

REVISTA **multi** [texto]

TUTOR

UNIVERSIDADE

LABORATORIAL

DOCENTE

O CONHECIMENTO

C O M O CURSO

FERRAMENTA DE

TRANSFORMAÇÃO

QUALIDADE ONLINE

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

Volume 3 - Número 1 - jan./jun. - 2015

REVISTA **multi** [texto]

Revista de divulgação científica do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

V.3, n.1, jan./jun., 2015



Montes Claros/MG - 2015

Corpo Editorial

Conselho Editorial Executivo

Betânia Maria Araújo Passos
Fernando Guilherme Veloso Queiroz
Jânio Marques Dias
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo
Maria Aparecida Pereira Queiroz

Comitê Editorial

Josiane Santos Brant Rocha
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

Conselho Editorial Científico

Betânia Maria Araújo Passos
Josiane Santos Brant Rocha
Maria Ângela Lopes Dumont Macedo
Patrícia Takaki Neves
Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis
Zilmar Cardoso Santos

Assistentes Editoriais

Revisora de Texto
Waneuza Eulálio Soares

Revisora de Referências

Patrícia Fernanda Heliodoro dos Santos

Assessores técnico-científicos

Gustavo Souza Santos e Ronilson Ferreira Freitas

Contato

Endereço postal

Campus Darcy Ribeiro - Unimontes
Av. Rui Braga s/n, Vila Mauricéia,
Prédio 7, 2º piso, sala 10
CEP: 39.401-089 - Montes Claros/MG

Contato Principal

Josiane Santos Brant Rocha
Telefone: (38) 3229-8303
E-mail: josianenat@yahoo.com.br
www.ead.unimontes.br/multitexto

Contato de Suporte

Equipe de Pesquisa EAD/Unimontes
E-mail: pesquisa@ead.unimontes.br

Projeto Gráfico

Thiara Barbosa Monteiro

Diagramação

Thiara Barbosa Monteiro

www.ead.unimontes.br

Volume 3 - Número 1 - jan./jul. 2015
Proibida a reprodução total ou parcial.
Os infratores serão processados na forma da lei.

ISSN 2316-4484

[sumário]

07 Apresentação

08 Carta aos leitores
Equipe Editorial

ARTIGOS DE REVISÃO

09 A atuação do docente tutor na Educação a Distância
Regina Maria Dutra, Valdir Pereira

14 O avanço da Educação a Distância no Brasil e a quebra de preconceitos: uma questão de adaptação
Carlos César Pereira de Almeida Filho

21 Caracterização laboratorial das dislipidemias e o uso de fitoterápicos
Hanna Veloso Santos, Junio Marcos Fonseca, Ronilson Ferreira Freitas, Vanessa de Andrade Royo

29 Curso de Geografia a distância: considerações sobre a atuação da tutoria
Aldênia Oliveira Mendes Dias, Joselita Ferreira Batista Barros

36 Educação como terreno de epifania da cibercultura: leituras e cenários
Gustavo Souza Santos, Ronilson Ferreira Freitas, Vivianne Margareth Chaves Pereira, Josiane Santos Brant Rocha

45 Educação Online e servidor público: uma proposta para a formação continuada de servidores da universidade pública

Neilane de Souza Viana

53 Revista Multitexto do CEAD/Unimontes: um periódico científico na aplicação de qualidade de gestão em EAD

Maria Ângela Lopes Dumont de Macêdo, Zilmar Cardoso Santos, Jânio Marques Dias, Maria Aparecida Pereira Queiroz, Fernando Guilherme Veloso Queiroz, Betânia Maria Araújo Passos, Gustavo Souza Santos, Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis, Josiane Santos Brant Rocha

ARTIGOS ORIGINAIS

58 Aspectos legais do estágio: uma retrospectiva histórica

Rosana Cássia Rodrigues Andrade, Marilene Resende

65 Automedicação infantil: conhecimento e motivação dos pais

Patrícia Nepomuceno Matos dos Santos, Ronilson Ferreira Freitas, Anna Maly de Leão e Neves Eduardo

73 Estado nutricional de idosos do Grupo Feliz Idade da cidade de Capitão Enéas/MG

Renata Kelly de Oliveira Andrade, Gislene Soares da Fonseca, Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis

82 Hábito e consumo alimentar de estudantes do curso de Nutrição das faculdades de Montes Claros - Minas Gerais

Júnia Karla Aquino, Patrícia Pereira, Viviane Margareth Chaves Pereira Reis

89 Material didático no curso de Letras Inglês do CEAD/Unimontes: avaliação da satisfação do alunado

Alenice Aliane Fonseca, Aldelaine Oliveira Sousa, Fernanda Muniz Vieira, Maria Ângela Lopes Dumont Macedo, Zilmar Cardoso Santos, Maria Aparecida Pereira Queiroz, Jânio Marques Dias, Fernando Guilherme Veloso Queiroz, Betânia Maria Araújo Passos

93 DIRETRIZES PARA SUBMISSÕES

Apresentação

O Centro de Educação a Distância - CEAD/Unimontes foi inaugurado em 2011 em histórico de ricas experiências vivenciadas pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes ao longo de 15 anos.

Uma jornada de esforços conjuntos e uma estima apaixonada pela educação e pelo conhecimento científico carecia, em seu núcleo, de uma plataforma que reunisse todas as perspectivas constitutivas de sua história e finalidade. Um anseio crescente da instituição que se desdobra e desdobrará em produtos e iniciativas de fomento em pesquisa. Em 2012, como fruto gerado diretamente do âmago dessas necessidades unidas ao cenário nacional de valorização crescente da pesquisa científica, surge a Revista Multitexto.

A Revista Multitexto nasce como um periódico em movimento. São contribuições de abordagens múltiplas num ensejo genuíno e único de progressão científica em pesquisa. Um marco para os estudos na área de ensino a distância numa oferta interdisciplinar.

Unidade na diversidade: a grande proposta da revista. Espaço aberto para pesquisadores e entusiastas. Multipliquem-se os multitextos em contribuições múltiplas.

Sobre a Revista Multitexto

Publicação semestral do Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes, que contribui na área de conhecimento produzida pelas fenomenologias e áreas correlatas em Educação a Distância, com foco interdisciplinar.

Aberta em 2012, a Revista Multitexto recebe colaborações de pesquisadores em ensino a distância e demais áreas. É meta referencial da revista abordar questões conceituais e metodológicas, bem como, os desenvolvimentos da pesquisa, aplicada ou teórica, na área de educação à distância (EAD); difundir a produção científica de pesquisadores da área de educação à distância (EAD), inseridos em Institutos de pesquisa e de educação superior no Brasil; propiciar um espaço para o debate teórico acerca de áreas de enfoques específicos, e, possibilitar um esforço interdisciplinar em pesquisa.

[CARTA AOS LEITORES]

Caríssimos leitores,

Com grande entusiasmo, apresentamos a mais nova edição da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes. Esta edição conta com 12 novos trabalhos que, sob um prisma transdisciplinar de reflexões, tecem suas leituras e arranjos metodológicos incidindo sobre as ciências e a realidade, seu teor e proposta. Trata-se de artigos originais e de revisão que promovem um diálogo aberto com o mundo contemporâneo. O estado da arte de diversas linhas temáticas foram selecionados para que a comunidade científica possa celebrar o conhecimento dispensado nas páginas materiais e virtuais desse periódico em crescimento.

Em seu terceiro ano de experiências em coligar e abrigar estudos de recorte interdisciplinar, com enfoque especial ao rol de temáticas da Educação a Distância, a Revista Multitexto adquire mais entusiasmo. Entusiasmo para se debruçar sobre textos que se expandem sobre o cotidiano e integram os caminhos acadêmicos aos caminhos da vida. Você será capaz de imergir em pesquisas e perspectivas que celebram o conhecimento como ferramenta de transformação da realidade. E, como costumeiro deste periódico, equipe editorial e instituição, trata-se da celebração de uma paixão inveterada pelo conhecimento.

A jornada deste periódico caminha para a maturação de seus autos e de motivações originárias. É cada vez mais seguro o ensejo pela pesquisa nesta instituição de salvaguarda e é cada vez mais expressivo o esforço conjunto para que o conhecimento através de múltiplos textos - como propõe a denominação deste periódico - transpasse a realidade com frutos e benefícios amplos. Aprecie as colaborações da presente edição e junte-se neste tráfego do conhecimento, no qual o mundo hoje se move.

Com grande estima,

Equipe Editorial

A ATUAÇÃO DO DOCENTE TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

DUTRA, Regina Maria¹, PEREIRA, Valdir¹¹Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

RESUMO

A Educação a Distância (EAD) sofreu novo impulso com o surgimento das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs), que com a Internet tornou possível o aparecimento de formas alternativas de geração e distribuição do conhecimento. Essa nova modalidade de ensino vem crescendo sistematicamente no interior do país, principalmente nos locais onde não existem instituições de Ensino Superior para atender a demanda local e regional. Com o advento da EAD tornou-se necessário o emprego de inúmeras ferramentas tecnológicas que possibilitam a diminuição da distância física. Entretanto, as tecnologias não são suficientes para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz. Sabe-se que educar requer a presença de um profissional que garanta o efetivo e legítimo processo de aprendizagem. Na EAD esse profissional é o docente tutor, do qual precisamos conhecer a função, prática e papel dentro desse sistema. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo central discutir o papel do docente tutor presencial na EAD, evidenciando sua relevância social, identificando os aspectos que facilitam ou causam entraves para execução de sua função, além de discutir o papel da tutoria na EAD.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tutor. Tecnologias de informação.

INTRODUÇÃO

Inicialmente, temos que conceituar Educação a Distância (EAD). Para isso, utilizamos a afirmação de Chermann e Bonini (2000, p. 17):

Possibilita a autoaprendizagem a partir da mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados e apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação existentes.

Barreto (2007) complementa essa afirmação ao dizer que a EAD é uma estratégia desenvolvida por sistemas educativos, para oferecer educação a setores ou grupos da população que, por diversas razões, apresentam dificuldades em frequentar instituições convencionais de ensino. A autora destaca algumas razões que, de uma maneira ou outra, dificultam o ingresso ao sistema educacional, como as situações geográficas e sociais, as condições familiares, profissionais e econômicas.

A metodologia utilizada na EAD, em que o professor transmite seus conhecimentos através da Internet via computador aos alunos, vem ganhando espaço dentro do meio acadêmico, tornando-se cada vez mais popular e mais aceito. Dentro desse sistema de ensino, o aluno passa ser autor/produtor do conhecimento e o profes-

sor mediador/orientador desse processo.

Martins (2002) afirma que antes de pensarmos em conceitos e definições para o que chamamos “tutoria” (tutor), devemos entender o que é ser docente e discente em Educação a Distância. Apesar de serem utilizadas nas demais modalidades de ensino, é na Educação a Distância que as ferramentas tecnológicas são utilizadas de maneira significativa para levar conceitos aos alunos e diminuir a distância física entre professor e aluno.

O processo educativo no sistema da Educação a Distância exige do docente interação contínua, ou seja, ele orienta a aprendizagem e aprende junto com o discente. Para que isso ocorra de maneira eficaz, o profissional em Educação a Distância precisa ter um preparo técnico e acadêmico continuado, para manter seu papel de orientador.

DESENVOLVIMENTO

O novo papel do professor e do aluno

Segundo Morin (2000), citado por Martins (2002, p. 27):

À medida que o sujeito atua em seu meio vai se criando uma rede de interações formada por um conjunto de articulações entre teorias, conceitos, crenças e ideias, em contínuo processo de elaboração, no qual não há um só conceito ou entidade fundamental.

Podemos concluir que o conhecimento é provisório e interdisciplinar, recebe sempre novas contribuições, fazendo com que o sujeito integre-se à realidade dinâmica na qual estamos inseridos.

Nesse contexto, a EAD propõe mudanças de atitudes em relação à participação e ao compromisso do professor e do aluno, que passam a serem parceiros no processo de aprendizagem, interagindo, pesquisando e desenvolvendo o processo em parceria.

Moran (2006) assinala que “o papel fundamental desse novo professor é de orientador/mediador”. A sua ação requer saberes que envolvem conhecimento técnico básico para utilização das tecnologias de informação e comunicação, bem como a consciência acerca das mudanças que elas são capazes de promover dentro do processo educativo.

