes, você tenta escrever, mas o raciocínio foge que aquilo que você leu, você quer falar, quer colocar o raciocínio, não acompanha no meu caminho. Você deixa só o comentário, você quer concordar com que o colega escreveu, mas não quer ampliar a discussão. É fogo. (Relato do Estudante, 2ª Roda de Conversa - Abril/2022).

Depreendemos na fala dos estudantes a potência da aprendizagem colaborativa, a importância do diálogo, da troca permeada de intencionalidade, como também a validade de se acionar ambiências formativas na EaD, permitindo ao psicopedagogo ampliar sua percepção sobre os estudantes, a aprendizagem e sua atuação.

EPÍLOGO: UMA PAUSA REFLEXIVA

Se minha vida fosse uma peça, atuaria com o papel que me é atribuído ou como artista de mim mesma? Leria o roteiro, decoraria as falas e encenaria como algo externo a mim? Realizado esse percurso, tão cheio de descobertas, indagações e diálogos, deparo-me com a cena final. Aqui chamamos de Epílogo, que é o remate de uma peça literária, em que se faz a recapitulação e o resumo da ação; o desfecho, o fecho, o final?

Nesse ensaio, permiti-me ser a autora, a atriz, a roteirista, por vezes, a contrarregra, a diretora, e tantos quantos mais papéis me são possíveis. E os vivi permitindo-me ser tocada e atravessada pela aprendizagem, pela descoberta, pela heurística formacional, de maneira a modificar-me. Compreendemos esse momento como uma pausa, como uma organização do pensamento, pois acreditamos que sempre teremos novos questionamentos.

Nossa pesquisa não se encerra com a apresentação deste trabalho. Acreditamos, contudo, que diante de tantos questionamentos, tantas descobertas e no desejo de realizar um trabalho sempre mais comprometido, ele representa essa pausa, uma reflexão das ações transcorridas até o presente momento.

Como pesquisa-formação na cibercultura, percebemos a importância da reflexão da ação, de perceber-se, de constituir-se sujeito e pesquisador, que se vê passar e se transformar. Logo, apenas habitar ciberespaços não constitui para nós formação e aprendizagem, cuja constituição requer pesquisa, comprometimento, rigor e intencionalidade nas ações.

Através do percurso transcorrido e inspirados pelos estudos de Santos, Silva, Lévy e Ribeiro, adentramos no universo da cibercultura, compreendendo que essa cultura marcada por interações sociais que emergem do “[...] conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores” (LÉVY, 2000, p. 16) favorece o rompimento das práticas educacionais instrucionista-massivas, originando outras metodologias que valorizam o processo formativo colaborativo, mediante a interatividade, a conectividade e a aprendizagem colaborativa (EOL), sendo estas potências formativas para a EaD.

A educação a distância, marcada pela dispersão geográfica entre discentes e docentes, não precisa ser distante. Em virtude do seu crescimento exponencial em matrículas, pela forma de financiamento e organização, acaba por reforçar as práticas instrucionistas-massivas e de autoestudo. Contudo, pela dimensão que vem ganhando, a EaD precisa ser pensada, refletida e modificada e, mais que isso, favorecer a realização da EOL.

Fundamentados em autores como Pimentel, Carvalho e Santos, transcorremos um caminho de descoberta dos princípios da Educação *Online*, e buscamos *pensar/fazer* práticas educativas à luz dessa perspectiva. Ante a aplicabilidade desses princípios, vimos reverberar na fala dos estudantes a potência formativa dessa educação, o que nos impele a desejar romper com o ensino instrumental ainda praticado na EaD. Compreendemos a importância dos princípios da EOL na formação do cidadão e sabemos que tais princípios devem perpassar todo o curso; em nossa realidade, contudo, encontramos diversos obstáculos, entre eles, a organização prevista pela UAB.

No tocante ao psicopedagogo, no contexto da DEaD, esta profissional exerce em sua cotidianidade uma função diferente daquilo que é preconizado nos livros, textos, estudos e pesquisas sobre a psicopedagogia, em que a ação é com o aprendente. Na DEaD, as demandas *vividassentidaspraticadas* no cotidiano da profissão levam a outros caminhos, e essa ação é realizada de forma diversa, com ênfase nas atividades e demandas pedagógicas.