Segundo Belloni (2006), a inserção das tecnologias de informação e comunicação produziu efeito intenso na organização da Educação a Distância, transformando-a em uma estrutura complexa segmentada em muitas tarefas. Em consequência, a função do docente desdobra-se na Educação a Distância de maneira característica. Agora, o docente passa a ter a função de produzir e realizar cursos e materiais, planejar e organizar a distribuição dos materiais, administrar a vida do aluno (matrícula, avaliação) e acompanhar os alunos durante o processo ensino-aprendizagem.

Como afirma Perrenoud (2000), citado por

Martins (2002), o professor mais do que ensinar, trata de fazer aprender, concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem.

No novo modelo de aprendizagem, tanto professor quanto aluno se percebem numa posição de problematização de situações, realizando investigações que propiciam analisar e discutir coletivamente e através de reflexões individuais, para encontrar soluções.

Em EAD, o aluno é o construtor do processo de aprendizagem e o professor que passa a ser conhecido como docente tutor promove a participação, a interação e o confronto de opiniões e ideias criadas por ele como sujeito atuante no sistema.

O aluno da EAD constitui-se, em geral, de pessoas adultas, detentoras de experiências e conhecimentos adquiridos ao longo de sua vivência. Diante disso, o saber deve estar vinculado à sua realidade prática para que se sinta motivado a aprender.

Professor ou docente tutor?

Para entendermos a figura do docente tutor que exerce um ponto-chave no sistema da EAD, precisamos distinguir docente tutor de professor. Segundo Sá (1998), o tutor assumiu, a partir do século XX, o papel de orientador e acompanhante dos trabalhos acadêmicos. É nesse sentido que é usado nos dias atuais no sistema EAD.

Professor é alguém que “ensina qualquer coisa” (LITWIN, 2001, p. 23). A palavra professor procede da palavra “professore”, que significa “aquele que ensina ou professa um saber” (ALVES; NOVA, 2003).

Sá (1998) fez um paralelo entre as funções do professor e do tutor, como mostra a Tab. 1.

QUADRO 1 - Paralelo entre as funções do professor e do tutor

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Conduzida pelo Professor	Acompanhada pelo tutor
Predomínio de exposições o tempo inteiro	Atendimento ao aluno, em consultas individualizadas ou em grupo, em situações em que o tutor mais ouve do que fala
Processo centrado no professor	Processo centrado no aluno
Processo como fonte central de informação	Diversificadas fontes de informações (material impresso e multimeios)

EDUCAÇÃO PRESENCIAL	EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Convivência, em um mesmo ambiente físico, de professores e alunos, o tempo inteiro	Interatividade entre aluno e tutor, sob outras formas, não descartada a ocasião para os “momentos presenciais”
Ritmo de processo ditado pelo professor	Ritmo determinado pelo aluno dentro de seus próprios parâmetros
Contato face a face entre professor e aluno	Múltiplas formas de contato, incluída a ocasional face a face
Elaboração, controle e correção das avaliações pelo professor	Avaliação de acordo com parâmetros definidos, em comum acordo, pelo tutor e pelo aluno
Atendimento, pelo professor, nos rígidos horários de orientação e sala de aula	Atendimento pelo tutor, com flexíveis horários, lugares distintos e meios diversos

Fonte: SÁ, Iranita. Educação a Distância: Processo Contínuo de Inclusão Social. Fortaleza, CEC, 1998:47.

Através da análise da tabela podemos concluir que o papel do professor “mais do que ensinar, trata-se de fazer aprender [...], concentrando-se na criação, na gestão e na regulação das situações de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000). O professor tutor é mediador, facilitador, investigador do conhecimento, da prática e da aprendizagem individual e grupal e investigador (ALMEIDA, 2001).

O professor deixou de ser repassador de informações para atuar como agente organizador, direcionando o aluno à apropriação do conhecimento através da interação entre aluno/aluno e aluno/professor, através de parceria cognitiva. Para que isso ocorra, deve-se elaborar situações pedagógicas onde os diversos tipos de linguagens sejam utilizados.

Sá (1998) afirma que “exige-se mais do tutor de que cem professores convencionais”, isso porque o tutor tem que ter excelente formação acadêmica, ou seja, ter capacidade intelectual e domínio da matéria com técnicas metodológicas e didáticas; precisa, ainda, ser capaz de planejar, acompanhar, avaliar e motivar o aluno para o estudo. Tem que possuir também excelente formação pessoal, sendo capaz de lidar com a heterogeneidade dos alunos e possuir maturidade emocional, empatia com os alunos, liderar, ser hábil em mediar questões, ser cordial e saber ouvir.

O tutor presencial e seu papel na EAD

Conhecer as competências que o tutor deve ter para desempenhar bem a sua função no processo da EAD é essencial.

Collins e Berge (1996 citado por PAL-

LOFF; PRATT, 2002) fizeram a classificação das várias tarefas e papéis exigidos do professor online. Para eles, o docente tutor possui quatro áreas de atuação: pedagógica, gerencial, técnica e social.

Função pedagógica: diz respeito ao fomento de um ambiente social amigável essencial à aprendizagem online. No ambiente online, o docente tutor é o facilitador do processo de aprendizagem, conduzindo o grupo de maneira mais livre, permitindo a exploração do material disponibilizado. O docente tutor tem a liberdade de trazer assuntos gerais para serem discutidos, além de instigar os alunos a buscarem novas informações e debaterem sobre o assunto da disciplina abordada. É importante que o professor comente adequadamente as mensagens dos alunos, as quais servirão para estimular debates posteriores. O docente tutor é o motivador dos alunos, orientando-os a explorarem o material de maneira profunda e buscando novas informações sobre o mesmo, o que geralmente não ocorreria no ensino convencional. Função gerencial: envolve normas referentes ao agendamento do curso, ao seu ritmo, aos objetivos traçados, à elaboração de regras e à tomada de decisões. O docente tutor de um curso online é também seu administrador, responsável por enviar um programa para o curso com as tarefas a realizar e as diretrizes iniciais para discussão e adaptação. Palloff (2002) sugere que no começo do curso sejam enviados um plano de ensino, as diretrizes e o código de normas de comportamento que deve ser seguido. Função técnica: depende do domínio técnico do docente tutor, sendo então capaz de transmitir tal domínio da tecnologia aos seus alunos. Os docentes tutores devem conhecer bem a tecnologia que usam para atuar como facilitadores do curso. Para auxiliá-lo deve haver um suporte técnico disponível que possa ajudar a solucionar possíveis problemas com as ferramentas tecnológicas. Todos precisamos estar cientes do impacto que a Educação a Distância online tem na aprendizagem e de como facilitar a mudança de paradigma necessária ao aluno para que ele tenha maior impacto. “Usar a tecnologia para aprender

exige mais do que conhecer um software ou do que se sentir à vontade com o hardware utilizado” (PALLOFF; PRATT, 2002:109). Função social: significa facilitação educacional. O docente tutor é responsável por facilitar e dar espaço aos aspectos pessoais e sociais da comunidade online. Collins e Berge (1996, apud PALLOFF; PRATT, 2002:104) referem-se a essa função como “estímulo às relações humanas, com a afirmação e o reconhecimento da contribuição dos alunos; isso inclui manter o grupo unido, ajudar de diferentes formas os participantes a trabalharem juntos por uma causa comum e oferecer aos alunos a possibilidade de desenvolver sua compreensão da coesão do grupo”. Esses elementos são a essência dos princípios necessários para construir e manter a comunidade virtual.

Conforme Niskier (1999, p. 393), o papel do docente tutor é:

- comentar os trabalhos realizados pelos alunos;
- corrigir as avaliações dos estudantes;
- ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações;
- responder às questões sobre a instituição;
- ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos;
- organizar círculos de estudo;
- fornecer informações por telefone, fac-símile e e-mail;
- supervisionar trabalhos práticos e projetos;
- atualizar informações sobre o progresso dos estudantes;
- fornecer feedback aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes; e
- servir de intermediário entre a instituição e os alunos.

O tutor tem como objetivos fundamentais motivar os alunos, eliminar ou minimizar dúvidas, orientar os alunos em sua aprendizagem, esclarecer as dúvidas que surgirem, seja individual ou coletiva, transmitir informações quando solicitadas pela instituição, criar momentos de convivência através de grupos de estudo.

Podemos perceber que existe uma necessidade constante de o tutor dar conta da diversidade existente na Educação a Distância, onde surgem desafios diariamente, assumindo uma postura pró-ativa diante de tais questões. Valendo-se das ideias de Guarezi (2009, p. 122-123):

Nos cursos à distância, cabe ao tutor promover o exercício da interatividade e da colaboração, incentivando o intercâmbio de experiências entre os alunos, privilegiando e reforçando a comunicação em grupos, em respeito às diferenças individuais. A construção do conhecimento deverá ocorrer pela integração dos conteúdos à prática, com apoio motivacional dos tutores, por meio do estímulo para o estudo, da autoavaliação e da

valorização dos resultados obtidos.

A importância do tutor como profissional atuante na Educação a Distância pode ser comprovada, na prática, pelos autores desse texto que há 4 anos estão inseridos em programas de Educação a Distância, ora como alunos, ora como tutores. A prática nos mostra que a partir do momento em que o tutor participa do processo de ensino-aprendizagem, buscando propiciar a interatividade e a reflexão em relação ao conteúdo trabalhado pelo professor formador, o aluno demonstra maior motivação em aprender, pois percebe que existe alguém ao seu lado nesta árdua caminhada acadêmica. O aluno sente-se seguro quando percebe que tem no tutor presencial um ponto de apoio que pode recorrer sempre que necessitar. O tutor presencial é, também, peça fundamental durante os encontros presenciais, pois é ele que elabora e socializa o conhecimento construído pelos alunos durante o transcurso do curso.

O trabalho do docente tutor presencial é assessorado pelo docente tutor virtual, pelos docentes formadores e coordenadores de tutoria e de curso quanto aos estudos, discussões e orientações a serem repassados aos alunos. Assim, o tutor, segundo Peters (2001), é uma peça indispensável no processo de orientação dos alunos de um curso a distância. É ele quem, aos poucos, deve fazer com que os alunos percebam o quanto o trabalho colaborativo pode ajudar o processo de ensino e aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste artigo procuramos expor de maneira clara e simples o que é a Educação a Distância e o papel do docente tutor, ressaltando suas principais atribuições através de fundamentações teóricas de vários autores. Durante nossas pesquisas e fundamentação do tema, chegamos à conclusão de que os docentes tutores são detentores de características semelhantes às desempenhadas pelos professores.

O que diferencia o tutor do professor convencional é o contexto em que o primeiro está inserido. Na Educação a Distância, o tutor exerce a função de intermediador entre o curso, o professor e o aluno que busca uma formação acadêmica. Se o aluno conquista resultados positivos ou negativos, esses recaem na participação do tutor. Após reflexões acerca de diversos autores, podemos compreender que as funções de um tutor são semelhantes à de um orientador acadêmico.