Ao iniciarmos a nossa pesquisa, tínhamos como objetivo responder às seguintes questões:

- Como o acionamento de dispositivos podem favorecer a compreensão da atuação do psicopedagogo na organização e disposição didática do curso de licenciatura em Educação do Campo?

- Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos são considerados mais significativos no processo de aprendizagem dos graduandos?

- Quais práticas/metodologias/desenhos didáticos, citados como mais significativos nas narrativas dos estudantes, têm a atuação do psicopedagogo?

Ao analisarmos os dados e considerando os passos da pesquisa, percebemos que o acionamento de ambiências formativas e conversacionais propiciou a captação de sentidos e experiências dos estudantes, e que estas são plurais e diversas. Nossa intencionalidade, muitas vezes objetiva e singular, é desnudada pela pluralidade das falas, da diferenciação do sujeito e suas formas de ver e perceber a aprendizagem. Ademais, nossa análise é sempre limitada e inacabada diante da complexidade que envolve as relações humanas e sociais, de modo que se visitarmos mil vezes as gravações, teremos sempre novas compreensões para partilhar.

Muitas questões foram levantadas ao longo do presente trabalho. A algumas delas, empenhamos esforços para responder, no sentido de direcionar a nossa pesquisa. Já outras não necessitam de respostas prontas, fechadas, pois nosso intuito diferencia-se do positivismo, que determina e impõe a necessidade de respostas, mesmo que elas sejam forjadas. Sendo assim, para que tantas perguntas? Elas servem para suscitar em nós questionamentos, para nos

demover do senso comum e retirar-nos da zona de conforto, para fazer refletir a reflexão, para criticar a crítica.

Ao acionarmos dispositivos formativos, conseguimos construir com os estudantes ambiências conversacionais através de suas falas, relatos, participações e ausências. Nessa perspectiva, foi possível compreender, pelos relatos suscitados, a contribuição da intervenção realizada pela psicopedagoga na elaboração do desenho didático dos professores. Como inferência, vimos que a ação da psicopedagoga fortalece a educação a distância ao aproximar a aprendizagem das perspectivas da educação *online*, além de aproximar as necessidades e intencionalidades dos estudantes à construção do desenho didático.

Depreendemos a potência dos princípios da Educação *Online* na EaD da UERN, mas estes precisam ser *vivenciados/praticados* na coletividade dos professores-tutores-estudantes-desenhodidático, fazendo emergir uma cultura institucional na qual a EOL esteja presente em nossas práticas, fazeres e ações. Tal concepção deve permear a formação dos professores, na construção dos desenhos didáticos e na interação entre os sujeitos da aprendizagem.

Mediante os dispositivos acionados, observamos que os estudantes percebem a importância da aprendizagem colaborativa, da interação, da aprendizagem em pares, e, em suas falas, eles apontam como mais significativas as disciplinas nas quais essas situações são vivenciadas. Ainda valorando a interação, ressaltam as disciplinas em que o professor está mais presente, dialogando, realizando momentos síncronos, atuando de forma efetiva. Reforçam, assim, que aprendem de forma mais efetiva nas situações de diálogo e interação do que através de desenhos didáticos que apresentam apenas textos e vídeos.

Ainda há muito para se caminhar, sobretudo no sentido de criar uma cultura pautada nos princípios da EOL, na qual possamos valorar na educação a distância a interatividade, a participação, a autoria e a inventividade. No caminho para a inteligibilidade da prática da psicopedagoga, buscamos compreender as ambiências a partir do acionamento de dispositivos, os quais possibilitaram captar, na fala dos estudantes, a inferência do psicopedagogo nas práticas/metodologias/desenhos didáticos, citados como mais significativos.

Percorridos os caminhos de análise e de reflexão das narrativas dos estudantes, e compreendendo a potência formativa do acionamento de ambiências por parte do psicopedagogo, evoco outros questionamentos: assumo uma postura de mediação psicopedagógica *online* colaborativa, seguindo o Princípio 7: “Mediação docente *online* para colaboração (em vez de ‘tutoria reativa’)”? (PIMENTEL; CARVALHO, 2020). Assim como

acontece na tutoria reativa, que espera o estudante vir tirar dúvidas e, caso ele não venha, não existe um movimento contrário, estaria eu, como psicopedagoga, esperando o estudante solicitar um plano de estudo e/ou uma ajuda de forma reativa? Se assim o for, estaria agindo como uma psicopedagoga reativa que nega os princípios da educação *online*.

Conforme argumentam Pimentel e Carvalho (2020), a efetivação da educação *online* ocorre na mediação ativa, sobretudo na colaboração, interação na qual o professor assume o papel de mediador e dinamizador. Nesse cenário, surgem a colaboração, a conversação, a troca, dúvidas são tiradas e professor e estudantes aprendem e constroem juntos de forma colaborativa.

Através da triangulação dos dados: reflexão teórica – reflexão da pesquisadora – narrativas dos sujeitos, chegamos a categorias compreendidas no processo da pesquisa-formação como noções subsunçoras. Entendemos como noções subsunçoras (SANTOS, 2019) as categorias analíticas resultantes da reflexão dialógica entre teoria e empiria, mediante o processo de construção e ressignificação da aprendizagem.

Ao fazermos o exercício hermenêutico reflexivo da pesquisa, surge-nos a noção subsunçora do ciberpsicopedagogo na EaD, desvelado mediante as brechas da pesquisa. Compreendendo que a terminologia psicopedagogo já engloba todos os aspectos referentes à psicologia e à pedagogia no tocante à aprendizagem, e que a cibercultura vai muito além de habitar ciberespaços, mas as relações estabelecidas pelos seres que nela habitam como cultura em constante movimento de criação e construção, seria então o ciberpsicopedagogo o profissional da educação preocupado com as questões de aprendizagem na cibercultura.

Estando o ciberpsicopedagogo na EaD envolto com a heurística formacional, ele sai do local de espera, passividade, curadoria reativa, para assumir uma postura de proposição, autoria, embasado nos princípios da educação *online*. Tais noções apresentam-se para nós de forma muito embrionária, como primícias de uma narrativa a ser aprofundada, pois compreendemos que a ação do psicopedagogo deve estar para além de propor, mas fazer compreender estando envolto da ação.

Na condição de sujeitos aprendentes, estamos em constante construção, a todo tempo na busca de nós mesmos, de nossas compreensões e aprendizagens, de maneira que modificamos e somos modificados pela ecologia semiótica da cultura em que vivemos. Assim, percebemos a expressão “ciberpsicopedagogo na EaD” como algo não acabado, mas como um processo autoidentitário como psicopedagoga da cibercultura. Tal expressão denota para nós atitude e posicionamento político, por estar carregada de sentido e significação, visto

que, embora sendo noção subsunçora em devir, diz de postura, de ação, de busca de como me percebo e como deveria realizar e me posicionar.

De forma reflexiva, percebo que, diante do trabalho realizado na pesquisa, como psicopedagoga, assumi uma postura ativa e criacional com os estudantes, ao procurá-los, interpelá-los e criar ambiências *formativasconversacionais*, que nos possibilitassem ouvi-los e compreendê-los. Antecipei-me, ao criar estratégias, planos e cronogramas de estudo. Realizei interferência de forma direta nos desenhos didáticos, ao sugerir a disposição de conteúdos e a implementação de atividades baseadas nos princípios da EOL.

Contudo, essa atividade ficou focada apenas no curso que estava destinado à pesquisa, sendo temporal e humanamente impossível de ser realizado com os demais cinco cursos de graduação que acontecem concomitantemente. Conforme já apontamos, temos uma universidade dentro da universidade, na qual o corpo técnico intelectual disponível não é suficiente para a quantidade de trabalho demandado. Dessa forma, identificamos uma ação realizada de forma intencional para o estudo e a pesquisa, pensada para atuar e viabilizar a aprendizagem dos estudantes, mas que, se pensada de forma cotidiana e global, logo se perde e torna-se inexequível em função de sua dimensão e do quantitativo de profissionais disponíveis para esse *pensarfazer*.