Concluimos que a maneira de pensar o papel do tutor, a qual foi refletida neste artigo, propõe que tal profissional é parte significativa no processo de formação da aprendizagem no sistema de EAD, devido à importância de função. É necessário, contudo, repensar os projetos atuais de modo a construir um modelo de tutoria que atenda às especificidades locais e regionais, por parte de cada instituição engajada na Educação a Distância, melhorando cada vez mais o ambiente de trabalho, o salário, criando cursos de preparação profissional que lhe possibilite uma ação educativa que seja absorvida e aproveitada da melhor maneira pelo aluno, contribuindo, assim, para o maior sucesso acadêmico, profissional e pessoal de cada um, seja tutor ou aluno da EAD.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, F. J. et al. **Educação a Distância: Formação de Professores em Ambientes Virtuais e Colaborativos de Aprendizagem**. São Paulo, Projeto NAVE, 2001.
- ALVES, L.; NOVA, C. **Educação a Distância: Uma Nova Concepção de Aprendizagem e Interatividade**. São Paulo, Futura, 2003.
- BARRETO, L. S. **Educação a distância: perspectiva histórica**. Disponível em: <www.abmes.org.br/Publicações/Estudos/26/lina.htm>. Acesso em: 27 fev. 2014.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação a distância**. Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet. Universidade Braz Cubas, s/d.
- GUAREZI, R. de C. M. **Educação à distância sem segredos**. Curitiba: IBPEX, 2009.
- LITWIN, E. (org). **Educação a Distância: Temas para Debate de uma Nova Agenda Educativa**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Educar, n. 21, p. 153-171, 2003. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2128/1780> . Acesso em: 27 fev. 2014.
- MARTINS, O. **Teoria e prática tutorial e Educação a Distância**. Curitiba: IBPEX, 2002.
- MORAN, J. M. **Propostas de mudanças nos cursos presenciais com a educação on-line**. Texto apresentado no 11º Congresso Internacional de Educação a Distância. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm#utilização>. Acesso em: 26 jul. 2006.
- NISKIER, A. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.
- OLIVEIRA, G. M. S. de. **O perfil de tutoria nos projetos de cursos a distância voltados para a formação de professores do ensino fundamental**. Cuiabá: Nead/UFMT, 2002.
- PALLOFF, R.; PRATT, K. **Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2001.
- PERRENOUD, Philippe. **Construindo Competências**. Revista Fala Mestre! Setembro de 2000.
- SÁ, I. **Educação a distância: processo contínuo de inclusão social**. Fortaleza: CEC, 1998.
- SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje**. Tese de doutorado - Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

O AVANÇO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL E A QUEBRA DE PRECONCEITOS: UMA QUESTÃO DE ADAPTAÇÃO

ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de¹¹Especialista em Educação a Distância e graduado em História pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

RESUMO

A Educação a Distância tem crescido vertiginosamente no cenário educacional brasileiro, notável não apenas no aumento do número de ingressantes, como também, no número cada vez maior de cursos oferecidos nessa modalidade. Todavia, mesmo com os reais avanços alcançados, discursos depreciativos ainda são encontrados no tratamento dos métodos a distância, o que acaba por limitar ainda mais uma visão de credibilidade e aceitação na comunidade. Diante desse embate, o presente trabalho objetiva investigar os cenários de crescimento e desenvolvimento do ensino a distância e a processão de ideias negativas e preconceituosas em relação à sua receptividade e aceitação como uma modalidade de ensino fidedigna. Por meio da revisão bibliográfica, buscou-se por meio de teses e índices institucionais desenvolver um panorama elucidativo. Ainda se observam níveis de preconceito em relação à modalidade a distância e sua confiabilidade. Em outro polo, há uma disparidade e um paradoxo entre o aumento da acessibilidade aos recursos tecnologias de informação e comunicação e uma boa parcela da população que ainda não se adaptou as novas tecnológicas. Atitudes preconceituosas ainda existentes em relação a Educação a Distância estão ligadas a variáveis culturais e ao conhecimento incompleto sobre os métodos e técnicas a distância, bem como a adaptação pessoal e social aos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Educação a Distância. Preconceito. Paradigmas educacionais.

INTRODUÇÃO

O deslocamento até a sala de aula e a figura imponente do professor diante de seus alunos já não é mais a única forma de enxergar o fazer educacional. O mesmo ocorreu com os sinais ensurdecadores emitidos para indicar as horas de início, intervalo e final das aulas que já não soam para muitos indivíduos que estão aprendendo e ensinando em espaços e tempos diversificados.

A modalidade de Educação a Distância - EAD vem inaugurar novas possibilidades no acesso à educação, ampliando o processo de ensino aprendizagem efetivado por meio do uso de recursos tecnológicos de informação e comunicação diante da separação física e temporal entre professores e alunos. Oliveira (2009) afirma que a EAD não pode ser apresentada e conceituada como um simples instrumento para o uso das tecnologias na educação, mas sim compreendi-

da como uma prática educativa mediada e situada por esses recursos. E para Mill (2006), o uso conjugado das tecnologias de informação e comunicação - TICs, denominado de telemática, possibilitou um avanço imaginável no campo da educação.

A EAD cresceu vertiginosamente no decurso das últimas décadas devido à capacidade de se adaptar às diferentes realidades dos indivíduos que buscam se qualificar e que, por vários motivos, não conseguem realizar na modalidade presencial de ensino. No entanto, a intermediação da educação pelo uso das TICs ainda sofre por preconceito e ideias depreciativas, com acusações como a de oferecer ensino de qualidade inferior ao modelo de ensino presencial. Preconceito esse perpetrado pela comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

Nesse sentido, o presente estudo objetiva investigar os cenários de crescimento e desenvolvimento do ensino a distância e a processão

de ideias negativas e preconceituosas em relação à sua receptividade e aceitação como uma modalidade de ensino fidedigna. Sob a hipótese que o preconceito em relação à EAD ainda permanece na sociedade devido a própria dificuldade de uma parcela em se adaptar as novas tendências educacionais resultantes do avanços das novas tecnologias da informação e comunicação no âmbito da educação e enxergar nesses prospectos, alternativas pertinentes e promissoras de formação.

DESENVOLVIMENTO

Os avanços da EAD no Brasil

Vivenciamos uma era de transformações, uma era de interdependência global com a internacionalização da economia e a supervalorização da comunicação e informação. E diante dessas profundas mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea, redefinindo práticas e valores, é que pensamos como a educação tem se modificado nesse conjunto de mudanças influenciadas pelo uso cada vez mais expressivo das novas TICs. Para Brignol (2004), as TICs foram agregadas à educação em meados dos anos 1950, iniciando pesquisas que buscavam meios eficazes para fomentar o processo de ensino-aprendizagem e torná-lo mais eficaz no ensino militar.

No que se refere à estruturação da modalidade a distância no Brasil, seu crescimento é inegável. Crescimento observado no aumento de matrículas na oferta de cursos nas Instituições de Ensino Superior credenciadas pelo Ministério da Educação - MEC. Segundo o próprio MEC, a cada cinco alunos inseridos no Ensino Superior no Brasil, um opta pela modalidade de EAD.

Na primeira palestra do V Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância e do VI Seminário Nacional de Educação a Distância na cidade de Gramado/RS, o secretário de educação a distância, Prof. Carlos Eduardo Bielschowsky, indicou por meio dos resultados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP/MEC, alguns avanços da EAD nos últimos anos no cenário brasileiro, principalmente no que se refere ao aumento do número de cursos oferecidos entre os anos de 2003 a 2006, passados de 52 para 349 cursos, segundo dados do anuário de Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008). De acordo com Rocha (2011), 1 a cada 73 brasileiros estuda a distân-

cia, e mais de 2,5 milhões de brasileiros estudaram em cursos com metodologias a distância no ano de 2007. O último Censo da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED, divulgado em 2011, revelou que o número de matrículas em cursos EAD aumentou 58% entre os anos de 2010 e 2011. Esse índice refere-se à, aproximadamente, 3,5 milhões matrículas.

Ao analisar os investimentos destinados à modalidade de EAD e da ampliação no número de cursos em instituições de ensino público no Brasil nos últimos anos, Bramé (2010, p. 159) cita que:

As iniciativas privadas e públicas investem muito nesse tipo de modalidade. Na esfera pública, destacamos a Universidade Aberta do Brasil (UAB), entidade voltada à pesquisa em educação superior e que compreende formação inicial e continuada para profissionais do magistério e da administração pública. A sua organização se pauta em pólos educacionais e em sistemas de acompanhamento tutorial aos discentes. Em 2009 foram aprovados 193 cursos, totalizando aproximadamente 750 polos em diferentes municípios. A meta é que em 2013 se chegue ao número de 1000 pólos atendendo a aproximadamente 800.000 alunos.

Segundo Blois (2005), foram criadas redes nacionais, regionais e estaduais de universidade públicas e privadas e consórcio de instituições privadas para a criação de cursos a distância, o que configuraria mudanças de paradigmas e a abertura de novos papéis e possibilidades para a comunidade carente de educação superior no país.

Preconceito e resistências em relação à EAD no Brasil

Relacionar a modalidade de EAD no Brasil ao uso da internet e dos microcomputadores, indicando-a como uma das novidades de nosso tempo, é cometer uma gafe. Mais antiga do que se convencionou pensar, a EAD teve seu início no Brasil ainda no início do século XX, com o oferecimento de ensino não formal por correspondências. Como aponta Faria e Salvadori (2010), antes mesmo de 1900 já existia no Rio de Janeiro anúncios em jornais com o oferecimento de cursos profissionalizantes por correspondências, como o curso de Datilografia.

Consoante a essa idéia de que a EAD não seria uma inovação de nossos dias, Orsi (2010, p. 122) defende que “o que é novo nessa modalida-

de de ensino é o emprego das novas tecnologias de informação e comunicação que possibilitou a implantação de novos modelos de EAD, mais atrativos, e atender uma grande quantidade de alunos simultaneamente”. Ainda segundo o autor, a Universidade de Londres, na Inglaterra, começou a atender aprendizes por meio de seus cursos por correspondência e, em seus mais de 150 anos de atuação, essa mesma instituição atendeu milhares de aprendizes, inclusive figuras ilustres como Mahatma Gandhi. Nesse sentido, a argumentação de que se trata de uma modalidade de ensino recente e não testada cai, visto os antecedentes históricos indicarem caminhos de progressão e experimentação em âmbito nacional e internacional.

Então, para que se possa entender a existência de preconceito até os dias de hoje em relação à EAD no Brasil, devemos compreender o desenvolvimento de implantação da modalidade, que foi marcada por avanços e retrocessos, e em alguns momentos de períodos de estagnação, provocados principalmente pela ausência de políticas públicas para a área. Segundo Alves (2009), o Brasil foi citado entre os principais países no que se refere à EAD até meados dos anos 1970, sendo que após esse período viveu um momento de pausa sendo superado por outros países e, no final da década de 1990 iniciou novos avanços.

Mesmo diante dos quadros estatísticos que indicam avanços alcançados pela EAD, a modalidade tem ainda hoje se esforçado para ganhar credibilidade diante das Instituições de Ensino Superior e da comunidade acadêmica que tem resistido aos cenários oferecidos pela EAD. No processo de enfrentamento da EAD em sua credibilidade, Alves (2011, p.201) indica como esta modalidade deve se estruturar para o ganho de aceitação em meio à comunidade acadêmica e consolidar sua trajetória:

(...) quanto mais transparentes forem as informações sobre a estruturação e organização de cursos e programas a distância, e quanto mais conscientes estiveram os estudantes de seus direitos, deveres e atitudes de estudo, maior a credibilidade das instituições e mais bem-sucedidas serão as experiências na modalidade a distância.

A EAD revolucionou o processo de ensino-aprendizagem ao passo que apresentou outras possibilidades para promoção de uma educação de qualidade a um público geograficamente disperso por meio da mediação de recursos tec-

nológicos de informação e comunicação. Numa roupagem caracterizada pela interatividade e não-linearidade, a EAD não se apresenta como saída para o modelo tradicional de educação, mas sim, uma forma de complementá-lo, objetivando uma educação inclusiva. Sobre essa errônea impressão de que a modalidade a distância ameaça a modelo tradicional, e sobre as possíveis melhorias advindas com o avanço da EAD, Oliveira (2009, p.59) explica que:

A educação presencial tem o professor em sala de aula como figura central. Já a Educação a Distância é fundamentada no modo impresso, com mediação tecnológica e eletrônica, o que criou o mito de que ela viria substituir o professor e prejudicar a qualidade do ensino. Na verdade, a Educação a Distância não prescinde do professor. Ao contrário, transformou a função docente em produção e distribuição de cursos e materiais, acrescentando-lhe novas atribuições como tutoria, aconselhamento e monitoria de centros de apoio, de recursos e de avaliação.

É nessa comparação entre o modelo tradicional de educação e as novas possibilidades advindas com a modalidade EAD, promotora da intermediação da educação pelos recursos tecnológicos, é que emergem os preconceitos e resistências em relação a esse novo paradigma educacional.

Segundo o Dicionário Michaelis (2008), preconceitos são “conceitos ou opinião formados antes de ter os conhecimentos adequados, ou ainda, opinião ou sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou razão”. Quanto às atitudes preconceituosas relativas ao uso das tecnologias na educação, Corrêa e Santos (2009) afirmam que o mesmo ocorreu no passado com o uso do telefone, o rádio, o cinema e a televisão quando utilizados para fins educacionais.

O embate entre o modelo educacional tradicional e as novas perspectivas e práticas de se ensinar por meio do uso dos recursos tecnológicos, estão imbricados dentro do processo de socialização onde os indivíduos se formam e se transformam. Nesse aspecto, Crochik (2006) considera que esse processo de socialização, só pode ser entendido como resultado da cultura e da história dos indivíduos. E é nos embates presentes nesse processo de constituição do indivíduo, que envolve a socialização, quando ao próprio desenvolvimento da cultura resultante a adaptação da luta pela sobrevivência, que o preconceito surge como respostas a esses conflitos. Sobre o surgimento do preconceito Crochik (2006, p.15-16)) ainda afirma:

Como a experiência e a reflexão são as bases da constituição do indivíduo, sua ausência caracteriza o preconceito. Mas a base desse não é a ausência, que contribui para a sua manutenção, e, sim, o que as impede: a ruptura com o mundo que o preconceituoso percebe demasiadamente como ameaçador.

O medo frente ao desconhecido, do diferente, é mesmo o produto daquilo que não se conhece, do que daquilo que não se quer e que não se pode reconhecer em si por meio de outros (CROCHÍK, 2006). Nesse sentido, surge a indagação: o preconceito em relação à EAD é fruto da negação à realidade que configura aceleradas modificação tecnológica de informação e comunicação que passaram cada vez mais adequar a prática educacional?

Os estereótipos construídos em torno do uso das TICs gera desconfiança em relação ao que a EAD oferece, rejeitando-a a um segundo plano no conjunto de prioridades atuais do país e considerando-a como um ensino de segunda classe, de baixa qualidade e que não atende aos anseios da sociedade (CORRÊA; SANTOS, 2009).

No bojo que configura as aceleradas modificações na sociedade devido ao uso cada vez mais expressivo dos recursos tecnológicos no dia a dia, os preconceitos surgidos podem ser entendidos como uma forma de resistências às novas ferramentas para comunicação. Assim, não se deve pensar que a utilização dos recursos tecnológicos são absorvidos por todos com igualdade, gerando para alguns dificuldades ao romper com velhas práticas de comunicação. Sobre a dificuldade que alguns indivíduos possuem em se adaptar os recursos tecnológicos, o que resulta no preconceito por parte de alguns indivíduos, Pinheiro (2004) explica que:

Ocorre que alguns indivíduos se adaptam melhor e mais rapidamente às mudanças tecnológicas; outros indivíduos se adaptam, mas não de forma tão rápida e temos ainda aqueles que não conseguem se adaptar, o que gera um certo “stress”. Na realidade, esse “stress” provocado pela tecnologia não está na falta de capacidade do ser humano em se adequar às mudanças e sim, na má estruturação e disseminação da tecnologia na sociedade, tanto pelos governos quanto pela sociedade civil, notadamente pela falta de uma abordagem sistêmica e estratégica.

Sobre essa dificuldade de alguns indivíduos se adaptarem às ligeiras modificações que vem ocorrendo nas tecnologias de informação e comunicação, Moran (2000) entende que as questões ainda não se enquadram em um nível

uniforme devido a desigualdade econômica e a inacessibilidade que ainda impede a democratização do acesso a esses recursos tecnológicos. O autor ainda continua:

O processo de mudança na educação a distância não é uniforme nem fácil. Iremos mudando aos poucos, em todos os níveis e modalidades educacionais. Há uma grande desigualdade econômica, de acesso, de maturidade, de motivação das pessoas. Alguns estão preparados para a mudança, outros muitos não. É difícil mudar padrões adquiridos (gerenciais, atitudinais) das organizações, governos, dos profissionais e da sociedade. E a maioria não tem acesso a esses recursos tecnológicos, que podem democratizar o acesso à informação. Por isso, é da maior relevância possibilitar a todos o acesso às tecnologias, à informação significativa e à mediação de professores efetivamente preparados para a sua utilização inovadora (MORAN, 2000, p. 10).

Tais transformações ocorrem ao passo em que as tecnologias de comunicação evoluem, alterando também os conceitos de se pensar e agir. O próprio conceito de aula, de curso, mudam ao passo que seus espaços e tempos de realização são flexibilizados e a sala de aula passa a não ser mais o único ambiente para se ensinar e aprender. O professor se desloca do espaço tradicionalmente determinado, a escola, para um intercâmbio não presencial com seus alunos. Passa-se por um processo de divisão do trabalho, num ciclo operatório onde suas ações devem atender a uma ploidocência - isto é, a estratificação da prática educacional, tornando o docente um trabalhar com especificidades dentro do processo de ensino-aprendizagem -, o professor passa a buscar o aumento da demanda de informações e da própria evolução tecnológica que agregaram cada vez mais seu ofício.

Portanto, torna-se importante entender que a modalidade de educação a distância não pode ser acusada de servir como uma espécie de atalho para se chegar à formação, descrita numa fórmula rápida e menos trabalhosa resultante de um processo de industrialização da educação, mas sim, compreender como uma forma democrática e inclusiva de acesso à educação de qualidade. Sobre esse estereótipo disseminado por aqueles que resistem a EAD e tentam desqualificá-la, Moran (2000) defende que:

Educação a distância não é um fast food em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as do grupo - de forma presencial e virtual. Nessa perspectiva, é possível avançar rapidamente, trocar experiências, esclarecer dúvidas e inferir resultados. De

agora em diante, as práticas educativas, cada vez mais, vão combinar cursos presenciais com virtuais, uma parte dos cursos presenciais será feita virtualmente, uma parte dos cursos a distância será feita de forma presencial ou virtual-presencial, ou seja, vendo-nos e ouvindo-nos, intercalando períodos de pesquisa individual com outros de pesquisa e comunicação conjunta. Alguns cursos poderemos fazê-los sozinhos, com a orientação virtual de um tutor, e em outros será importante compartilhar vivências, experiências, idéias.

Mesmo diante de tantas vantagens trazidas com a expansão da EAD no Brasil, a modalidade não é capaz de driblar a má compreensão da população, que acaba por interpretar de modo equivocado. O rompimento com a lógica espaço-temporal definida, e do deslocamento da figura do professor como um orientador e que até então parecia inexorável no processo de ensino aprendizagem apresenta resistências e preconceitos em relação às novas propostas advindas com os novos métodos e técnicas de ensino da EAD. Sobre isso Corrêa e Santos (2009, p.278) citam que:

Apesar de a educação a distância ocupar um espaço cada vez maior no país, ainda existe muitas resistências e preconceitos contra a EAD. Além disso, o estabelecimento do novo papel do professor como conteudista e/ou tutor, ou melhor, como intermediador do conhecimento e não mais como o único responsável pela disciplina/curso que leciona, tem gerado confusões e impropriedades.

Essas confusões e impropriedades geradas pelas profundas mudanças ocorridas no processo de ensino-aprendizagem podem ser entendidas como resultados da própria desinformação da população sobre a organização da EAD e da dificuldade de adequação às TICs, que ainda aflige uma parcela da sociedade, podendo ser considerados componentes essenciais para existência de preconceitos em relação a EAD. Os avanços tecnológicos proporcionados, principalmente, pelas TICs, além das organizacionais e gerenciais estão representando novos desafios para os indivíduos na sociedade em geral. Afinal, a tecnologia transforma não apenas as formas de comunicação, mas também as formas de trabalhar, decidir, pensar e viver o mundo. Sobre esse pensamento Selwyn (2008, p. 817) diz que: “emprego, educação, saúde, bem-estar, políticas, lazer e diversão, todos, hoje em dia, ocorrem de maneiras e em lugares que seriam inimagináveis uma geração atrás e, muitas vezes, têm a tecnologia em seu cerne”.

Deve-se considerar que a questão do pre-

conceito possui um componente cultural, ainda fortemente presente na sociedade brasileira, mas que pode ser considerado pelos próprios fracassos ocorridos no processo de implantação da EAD no Brasil, o que contribuiu para uma rejeição inicial. Sobre as dificuldades na formação de projetos que assegurassem o desenvolvimento e da legitimação que abrangem a EAD no Brasil, Alves (2009, p.278) explica que:

Hoje, a criação de curso de graduação a distância, principalmente licenciatura, vinculadas as universidades públicas tradicionalmente presenciais e bastante audaciosas e muitas vezes mal vista, mesmo pela própria Universidade e seus membros, tanto do corpo docente como discente. Entretanto, essa afirmação e fruto de conversas e observações sem um tratamento científico adequado.

Segundo Corrêa e Santos (2009) o preconceito dos alunos do ensino superior em relação aos cursos oferecidos no âmbito de educação a distância esta atrelado principalmente a questão da qualidade dos cursos, implicando principalmente na formação não específica dos professores que atuam nesta modalidade e também no uso incorretos dos recursos de informática disponíveis. Sobre as barreiras e preconceitos encontrados no processo de implantação da educação a distância no Brasil, os mesmos autores citam que:

Assume-se também que há muito preconceito em relação à EAD, que é vista, muitas vezes, como inferior, resultado de muitas iniciativas mal-sucedidas que marcaram o início da EAD no Brasil. Além do que, parte da comunidade acadêmica se incomoda com os novos parâmetros de ensino, nos quais o centro da aprendizagem desloca-se do professor para o aluno (CORREA; SANTOS, 2009, p.277).

No entanto, segundo Moran (2000), já vivenciamos um tempo de transição onde a adaptação aos meios tecnológicos se faz mediante a necessidade de atividades diárias comuns como e-mails, formulários virtuais e outras atividades que empregam o uso dessas novas tecnologias de informação e comunicação. Além disso, o autor considera que esse momento, que compreender a superação dos modelos predominantes individuais já está dando lugar aos modelos coletivos previstos pela EAD.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O avanço da EAD no cenário educacional brasileiro é evidenciado pelos atuais acréscimos

nos números de alunos e de cursos virtualmente oferecidos por instituições de ensino superior credenciadas pelo MEC. Todavia, mesmo diante do acelerado avanço dos recursos tecnológicos de informação e comunicação, uma parcela da população ainda possui dificuldade de adequar a aplicabilidade desses novos recursos na prática educacional, acarretando na descrença do potencial que a EAD frente aos métodos tradicionais de ensino.

Assim, compreende-se que as atitudes preconceituosas que marcam a resistência em relação à EAD no Brasil é uma característica do próprio movimento de transição de adaptação aos recursos tecnológicos de informação e comunicação por parte da população, que somados às más experiências obtidas pela modalidade em um passado recente da história educacional brasileira, ainda permanecem arraigadas em julgamentos desqualificadores sem fundamentos.

REFERÊNCIAS

- ALVES, João Roberto Moreira. **A história da EAD no Brasil**. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.(Orgs). *A Educação a Distância o Estado da Arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009.
- ALVES, Lucineia. **Educação a distancia: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Rio de Janeiro: ABED/UFRJ, 2011.
- BASTOS, Othon. **Ensino a distância: avanço ou retrocesso?** 2010. Disponível em: <http://www.jornalpequeno.com.br/2010/6/26/ensino-a-distancia-ead-avanco-ou-retrocesso-122541.htm>. Acesso em 15 jun. 2014.
- BLOIS, Marlene M. **A educação a distância no Brasil: algumas considerações sobre os critérios de qualidade**. *Tecnologia y Comunicacion Educativas*, n. 41, 2005.
- BRAMÉ, Marieni Luiza. **O crescimento da educação a distância: uma discussão sobre seu caráter ideológico**. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS, 8, 2010. Anais VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas - SEPECH. Londrina: Eduel, 2010.
- BRIGNOL, Sandra Mara Silva. **Novas tecnologias de informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Faculdade Jorge Amado, 2004.
- CORREA, Stevan de Camargo; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho. **Preconceito e educação à distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância**. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, jul./dez. 2009. p.273-297.
- CROCHÍK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 3. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- DICIONÁRIO MICHAELIS DA LÍNGUA PORTUGUESA. São Paulo: Melhoramentos, 2008.
- FARIA, Adriano Antônio. SALVADORI, Angela. **A educação a distância e seu movimento Histórico no Brasil**. *Revista das Faculdades Santa Cruz*, v. 8, n. 1, jan./jun. 2010.
- MELO, Lucienne Veloso de; OLIVEIRA, Ramomy Maria da Silva Reis. **Fundamentos históricos, filosóficos e políticos**. In: _____. *Caderno Didático de Pós-Graduação em Educação a distância*. Montes Claros: Unimontes, 2011.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Os avanços da Educação a Distância**. Portal MEC, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=10388. Acessado em: 5 dez. 2012.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. São Paulo, Papirus Editora, 2000.
- _____. **O que é educação a distância**. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/moran/dist.htm>. Acesso em: 22 jan. 2012.
- MILL, Daniel. **Educação a distância e trabalho docente virtual: sobre a tecnologia, espaços, tempos, relações sociais de sexo e coletividade na idade mídia**. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. UFMG, 2006. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ORSI, Caroline Pinto de Oliveira; GALENI, Cintia; MEIRA, Greice Benetti. **Jovens e a modalidade de educação a distância: reconhecimento ou preconceito?** *Anuário da Produção Acadêmica Docente*, v. 4, n. 8, 2010.
- OLIVEIRA, Ramomy Maria da Silva Reis. **Subjetividade e docência virtual**. *Revista Extra Clas-*

se, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2009.