Tão logo iniciamos a pesquisa, sentimos a necessidade de demarcar o papel e as funções do Psicopedagogo, diferenciando-os das atribuições do Pedagogo. Tais indagações permeiam meu trabalho profissional e o transcorrer da pesquisa. Embora parecesse meio descabido e intencional, ao revisitarmos a pesquisa e os nossos escritos, percebemos a demarcação do sentido a partir do qual pretendemos caminhar. Na análise reflexiva de nosso fazer, percebemos que as ações e atividades inerentes à Psicopedagogia estavam ocorrendo em virtude da pesquisa-formação, pois as atividades cotidianas, sobretudo com os outros cursos, transcorreram em um outro movimento voltado à Pedagogia.

No acionamento das ambiências formativas na EaD, conseguimos compreender os estudantes, suas falas e necessidades e, sobretudo, ver a importância da aprendizagem colaborativa, com a proposição de atividades que levem em consideração os princípios da educação *online* e busque romper com a EaD massiva. Acionar ambiências formativas é estar aberto ao inesperado, à escuta do outro, e ser surpreendido com as percepções e olhares daqueles que participam e a negraticidade daqueles que se opõem a participar. Assim, vemos a necessidade da continuidade dessa atuação para que se tenha a compreensão do processo envolto da ação da psicopedagoga da DEaD, especialmente no que concerne à cultura da EOL.

Observo o percurso transcorrido até aqui, através do entrelaçamento de vínculos, dos diálogos entre os sujeitos da pesquisa e as reflexões com minha professora orientadora, como um impulso significativo em minha formação. Percebo a pesquisa-formação materializar-se em meu fazer cotidiano. A estudante que se sentia intimidada com as palavras desconhecidas e os termos novos, hoje consegue conversar e trocar experiências com seus pares sobre a epistemologia adotada neste estudo, a pesquisa-formação, a Educação *Online* e a perspectiva em devir de atuação do *Ciberpsicopedagogo* na EaD, percebendo-se, certamente, como *sujeitoprofissional* inacabado e aberto a novas ressignificações e compreensões sobre a atuação do psicopedagogo e sua contribuição para as aprendizagens dos estudantes do curso de Educação do Campo em EaD.

Aos que se aventuraram comigo nessa viagem, minha gratidão. Que possamos nos encontrar em outras linhas, decorrendo em outros textos, refazendo novos sentidos e caminhando na pesquisa-formação, na doce arte de se aventurar. Até breve!

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Patricia de Souza Cidrack; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. O olhar multirreferencial sobre a itinerância formativa na disciplina Educação e Cidadania. In: **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE - 2021**. Anais... Salvador (BA) FAGED-UFBA (ONLINE), 2021. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurriculo/390068-O-OLHAR-MULTIRREFERENCIAL-SOBRE-A-ITINERANCIA-FORMATIVA-NA-DISCIPLINA-EDUCACAO-E-CIDADANIA>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ALMEIDA, Franciele de; SILVA, Mariita Bertassoni. Psicopedagogia para adultos – psicoandragogia: uma proposta de atendimento psicopedagógico para adolescentes e adultos jovens. **RUBS**, Curitiba, v.1, n.4, sup.1, p.46-48, out./dez. 2005.
- ALVES, Lucinéia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta à Distância**. v. 10, 2011.
- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 62-74, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: dez. 2021.
- ARDOINO, Jacques. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.
- BORBA, Sergio da Costa. **Complexidade e multirreferencialidade na educação e na formação docente**. Maceió: EDUFAL, 2013.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; HESS, Remi. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e o seu processo formativo**. Brasília: Liber livro, 2010.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves. Uma escola multirreferencial: a difícil arte de se autorizar, o pensamento plural de Jacques Ardoino e a educação. In: MACEDO, Roberto Sidnei; BARBOSA, Joaquim Gonçalves; BORBA, Sérgio (org.). **Jacques Ardoino e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BARBOSA, Joaquim Gonçalves; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. Abordagem multirreferencial e formação autoral. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, p. 38-73, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6462/14690>. Acesso em: jan. 2022.
- BOSSA, Nadia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.424**, de 24 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.502**, de 11 de julho de 2007. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm Acesso em 14 de jun. de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Divulgação dos Resultados: Censo da Educação Superior 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em:

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Superior 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei n.º 9.394/96). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> Acesso em: 06 jun. 2022.