PINHEIRO, José Maurício Santos. **Sociedade e Tecnologia: um par inseparável**. 2004. Disponível em: http://www.projetoderedes.com.br/artigos/artigo_sociedade_e_tecnologia.php. Acesso em: 15 jun. 2014.

VIEIRA, Fabia Magali Santos. **A utilização das Novas Tecnologias na educação numa perspectiva Construtivista**. Núcleo de Tecnologia

Educacional - PROINFO/MEC. Disponível em: <http://www.proinfo.gov.br/upload/biblioteca/191.pdf>. Acesso em 29 set. 2014.

ROCHA, Meline Gomes. **Avanço da educação no Brasil**. *Anais do UEADSL*, v. 1, n. 2, 2011.

SELWYN, Neil. **O uso das TICs na educação e a promoção de inclusão social: uma perspectiva crítica do Reino Unido**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008. p. 815-850.

CARACTERIZAÇÃO LABORATORIAL DAS DISLIPIDEMIAS E O USO DE FITOTERÁPICOS

SANTOS, Hanna Veloso¹; FONSECA, Junio Marcos¹; FREITAS, Ronilson Ferreira²; ROYO, Vanessa de Andrade³

¹Biomédicos pela Faculdade de Saúde Ibituruna - FASI.

²Mestrando em Saúde, Sociedade e Ambiente pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

³Doutora em Produtos Naturais e Sintéticos pela Faculdade de Ciências Farmacêuticas de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo - FCFRP/USP. Docente do Mestrado Profissional em Biotecnologia e do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes -, das Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc - e da Faculdade de Saúde Ibituruna - FASI.

RESUMO

As plantas medicinais e os medicamentos fitoterápicos são amplamente utilizados no Brasil como alternativa terapêutica, principalmente por aqueles que estão em tratamento de doenças crônicas com outros medicamentos. Para demonstrar esse efeito, o presente estudo quer avaliar a eficácia de compostos fitoterápicos em portadores de dislipidemias, através de uma revisão de literatura. Os dados obtidos foram analisados e classificados em tipos de fitoterápicos utilizados; suas principais características; estudos que comprovem sua eficácia ou não; informações a respeito de efeitos colaterais; toxicidade e comercialização atual no uso das dislipidemias. Através dos artigos pesquisados, alguns autores asseguram a veracidade de que a farinha da casca de maracujá, extrato de berinjela e a farinha de abacate podem reduzir os níveis de Colesterol total, HDL e LDL, desde que associados as drogas farmacêuticas pré-existentes, embora outros autores concluam que o efeito causado pela ingestão do fitoterápicos não surtam resultados significativos.

Palavras-chave: Dislipidemia. Fitoterápicos. Medicamentos Naturais.

INTRODUÇÃO

As dislipidemias são alterações do metabolismo das gorduras, repercutindo sobre os níveis das lipoproteínas. Estas são partículas que transportam lipídios apolares (insolúveis em água) em seu núcleo.

Esses complexos são constituídos por quantidades variáveis de colesterol e seus ésteres, triglicerídeos, fosfolídeos e proteínas, denominadas apolipoproteínas, são solúveis no meio aquoso plasmático devido à natureza hidrófila da parte proteica. Com base na densidade, as lipoproteínas plasmáticas são separadas em quilomicrons (ricas em triglicerídeos de origem intestinal), lipoproteínas de densidade muito baixa (VLDL - ricas em triglicerídeos de origem hepática), lipoproteínas de densidade baixa (LDL - ricas em colesterol) e lipoproteínas de densidade alta (HDL - ricas em colesterol) (MOTTA, 2009).

O perfil lipídico é definido pelas determinações bioquímicas do Colesterol Total (CT), HDL-colesterol (HDL-C), Triglicérides (TG) e LDL-colesterol (LDL-C), após jejum de doze

a quatorze horas. O LDL-C pode ser calculado pela equação de Friedewald ($LDL-C = CT - HDL-C - TG/5$), em que $TG/5$ representa o VLDL-colesterol (VLDL-C). Em pacientes com hipertrigliceridemia ($TG > 400 \text{ mg/dL}$), hepatopatia colestática crônica, Diabetes mellitus ou síndrome nefrótica, a equação é imprecisa (ROSINI et al., 2009).

Segundo Motta (2009), o valor de referência para o colesterol total em adultos deve ser inferior a 200 (mg/dl); o de triglicérides, 150 (mg/dl).

As prevalências de dislipidemias são geograficamente variáveis, dependendo dos hábitos dietéticos culturais ou adquiridos e do estilo de vida das diferentes populações. O efeito do HDL é maior para as mulheres e os efeitos do CT, e LDL menores nesse gênero. Essas relações tendem a se modificar com a idade (LESSA et al., 1997).

O fator dislipidemia tem contribuído significativamente para a elevação dos números de doenças do sistema circulatório. Gonçalves et al. (2006a) citam que, nas últimas décadas, a relação lipídios e lipoproteínas e a doença

arterial coronariana tem sido intensamente estudada. A procura continuada do entendimento de como as dislipidemias são capazes de levar ou facilitar o desencadeamento da aterosclerose vem fascinando muitos investigadores, suscitando em importantes descobertas.

Na última década, a busca de novos medicamentos para o tratamento da aterosclerose tem valorizado muito o papel de suplementos, alimentos alternativos e fitoterápicos que ajudem na redução de triglicérido e colesterol das lipoproteínas plasmáticas (PIZZIOLO et al., 2010).

A fitoterapia é modalidade de tratamento que vem crescendo nos últimos anos, principalmente em função do alto custo dos medicamentos industrializados. Apesar de muito usada como alternativa para os tratamentos de doenças como câncer, aterosclerose, diabetes, hipertensão, entre outras, pesquisas científicas devem ser feitas sobre a atividade farmacológica das plantas, bem como os efeitos tóxicos (PIZZIOLO et al., 2010).

As plantas medicinais e os medicamentos fitoterápicos são amplamente utilizados no Brasil como alternativa terapêutica, principalmente por aqueles que estão em tratamento de doenças crônicas com outros medicamentos (ALEXANDRE; BAGATINI; SIMOES, 2008).

Essa conjunção estabelece um bom cenário para o desenvolvimento de pesquisas que visam a descoberta de novos fármacos a partir de espécies nativas (PIZZIOLO et al., 2010).

Infelizmente, a maior parte dos fitoterápicos que são utilizados atualmente por automedicação ou por prescrição médica não tem o seu perfil tóxico bem conhecido. A utilização inadequada de um produto, mesmo de baixa toxicidade, pode induzir problemas graves desde que existam outros fatores de risco, tais como contra-indicações ou uso concomitante de outros medicamentos (SILVEIRA; BANDEIRA; ARRAIS, 2008) ou alimentos, ou ainda relacionados a características do paciente (idade, sexo, condições fisiológicas, características genéticas, entre outros). Erros de diagnóstico, identificação incorreta de espécies de plantas e uso diferente da forma tradicional podem ser perigosos, levando a superdose, inefetividade terapêutica e reações adversas. Além disso, o uso desses produtos pode comprometer a eficácia de tratamentos convencionais, por reduzir ou potencializar seu efeito (BALBINO; DIAS, 2010). Desse modo, o presente trabalho tem o objetivo de avaliar a eficácia do uso con-

mitante de compostos fitoterápicos e fármacos convencionais em portadores de dislipidemias através de uma revisão de literatura.

DESENVOLVIMENTO

Lipídios e Fitoterápicos

Os lipídios são substâncias de origem biológica insolúveis em água, porém solúveis em solventes apolares. Estão presentes em todos os tecidos e apresentam grande importância em vários aspectos da vida. Atuam como hormônios ou precursores hormonais, reserva energética, componentes estruturais e funcionais das biomembranas, isolantes na condução nervosa e previnem a perda de calor (MOTTA, 2009).

Os lipídios mais relevantes são os fosfolípidos, o CT, os TG e os ácidos graxos. Os fosfolípidos formam a estrutura básica das membranas celulares. O colesterol é precursor dos hormônios esteroides, dos ácidos biliares e da vitamina D. Além disso, como constituinte das membranas celulares, o colesterol atua na fluidez destas e na ativação de enzimas aí situadas. Os triglicérides são formados a partir de três ácidos graxos ligados a uma molécula de glicerol e constituem uma das formas de armazenamento energético mais importante no organismo, depositados nos tecidos adiposo e muscular (SPOSITO et al., 2007).

Face a tal enfermidade, os estudiosos têm buscado nos artigos fitoterápicos a resposta para tal injúria, e se não, pelo menos na intenção de contribuir para um decréscimo desses números. Entre várias plantas medicinais e seus extratos, podemos citar a berinjela, o maracujá e o extrato de arroz fermentado por levedura vermelha (RYR, Red Yeast Rice) (MARTINS, 2010).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), 65 a 80% da população mundial, especialmente em países em desenvolvimento, confiam nos produtos a base de plantas medicinais no tratamento de suas doenças ou utilizam a medicina tradicional (ou alternativa, não convencional, não ortodoxa ou medicina complementar) na atenção primária à saúde (SILVEIRA; BANDEIRA; ARRAIS, 2008).

O Decreto n.º 5813, de 22 de junho de 2006, dispõe sobre a Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (BRASIL, 2006), e proporciona à população brasileira o acesso seguro, bem como o uso racional de plantas

medicinais e fitoterápicos, promovendo o uso sustentável da biodiversidade, o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional, ampliando as opções terapêuticas aos usuários, com garantia de acesso à plantas medicinais, fitoterápicos e serviços relacionados à fitoterapia, na perspectiva da integralidade da atenção à saúde, considerando o conhecimento tradicional sobre plantas medicinais (BRASIL, 2007b). Para cumprir o proposto, promoverá a interação entre o setor público e a iniciativa privada, universidades, centros de pesquisa e organizações não governamentais na área de plantas medicinais e desenvolvimento de fitoterápicos (KLEIN et al., 2009).

Berinjela

Nesse contexto, destacamos a *Solanum melongena* L. (Berinjela), planta da família Solanaceae. A berinjela é originária da Índia, sendo seus frutos muito utilizados na alimentação humana. É um vegetal com alto teor de água, baixo de proteínas, é rica em fibras, sais minerais (cálcio, fósforo, potássio e magnésio) e vitaminas (A, B1, B2, Niacina e Vitamina C), saponinas, compostos fenólicos, flavonoides e glicoalcaloides, cuja comercialização na forma de cápsulas contendo extrato seco da planta tem sido utilizada para a redução do colesterol sérico (GONCALVES et al., 2006b).

Apesar da ausência de comprovação científica, o suco de berinjela com laranja vem sendo recomendado como tratamento alternativo para reduzir o colesterol na prevenção das doenças cardiovasculares, crença que está disseminada pelo Brasil, existindo mais de 500 sites de Internet contendo essa recomendação. A maioria dos sites trata a berinjela como uma ótima opção, capaz de reduzir o colesterol em até 30%. Essa opção terapêutica, caso efetiva, seria interessante devido a seu baixo custo, facilitando sua obtenção pela população. O benefício da dieta com baixo teor de colesterol e das estatinas sobre os lípidos plasmáticos é inequívoco. Até o presente momento, para indivíduos com hipercolesterolemia, esse tratamento deve ser o recomendado para a prevenção primária e secundária da aterosclerose e faz parte das III Diretrizes Brasileiras Sobre Dislipidemias e Diretriz de Prevenção da Aterosclerose do Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia. Salientamos que uma opção terapêutica alternativa, como a da berinjela, não está fundamentada

por evidências científicas suficientes e não deve ser recomendada de forma isolada (PRAÇA et al, 2004).

A primeira demonstração conhecida de que a berinjela seria capaz de baixar o colesterol sanguíneo e reduzir a ação das gorduras sobre o fígado aconteceu em 1943, pelo professor Angel H. Roffo, na Argentina, usando-a in natura, na forma de suco. A sua ação acontece apenas sobre a fração LDL, não agindo nos triglicérides, nem na fração HDL. No Brasil, em 1998, Ribeiro Jorge et al. estudaram o efeito do suco da berinjela sobre os lipídeos plasmáticos, o colesterol tecidual, a peroxidação lipídica das LDL nativas, oxidadas e da parede arterial e o relaxamento dependente do endotélio, em coelhos hipercolesterolêmicos (GONCALVES et al., 2006b).

Guimarães et al. (2000) observaram o efeito do chá de berinjela em 38 pacientes voluntários, com hipercolesterolemia, por cinco semanas. O colesterol total e frações, triglicérides e apolipoproteínas A e B foram medidos no sangue durante o experimento (Início, 03 semanas e 05 semanas). Os resultados sugerem que o infuso de *S. melongena* tem um modesto e transitório efeito na diminuição do colesterol total, fração LDL-C e apolipoproteína B, não sendo diferente pelos resultados obtidos com a dieta padrão para hipercolesterolemia e a prática da atividade física (GONCALVES et al., 2006).

No estudo de Ribeiro et al. (1998), foram avaliados o efeito do suco da berinjela sobre os lipídios plasmáticos, o colesterol tecidual e a peroxidação lipídica em coelhos hipercolesterolêmicos. Nos animais hipercolesterolêmicos alimentados com ração acrescida de colesterol, gordura de babaçu e suco de berinjela, observou-se redução significativa do colesterol total plasmático em 19%, quando comparado ao grupo hipercolesterolêmico, que fez uso da mesma ração suprimindo-se o suco de berinjela. Os níveis de VLDL-C e HDL-C não apresentaram modificações significantes: o colesterol LDL foi reduzido em 29%; e os triglicérides, em 38%. Houve redução do peso corpóreo que foi interpretado como consequência do teor de fibras solúveis encontrado na berinjela (GONCALVES et al., 2007).

Veiga et al. (2000) estudaram o extrato bruto aquoso de *S. melongena* na diminuição do colesterol plasmático de ratos, tratados por quinze dias de injeção oral (0,5g/mL, 0,2-0,4 mL) ou ingestão voluntária (0,2 g/mL). Com

esse extrato bruto aquoso, verificaram que houve uma diminuição significativa de colesterol nos animais (GONÇALVES et al., 2006a).

Por tudo isto, concluí-se que os resultados de pesquisas realizadas com a espécie *S. melongena* L. são de extrema importância para a redução da dislipidemia, em especial a hipercolesterolemia, quando esta foi utilizada na forma de suco do fruto com casca (GONÇALVES et al., 2006a).

Silva et al. (2004), estudando o extrato de berinjela, em cápsula, comercializado no Brasil, em pacientes com dislipidemia, através de um estudo duplo cego randomizado, onde 41 pacientes, sendo 21 experimentos e 20 placebos, receberam cápsulas contendo 450 mg de extrato de berinjela, para ser utilizado duas vezes ao dia durante três meses, observaram que não houve diferença significativa entre o grupo experimental e o placebo, não obtendo resposta quanto à diminuição das taxas de colesterol e suas frações, assim como nas taxas de triglicerídeos. Concluíram, então, que a cápsula de berinjela comercializada no Brasil não tem efeito hipolipemiante, corroborando o trabalho de Praça et al. (2004) ao comparar o uso do suco da berinjela, em pacientes com dislipidemias, concluindo também não haver diminuição nos níveis de colesterol desses pacientes (GONÇALVES et al., 2006a).

Em outro estudo, entre os 48 voluntários que iniciaram o estudo, 41 (85,4%) cumpriram integralmente os 90 dias de tratamento, não sendo observados entre eles problemas relacionados à adesão. Ao compararmos os valores antes e após os 90 dias de tratamento com *S. melongena*, verificamos que houve redução ($p < 0,05$) do CT, LDL-c e LDL-c/HDL-c e manutenção dos valores séricos de TG, HDL-c e VLDL-c. Porém, o grupo placebo apresentou resposta similar (SILVA et al., 2004).

Maracujá

Maracujá, nome popular dado a várias espécies do gênero *Passiflora* (o maior da família *Passifloraceae*), vem de maraú-ya, que para os indígenas significa “fruto de sorver” ou “polpa que se toma de sorvo”. Cerca de 90% das 400 espécies desse gênero são originárias das regiões tropicais e subtropicais do globo, sendo o maior foco de distribuição geográfica o centro-norte do Brasil, onde se encontram pelo menos 79 espécies. As espécies de maior interesse comercial no país são *P. edulis* fo. *flavicarpa* O. Deg., *P. alata* Curtis e *P. edulis* fo. *Edulis*

(ZERAİK et al., 2010).

Considerando-se a composição química, *P. edulis* possui compostos de interesse, como flavonoides e alcaloides. No fruto encontram-se flavonoides Cheterosídeos, como vitexina, isovitexina, orientina, isoorientina, homoorientina, saponarina e saponaretina, além de flavonóis como quercetina, rutina e antocianinas. Em relação aos alcaloides, foi encontrado um grupo de β -carbonilas, como harmano, harmina, harmol e harmalina. Já nas cascas do fruto, encontram-se cianidina-3-O-glicosídeo, quercetina-3-O-glicosídeo e ácido edúlico, além de pectina, a qual corresponde a 19,1% de sua constituição (BRAGA;MEDEIROS; ARAUJO, 2010).

A pectina é amplamente utilizada como ingrediente para preparações farmacêuticas, como antidiarreicos e desintoxicantes. Além disso, esta reduz a intolerância à glicose em diabéticos e diminui os níveis séricos de colesterol e triglicerídeos (D’ADDOSIO et al., 2005), através da formação de um gel que impede a absorção de colesterol e glicose oriundos da dieta (FIETZ; SALGADO, 1999).

Estudo pré-clínico utilizando farinha da casca de maracujá na alimentação de ratos normais e diabéticos evidenciou uma redução da glicemia após quatro semanas de estudo. Em outro trabalho pré-clínico Chau e Huang (2005) observaram uma diminuição dos níveis de triglicerídios, colesterol sérico e hepático ao utilizar em Hamsters fibra da farinha das sementes de *Passiflora edulis*, sugerindo o uso da farinha como fonte de fibra. A ação da pectina como agente hipocolesterolêmico em animais também foi evidenciada por vários autores (CHANDALIA et al., 2000; PIEDADE; CANATTI-BRAZACA, 2003; BEHALL et al., 2004; ARTISS et al., 2006; FERNANDES et al., 2006).

Apesar da diminuição do colesterol total, após oito semanas de tratamento diário com 30 g da farinha da casca de maracujá, Ramos et al. (2007) observaram que os seus níveis se mantiveram acima do recomendado pelo III Diretrizes de Dislipidemia e Aterosclerose (colesterol < 200 mg/dL). Vale lembrar que o Programa Nacional Americano de Educação em Colesterol (NCEP - National Cholesterol Education Program) estima que para cada 1% de redução na concentração de colesterol sanguíneo, o risco de doenças cardiovasculares diminuiria em 2%. Ou seja, de acordo com essas diretrizes, a terapia dietética é o primeiro passo para a diminuição do colesterol sanguíneo, favorecendo

uma diminuição entre 10-13% do LDL (RAMOS et al., 2007).

Segundo Medeiros (2009), ainda não existem evidências científicas de que a farinha da casca do maracujá possa realmente ter uma ação hipoglicêmica em humanos e, especialmente, se seu uso é isento de efeitos tóxicos para o organismo. Diniz et al. (1998) afirmam que suas folhas, assim como o fruto imaturo, possuem glicosídeos cianogênicos em sua composição, capazes de provocar distúrbios respiratórios.

Foi realizado um ensaio clínico fase II para o estudo da eficácia da farinha da casca do maracujá como suplemento alimentar, objetivando investigar as possíveis atividades hipoglicemiantes, hipolipemiantes em pacientes com Diabetes mellitus tipo 2 (JANEIRO et al., 2008).

Considerando o perfil lipídico, não foi observada redução dos níveis de colesterol total e colesterol LDL nos pacientes ao longo deste estudo, entretanto, houve redução nos níveis de TG e aumento do colesterol HDL (JANEIRO et al., 2008).

O extrato aquoso de *P. alata* (1000 mg/kg, v.o.), administrado três vezes por semana a ratos, não modificou significativamente os níveis de colesterol LDL, mas alterou o metabolismo lipídico, aumentando significativamente os níveis de colesterol HDL sem alterar a concentração de colesterol total (GOSMANN, 2011). Chau; Huang (2005) avaliaram em hamsters o efeito de uma dieta hipercolesterolêmica, contendo 5 % de uma fração enriquecida em fibras insolúveis (pectinas), obtida a partir das sementes de *P. edulis*. O consumo dessa fração reduziu os níveis séricos de triglicerídeos e colesterol total, fato que pode ser atribuído, ao menos em parte, ao aumento da excreção de colesterol, ácidos biliares e lipídeos totais nas fezes (GOSMANN, 2011). Em um estudo clínico piloto conduzido numa amostra de 19 mulheres (30-60 anos) com altos níveis de colesterol (acima de 200 mg/dL) que receberam 30 g de farinha da casca de *P. edulis* (rica em pectinas) por 60 dias, verificou-se uma redução significativa nos níveis de colesterol LDL e colesterol total (RAMOS et al. 2007; GOSMANN, 2011).

Abacate

O abacate (*Persea americana*, Mill.) é uma fruta tropical de grande potencial econômico nutricional. É originário do continente ameri-

cano, em uma área compreendida entre México e Panamá, de onde se difundiu para o resto do mundo. No Brasil, o abacateiro é encontrado em todo o país. Apesar de as condições climáticas e o solo serem favoráveis ao seu desenvolvimento e produção, somente a partir de 1925 o seu cultivo ganhou importância comercial. As suas qualidades organolépticas, o seu valor nutritivo e a sua riqueza em vitaminas justificam plenamente a expansão do seu consumo. O abacate é uma fruta que se caracteriza pela elevada quantidade de matéria graxa em sua composição, sendo, portanto, conhecida como uma fruta de alto valor energético. O óleo de abacate possui bom valor comercial, porém, sua produção mundial é pequena. É usado principalmente pelas indústrias farmacêuticas e de cosméticos, dadas suas características físicas e químicas. Esse uso estaria atribuído ao teor de vitamina E (α -tocoferol), em torno de 3%. Havendo maior disponibilidade de frutos, o óleo pode ser refinado e utilizado para fins comestíveis, como já vem ocorrendo na Nova Zelândia, Israel e Califórnia, onde são utilizados em saladas (MASSAFERA et al., 2010).

A suplementação da dieta com farinha de abacate reduziu os níveis de colesterol sanguíneo, hepático e LDL, aumentou o colesterol excretado e manteve os níveis de HDL e triglicérides em ratos hipercolesterolêmicos. Isso demonstra que a dieta tem papel fundamental na redução dos níveis de colesterol (SALGADO et al., 2008).