CASTRO, Emerson Luiz de. Psicopedagogia na Educação Superior: uma perspectiva de atuação no cotidiano acadêmico. **Revista Científica Aprender**. Varginha, n.4, p. 01-11, 2011. Acesso em: 02 fev. 2022.

CASTRO, Emerson Luiz de; AMORIM, Elaine Soares de. **Psicopedagogia na educação superior**: possibilidade ou necessidade? Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2011.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Atividades autorais online: aprendendo com criatividade. **SBC Horizontes**, nov. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em:
<http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/11/atividadesautorais>. Acesso em: 04 jul. 2022.

CARVALHO, Guilherme Paiva de. **Tecnologias Digitais e Educação a Distância**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2015.

CAPES. **Recursos educacionais abertos**: documentos. 2017. Disponível em:
<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-a-distancia/universidade-aberta-do-brasil/recursos-educacionais-abertos/o-que-e>. Acesso em: 12 fev.2022.

CAPES. **EDITAL 9/2022. CHAMADA PARA ARTICULAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NA MODALIDADE EAD NO ÂMBITO DO PROGRAMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL – UAB**. Disponível em:
https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/07022022_Edital_1629622_SEI_CAPES__1628391__Edital_9.22_uab.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

CAPES. Ministério da Educação/COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR/DIRETORIA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA. **INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 2017**. Estabelece procedimentos de pagamento e parâmetros atinentes à concessão das bolsas UAB regulamentadas pela Portaria CAPES nº183, de 21 de outubro de 2016, e pela Portaria CAPES nº 15, de 23 de janeiro de 2017. Brasil, 2017. Disponível em:

https://sead.ufba.br/sites/sead.ufba.br/files/instrucao_normativa_no_2_de_19_de_abril_de_2017.pdf. Acesso em 22 set. 2022.

CÓDIGO DE ÉTICA da ABPp. Conselho Nacional do Biênio 91/92, revisão Biênio 95/96. São Paulo, 1996.

DEAD (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UERN) MOSSORÓ (RN). **MANUAL do Estagiário**. Disponível em <https://readymag.com/u15477196/manualdoestagiario/>. Acesso em: 22 out. 2019.

DEAD (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UERN) MOSSORÓ (RN). Processo seletivo para professores formadores e cadastro de reserva. **EDITAL Nº14/2021** – DEAD/FUERN. Disponível em <https://dead.uern.br/wp-content/uploads/2021/01/Edital-n%C2%B014.2021-Educacao-do-Campo-Professor-Formador.pdf>. Acesso em 09 nov. 2022

DEAD (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UERN) MOSSORÓ (RN). Processo seletivo para tutores a distância e presenciais e formação de cadastro de reserva. **EDITAL Nº15/2021**–DEAD/FUERN. Disponível em: <https://dead.uern.br/wp-content/uploads/2021/01/Edital-n%C2%B015.2021-Educacao-do-Campo-Tutores.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

DEAD (DIRETORIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UERN) MOSSORÓ (RN). Processo seletivo Especial em Educação a Distância (PSEEd), para ingresso no Curso de Licenciatura em Educação do Campo. **EDITAL Nº23/2021** - DEaD/FUERN. Disponível em: <https://dead.uern.br/wp-content/uploads/2021/02/Edital-n%C2%B023.2021-PSEED-ALUNOS-EDUCACAO-DO-CAMPO-EAD.pdf>.

GONÇALO, Tibúrcio; MARTINS, Guilherme. Tendências do Ensino Superior no Século XXI: a educação a distância em discussão. In: MARTINS, Guilherme; GONÇALO, Tibúrcio; AMARAL, Marcela (org.). **A experiência da UERN na EAD**. Mossoró, RN: Edições UERN, 2010.