Segundo Massafra et al. (2010), o óleo de abacate apresenta teores significativos de ácidos graxos ômega que parecem apresentar efeitos benéficos para a saúde do consumidor em relação à prevenção de doenças cardiovasculares. Estudos mostram que o consumo de dietas ricas em gorduras monoinsaturadas (ácido oleico), em substituição de gorduras saturadas, exerce seletivos efeitos fisiológicos sobre humanos, reduzindo os níveis de colesterol total, de triglicerídeos e de LDL-colesterol, sem alterar a fração HDL-colesterol do plasma.

Salgado et al. (2008) realizaram um estudo experimental em animais, demonstrando que o óleo de abacate pode controlar dislipidemias através de seus fitonutrientes, ou seja, os sitosteróis, por sua estrutura ser muito similar a do colesterol e por seu mecanismo de ação que envolve a inibição intestinal de absorção do colesterol e diminuição da síntese de colesterol hepático (ROBERTO, 2010).

Sendo o ácido oleico um sitosterol, e prin-

principal componente do óleo de abacate, pesquisadores têm investigado em seu efeito hipolipemiante, no intuito de prevenir e controlar distúrbios lipêmicos por meio dessas substâncias bioativas (ROBERTO, 2010). Portanto, a ingestão de alimentos contendo ésteres de fitosterol, como o abacate, reduz a absorção do colesterol dietético. O colesterol não absorvido é eliminado nas fezes juntamente com os fitosteróis, que são pouco absorvidos (ROBERTO, 2010). Um estudo realizado por Tango et al. (2004), para a caracterização física e química do abacate, constatou que, em média, 53,4% da composição lipídica predominante da polpa do fruto é composta pelo ácido oleico. Esses ácidos graxos podem desempenhar função importante no tratamento coadjuvante de dislipidemia, e ainda, que são reguladores da expressão de genes envolvidos no metabolismo de lipídeos (ROBERTO, 2010).

Colquhoun et al. (1992) realizaram um ensaio clínico randomizado com quinze mulheres entre 37 e 58 anos de idade, com objetivo comparar os efeitos de uma dieta rica em ácidos graxos monoinsaturados enriquecidos com abacate e uma rica em carboidratos complexos sobre as concentrações de lipídios no sangue. Ambas as dietas foram capazes de reduzir o colesterol total em relação aos valores basais. O grupo abacate (GA) foi mais eficaz, com 8,2% de redução, comparada ao grupo carboidratos complexos (GCC), com redução de 4,9% ($p < 0.05$). Apolipoproteína B e LDL reduziram significativamente no (GA), e não no (GCC). Os níveis de HDL não alteraram em GA, significativamente. Os autores concluíram que o consumo de abacate é mais eficaz que dieta rica em carboidratos complexos na redução de colesterol total, apolipoproteína B e LDL (ROBERTO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as literaturas abordadas neste trabalho de revisão, as farinhas de *Passiflora* sp., e *Solanum* sp. e o óleo de *Persea* sp. não provocaram efeitos adversos ou tóxicos nos participantes das pesquisas realizadas. Dessa forma, estes demonstraram alta eficácia na redução dos colesterol total, colesterol LDL e triglicerídeos, desde que a terapia com fármacos convencionais para o tratamento da dislipidemia seja conduzida concomitantemente ao uso de do fitoterápico.

Podemos concluir que os produtos fitoterápicos são uma alternativa menos dispendiosa e eficaz, prevista em lei através do Decreto n.º 5.813, de 22 de junho de 2006, que garante à população brasileira o acesso seguro e o uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos, promovendo o uso sustentável da biodiversidade, o desenvolvimento da cadeia produtiva e da indústria nacional.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, R. F.; BAGATINI, F.; SIMOES, C. M. O. Interações entre fármacos e medicamentos fitoterápicos à base de ginkgo ou ginseng. *Rev. bras. farmacogn.* v.18, n.1, p. 117-126, 2008.
- ARTISS, J.D. et al. The effects of a new soluble dietary fiber on weight gain and selected blood parameters in rats. *Metab Clin Experiment.*, v.55, p.195-202, 2006.
- BALBINO, E. E.; DIAS, M. F.. Farmacovigilância: um passo em direção ao uso racional de plantas medicinais e fitoterápicos. *Rev. Bras. Farmacogn.* Vol.20, n.6, p 992-1000, 2010.
- BEHALL, K.M. et al. Lipids significantly reduced by diets containing barley in moderately hypercholesterolemic men. *J Am Coll Nutr.*, v.23, p.55-62, 2004.
- BRAGA, A; MEDEIROS, T de, ARAUJO, B de. Investigação da atividade antihiperlipemiantes da farinha da casca de *Passiflora edulis* Sims, Passifloraceae, em ratos diabéticos induzidos por aloxano. *Rev. Bras. Farmacogn.*, v.20, n.2, p. 186-191, 2010.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Decreto n. 5813 de 22 de junho de 2006. Aprova a **Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde; 2006.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos**. Brasília: Ministério da Saúde; 2007.
- CALIXTO, J.B. Efficacy, safety, quality control, marketing and guidelines for herbal medicines (phytotherapeutic agents). *Braz J Med Biol Res.*, v.33, p.179-189, 2000.

- CHANDALIA, M. et al. Beneficial effects of high dietary fiber intake in patients with type 2 diabetes mellitus. *New Eng J Med.*, v.342, p. 1392-1398, 2000.
- CHAU, C.F., HUANG, Y.L. Effects of the insoluble fiber derived from *Passiflora edulis* seed on plasma and hepatic lipids and fecal output. *Mol Nutr Food Res.*, v.49, p.786-790, 2005.
- COLQUHOUN, D.M, MOORES, D.S.S.M, HUMPHRIES, J.A. Comparison of the effects on lipoproteins and apolipoproteins of a diet high in monounsaturated fatty acids, enriched with avocado, and a high-carbohydrate diet. *Am J Clin Nutr.*, v 1-7, p. 56:67,1992.
- CRUZ, J., CRUZ, H.M.M., BARBOSA-FILHO, J.M. Tratamento das Hiperlipidemias. In: Jenner Cruz, Rui Toledo Barros, Helga Maria Mazzarolo Cruz (Org.). *Atualidades em Nefrologia* 5. Ed. Sarvier. São Paulo v. 5, p. 460-467, 1998.
- D'ADDOSIO, R. et al. Obtención y caracterización de pectina a partir de la cáscara de parchita (*Passiflora edulis* f. *flavicarpa* Degener). *Revista da Faculdade de Agronomia (Luz)*, v. 22, p.240-249, 2005.
- DINIZ, M. F. F. M. et al. Memento fitoterápico - As plantas como alternativa terapêutica: aspectos populares e científicos. João Pessoa: ed. Universitária/UFPB. P.119-122, 1998.
- FERNANDES, L. R. et al. Efeito da goma guar parcialmente hidrolisada no metabolismo dos lipídios e na aterogênese de camundongos. *Rev Nutr.*, v.10, p. 563-571, 2006.
- FIETZ, V. R.; SALGADO, J. M. Efeito da pectina e da celulose nos níveis séricos de colesterol e triglicérides em ratos hiperlipidêmicos [S. l.], 1999.
- GONÇALVES, M. da C. R. et al. Berinjela (*Solanum melongena* L.): mito ou realidade no combate as dislipidemias?. *Rev. Bras. Farmacogn.* v.16, n.2, p. 252-257, 2006a.
- GONÇALVES, M. da C. R. et al. Modesto efeito hipolipemiante do extrato seco de Berinjela (*Solanum melongena* L.) em mulheres com dislipidemias, sob controle nutricional. *Rev. Bras. Farmacogn.*, v.16, (suppl.), p. 656-663,2006b.
- GONÇALVES, M. da C. R. et al. Fibras dietéticas solúveis e suas funções nas dislipidemias. *Rev Bras Nutr Clin.*, v.22, n.2, p.167-73, 2007.
- GOSMANN, G et al. Composição química e aspectos farmacológicos de espécies de *Passiflora* L. (*Passifloraceae*). *Rev. Brasileira de Biociências*, 2011.
- GUIMARÃES, P. R. et al. Eggplant (*Solanum melongena*) infusion has a modest and transitory effect on hypercholesterolemic subjects. *Bras J Med Biol Res.*, v.33, p. 1027-1036, 2000.
- JANEBRO, D. et al. Efeito da farinha da casca do maracujá-amarelo (*Passiflora edulis* f. *flavicarpa* Deg.) nos níveis glicêmicos e lipídicos de pacientes diabéticos tipo 2 . *Rev. Brasileira de Farmacognosia*, v.18 (Supl.), p.724-732, 2008.
- KLEIN, T. et al. Fitoterápicos: um mercado promissor. *Rev Ciênc Farm Básica Apl.*, v.30, n.3, p.241-248, 2009.
- LESSA, I. et al. Prevalência de Dislipidemias em Adultos da Demanda Laboratorial de Salvador, Brasil. *Arq Bras Cardiol*, v.69, n.6, p. 395-400, 1997.
- MARTINS, A. F. G. **Fitoterapia na abordagem do risco cardiovascular: Efeitos do extracto de arroz fermentado por *Monascus purpureus* no perfil lipídico.** [Tese]. Covilhã: Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade da Beira Interior, 2010.
- MASSAFERA, G. et al. Composição de ácidos graxos do óleo do mesocarpo e da semente de cultivares de abacate (*Persea Americana*, Mill) da região de Ribeirão Preto, *Alim. Nutr.*, v. 21, n. 2, p. 325-331, 2010.
- MEDEIROS, J dos S et al. Ensaio toxicológicos clínicos da casca do maracujá-amarelo (*Passiflora edulis*, f. *flavicarpa*), como alimento com propriedade de saúde. *Rev. Bras. Farmacogn.*, v.19, n.2a, p. 394-399, 2009.
- MOTTA, V T. **Bioquímica clínica para o laboratório - princípios e interpretações - 5.** Ed- Rio de Janeiro: MedBook, 2009.

- PIEIDADE, J., CANNIATTI-BRAZACA, S.G. Comparação entre o efeito do resíduo do abacaxizeiro (caules e folhas) e da pectina cítrica de alta metoxilação do no nível de colesterol sanguíneo em ratos. **Cienc Tecnol Aliment.**, v.23, p.149-156, 2003.
- PIZZIOLO, V. R; BRASILEIRO, B.G; OLIVEIRA, T.T and NAGEM, T.J. Plantas com possível atividade hipolipidêmica: uma revisão bibliográfica de livros editados no Brasil entre 1998 e 2008. **Rev. Bras. Plantas Med** , vol.13, n.1, pp. 98-109. 2011.
- PRAÇA, J. M. da et al. O suco de berinjela (*Solanum melongena*) não modifica os níveis séricos de lípidos. **Arq Bras Cardiol**, v. 82, n. 3, p. 269-72, 2004.
- RAMOS, A. T. et al. Uso de *Passiflora edulis* f. *flavicarpa* na redução do colesterol. **Rev. Bras. Farmacogn.**, v.17, n.4, p. 592-597, 2007.
- RIBEIRO, J. P. A. R. et al. Efeito da berinjela sobre os lipídios plasmáticos, a peroxidação lipídica e a reversão da disfunção endotelial na hipercolesterolemia experimental. **Arq Bras Cardiol**. v.70, p.87-91, 1998.
- ROBERTO, C. S. J. et al. Evidencias do Efeito Hipolipemiante do abacate. **Evidence of hypolipidemic effect of avocado**, 2010.
- ROSINI, N. et al. Variabilidade interensaios de dislipidemias em pacientes hipertensos. **J. Bras. Patol. Med. Lab.**, v.45, n.4, p. 285-294, 2009.
- SALGADO, J. M et al. O óleo de abacate (*Persea americana* Mill) como matéria-prima para a indústria alimentícia. **Ciênc. Tecnol. Aliment.**, v.28(Supl.), p. 20-26, 2008.
- SILVA, M. A. B. da et al. Levantamento etnobotânico de plantas utilizadas como anti-hiperlipidêmicas e anorexígenas pela população de Nova Xavantina-MT, Brasil. **Rev. bras. Farmacogn.** vol.20, n.4, pp. 549-562, 2010.
- SILVA, G. E. C. da et al. Ausência de efeito hipolipemiante da *Solanum melongena* L. (berinjela) em pacientes hiperlipidêmicos. **Arq Bras Endocrinol Metab** v.48, n.3, p. 368-373, 2004.
- SILVEIRA, P. F. da.; BANDEIRA, Mary Anne Medeiro; ARRAIS, Paulo Sérgio Dourado. Farmacovigilância e reações adversas às plantas medicinais e fitoterápicos: uma realidade. **Revista Brasileira de Farmacognosia**, v.18, n.4, p. 618-626, 2008.
- SPOSITO, A. C. et al. **IV Diretriz Brasileira sobre Dislipidemias e Prevenção da Aterosclerose**. Departamento de Aterosclerose da Sociedade Brasileira de Cardiologia, Arq. bras. cardiol; v.88(supl.1), p.2-19, 2007.
- ZERAIK, M L et al. Maracujá: um alimento funcional? **Rev. Bras. Farmacogn.**, v.20, n.3, p. 459-471, 2010.