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

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KINCHELOE, Joe L; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária**. Experiênciastransingulares com o método em Ciência da Educação/ Prefácio de Denise Guerra. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. 168 p.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação:** o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículo e formação: o príncipe provocado. **Revista Telas**, V.13, nº 27, Jan/abril. 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei; GALEFFI, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro:** sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MEC. Constituição (2016). Resolução nº 1, de 11 de março de 2016. **Estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de educação superior na modalidade a distância.** CNE - Brasil, 2016.

MORAN, José Manuel. **O que é Educação a Distância.** Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 14 out. 2020.

MORIN, Edgar. **O Método 3:** o conhecimento do conhecimento. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1999.

MORIN, Edgar. **Sociología.** Tradução de Jaime Tortella. Madri: Tecnos, 1995.

PAÍN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1985.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança.** São Paulo: DIFEL, 1982.

PIMENTEL, Mariano. Há conversação em sua aula online? **SBC Horizontes**, abril 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/04/conversacaoonline/>. Acesso em: 04 jul. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, maio 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte. Aprendizagem online é em rede, colaborativa: para o aluno não ficar estudando sozinho a distância. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/02/aprendizagem-em-rede>. Acesso em: 06 jul. 2022.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. **Horizon NCB**, University Press, v. 9, n. 5, October, 2001. Traduzido por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2022.

PORTAL MEC. Termo de referência para contratação de pessoa física: consultor por produto. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/termoreferencia_1022009.pdf. Acesso em: 20 out. 2022.

PORTELA, Eunice Nóbrega; SILVA, Dirce Maria da. As contribuições do acompanhamento psicopedagógico na educação superior. **Revista Coleta Científica**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 11–27, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5658003. Disponível em: <http://portalcoleta.com.br/index.php/rcc/article/view/71>. Acesso em: 21 mar. 2022.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes. **A sala de aula no contexto da cibercultura: formação docente e discente em atos de currículo**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação multirreferencial e com os cotidianos na cibercultura: tecendo a metodologia com um rigor outro**. Revista de Educação Pública, [S. l.], v. 25, n. 59/1, p. 295-310, 2016. DOI: 10.29286/rep.v25i59/1.3676. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/3676>. Acesso em: 16 dez. 2021.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; SANTOS, Rosemary dos. AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, mar. 2018. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30589/23532>. Acesso em: 14 mar. 2022.

RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes; CARVALHO, Felipe da Silva Pontes de; SANTOS, Rosemary dos. AMBIÊNCIAS HÍBRIDAS-FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO ONLINE: DESAFIOS E POTENCIALIDADES EM TEMPOS DE CIBERCULTURA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 1-13, mar. 2018. ISSN 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/30589/23532>. Acesso em: 14 mar. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Arnaldo. **O Ensino à Distância & Tecnologias de Informação - E-Learning**. Editora Lidel, 2000.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. **Anais do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009, p. 5658-5671.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. – Teresina: EDUFPI, 2019. Disponível em: http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf Acesso: 14 nov. 2021.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (Org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed, p. 29-48, 2010.

SANTOS, Edméa; SILVA, Marco. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 49, p. 267-287, 2009.

SANTOS, Rosemary; RIBEIRO, Mayra Rodrigues Fernandes, CARVALHO, Felipe da Silva Pontes. **Educação Online**: aprenderensinar em rede. Sociedade Brasileira de Computação, 2018. (Série Informática na Educação).

SANTOS, Rosemary dos. **Formação de Formadores e Educação Superior na cibercultura**: itinerâncias de Grupos de Pesquisa no Facebook. 2015. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Marco. Desenho didático: contribuições para a pesquisa sobre formação de professores para docência online. In:_. ZUIN, Antonio; PESCE, Lucila; SILVA, Marco (org.). **Educação online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak, 2010, p. 215-231.

SILVA, Marco. Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos online. X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia na Universidade do Minho, Portugal. **Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, nº 3, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/pdf/teccogs_n3_2010_05_artigo_SILVA.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

UNIREDE. Associação Universidade em Rede. **Histórico**. SELMA LEITE (ed.). Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/portal/quem-somos/historico/>. Acesso em: 6 jun. 2022.