CURSO DE GEOGRAFIA A DISTÂNCIA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA TUTORIA

DIAS, Aldênia Oliveira Mendes¹, BARROS, Joselita Ferreira Batista²

¹Graduação em Geografia e Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia e em Educação a Distância. Docente tutora a Distância do Curso de Graduação a Distância em Geografia na UAB/Unimontes.

²Graduação em Geografia e Pós-graduação Lato Sensu em Geografia, Ensino e Meio Ambiente e ainda em Educação a Distância Docente/Tutora a Distância do Curso de Graduação a distância em Geografia na UAB/Unimontes

RESUMO

A Educação a Distância é uma modalidade com um importante papel de democratizar o ensino e separar o conectado do não conectado, o marginalizado do incluído, enfim, visibilizar as diferenças, utilizando as tecnologias da comunicação. Essa ideia se fortalece com a crença de que os meios virtuais de aprendizagem substituem o professor. No ensino a distância, quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, cabe ao docente tutor fazê-lo. O docente tutor aproxima o aluno dos conteúdos do curso ministrado e do próprio “conteúdo tecnológico”, necessário ao trânsito autônomo em ambientes virtuais de aprendizagem. Este estudo foi conduzido numa abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, relacionando a tutoria com o ensino da geografia. A metodologia adotada segue os parâmetros da pesquisa bibliográfica, com foco nas relações entre a tecnologia e o ensino de Geografia. Os objetivos deste trabalho são: conhecer o papel e a importância do docente tutor à distância no processo ensino-aprendizagem; apontar as múltiplas funções do docente tutor à distância no curso de geografia e o seu papel no curso e identificar os desafios e possibilidades do trabalho do tutor na EAD. Este estudo vem possibilitar a atuação do docente tutor da área de Geografia para a mediação do conhecimento por meio da plataforma Virtualmontes, na internet.

Palavras-chave: Educação a Distância. Tecnologia. Tutoria. Geografia.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EAD) é uma modalidade de importante papel para a democratização do ensino, a qual utiliza os meios tecnológicos para sua realização. O desenvolvimento deste trabalho foi realizado através de método baseado na pesquisa bibliográfica especializada.

A pesquisa sobre a tutoria na Educação a Distância do curso de Geografia é abordado com clareza neste artigo, descrevendo as atividades dos docentes tutores e como eles influenciam no ensino à distância. Esse tema é importante, pois possibilita o entendimento dos autores citados e proporciona uma visão global da tutoria no ensino à distância, em especial, do curso de geografia, realizado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/Unimontes.

Deve-se lembrar que são os projetos da EAD que colocam desafios tecnológicos, exigindo

programas mais ajustados aos seus propósitos, e não são as tecnologias que traçam o rumo da EAD. Considerando que essa modalidade, por sua própria estrutura, incentiva o aluno a desenvolver sua autonomia, sendo independente e responsável por sua própria aprendizagem.

DESENVOLVIMENTO

A EAD e sua Viabilização

A EAD para Oliveira (2012), tem sido utilizada com diferentes terminologias: ensino aberto, ensino à distância, formação à distância, entre outros. Ela deve ser compreendida como uma prática educativa situada e mediada, uma modalidade de se fazer educação e de democratizar o conhecimento.

Evans e Nation (1993) relatam que as bases que consolidam a modalidade EAD estão voltadas para o modelo fordista de produção, que

buscava produzir em larga escala para atender o consumo de massa.

Oliveira (2012) menciona a EAD como uma modalidade que tem em seu discurso um importante papel de democratizar o ensino e separar o conectado do não conectado, o marginalizado do incluído, enfim, visibilizar as diferenças, utilizando a tecnologia via internet e outras tecnologias da comunicação.

Embora não seja o único fator determinante, Carmo (1998) afirma que a tecnologia está fortemente associada ao desenvolvimento da EAD. O avanço técnico nos meios de comunicação sempre impulsionou o desenvolvimento de experiências de ensino à distância.

Para Valente (2003), a implementação da “escola virtual” é uma abordagem intermediária, que nada mais é do que o uso de tecnologias para criar a versão virtual da escola tradicional.

Conforme Peraya (2002), a utilização de determinada tecnologia como suporte à EAD “não constitui em si uma revolução metodológica, mas reconfigura o campo do possível”. Assim, para Almeida (2003), pode-se usar uma tecnologia tanto na tentativa de simular a educação presencial com o uso de uma nova mídia como para criar novas possibilidades de aprendizagem, por meio da exploração das características inerentes às tecnologias empregadas.

De acordo com Almeida (2003), essa abordagem da EAD é importante porque se encontra disseminada em todas as partes do mundo, devido à sua potencialidade de atender a crescente parcela da população que demanda pela formação (inicial ou continuada) a fim de adquirir condições de competir no mercado de trabalho.

Com a descrição de Almeida (2003), nessa abordagem de EAD, conta-se com a presença do professor para elaborar os materiais instrucionais e planejar as estratégias de ensino e, na maioria das situações, com um docente tutor encarregado de responder as dúvidas dos alunos.

Almeida (2003) ainda relata que, quando o professor não se envolve nas interações com os alunos, o que é muito frequente, cabe ao docente tutor fazê-lo. Porém, caso esse docente tutor não compreenda a concepção do curso ou não tenha sido devidamente preparado para orientar o aluno, corre-se o risco de um atendimento inadequado, que pode levar o aluno a abandonar a única possibilidade de interação com o docente tutor, passando a trabalhar so-

zinho, sem ter com quem dialogar a respeito de suas dificuldades ou elaborações.

Conforme Prado e Valente (2002), as abordagens de EAD por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) podem ser de três tipos: broadcast, virtualização da sala de aula presencial ou estar junto virtual.

Na abordagem denominada broadcast, a tecnologia computacional é empregada para “entregar a informação ao aluno” da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação, como o rádio e a televisão.

Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos.

O estar junto virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador (AAC), explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração.

Belloni (2002) descreve que a generalização do acesso à informação midiática tende a transformar o indivíduo em um ser mais racional e menos intuitivo, isto é, mais reflexivo.

Porém, é preciso compreender, segundo Prado e Valente (2002), que não basta colocar os alunos em ambientes digitais para que ocorram interações significativas em torno de temáticas coerentes com as intenções das atividades em realização, nem tampouco se pode admitir que o acesso aos hipertextos e recursos multimidiáticos deem conta da complexidade dos processos educacionais.

Vários estudos, como os de Armstrong e Casement (2001), Corea e Lewkowicz (2004), Blikstein e Zuffo (2003), mencionam que os artefatos mais sofisticados e os computadores ligados à internet podem ser necessários, mas não têm sido suficientes para que a aprendizagem seja, significativamente, atingida.

Já Carvalho (2007) afirma que a flexibilidade da EAD leva o aluno a buscar uma crença de que vai encontrar uma solução imediata para conciliar seu trabalho e demais afazeres com o estudo. Acredita que será mais fácil do que no ensino presencial regular e imagina que a tecnologia será um importante aliado no desenvolvimento de sua aprendizagem.

Carvalho (2007) ainda descreve que o aluno, ao se deparar com a responsabilidade de sua própria aprendizagem, leva algum tempo confuso e com muita dificuldade no processo de adaptação. A tecnologia que supostamente deveria torna-se uma ferramenta poderosa no desenvolvimento da aprendizagem pode virar um pesadelo para o aluno, que descobre rapidamente que interagir com o ambiente virtual não é tão lúdico quanto parecia no princípio.

Para os mecanismos internos de adaptação, Carvalho (2007) expõe a angústia que se instala, podendo ser minimizada com a realização de transição do aluno para um processo de aprendizagem novo, disponibilizando elementos essenciais para a (re)estruturação dos processos individuais de sistematização do conhecimento e gerenciamento da aprendizagem.

Conforme Freire (1987), somente a educação dialógica pode fomentar a problematização e a colaboração. Problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema. Para Dotta e Giordan (2007), isso significa a necessária coparticipação dos sujeitos no ato de compreender a significação do significado. Eles também presumem que o educador precisa atuar como gestor da comunicação em sala de aula, promovendo situações que possibilitem a participação ativa e crítica dos estudantes na construção do conhecimento, e isso somente é possível a partir do diálogo.

Dotta e Giordan (2007) revelam que as características desse diálogo precisam ser construídas com características que vão além da troca de palavras entre os interlocutores, precisam considerar as possibilidades de interação de múltiplas vozes.

Mortimer e Scott (2002) identificaram quatro classes de abordagem comunicativa em sala de aula definidas por meio da caracterização do discurso entre professor e alunos ou entre alunos em termos de duas dimensões: discurso dialógico ou de autoridade; discurso interativo ou não interativo.

Segundo os autores Mortimer e Scott (2002), quando um professor interage com estudantes, a natureza das intervenções pode ser caracterizada em termos de dois extremos. No primeiro deles, o professor considera o que o estudante tem a dizer do ponto de vista do próprio estudante; mais de uma voz é considerada e há uma inter-animação de ideias. Esse primeiro tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa dialógica.

Mortimer e Scott (2002) ainda mencionam

que, no segundo extremo, o professor considera o que o estudante tem a dizer apenas do ponto de vista do discurso científico escolar que está sendo construído. Esse segundo tipo de interação constitui uma abordagem comunicativa de autoridade, na qual apenas uma voz é ouvida e não há inter-animação de ideias.

Tutoria na EAD em Geografia

O imaginário popular diz que a modalidade de Ensino a Distância necessita menos do professor que a educação presencial. Essa ideia se fortalece com a crença de que os meios virtuais de aprendizagem substituem o professor ou que um bom material didático é suficiente para que a construção dos conceitos didáticos aconteça.

Autores como Keegan (1991) e Armengol (1987) ilustram a importância do docente tutor na EAD.

Os elementos centrais da EAD, segundo Keegan (1991), são:

- A utilização de meios técnicos de comunicação, unindo o professor e os alunos e mediando a construção do conhecimento;
 - A existência de uma organização acadêmica característica (planejamento, sistematização, didática, avaliação), distinta da organização da educação presencial;
 - A utilização de meios tecnológicos (o autor os chama de “forma industrializada” de educação);
 - A possibilidade da existência de encontros entre o docente tutor e os estudantes do grupo de aprendizagem (forma semipresencial de EAD);
 - A separação física entre o professor e os alunos;
 - A previsão de uma “comunicação de mão dupla”, assim como de iniciativas de “dupla via”.
- Para Armengol (1987), a caracterização da EAD pode ser descrita como os itens abaixo:
- População estudantil geralmente adulta e normalmente dispersa;
 - Cursos pré-produzidos, utilizando textos impressos, entre outros recursos instrucionais, produzidos massivamente;
 - Cursos que promovem a aprendizagem independente e autônoma e estimulam o estudo individualizado;
 - Utilização de comunicações massivas e organizadas em duas direções, entre os estudantes e o centro que produziu o curso;

- Comunicação caracterizada pela “conversa guiada” (ou mediada pelo docente tutor);

- Utilização crescente das chamadas “tecnologias de informação e comunicação” (TIC);
- Flexibilidade da estrutura curricular;
- Custos decrescentes por estudante, estabelecidos após um investimento inicial elevado (derivados da produção e elaboração do material didático, da produção do ambiente físico e do estabelecimento de condições de distribuição e transmissão dos cursos).

Segundo Keegan (1991), existe uma “comunicação de mão dupla” com ênfase no diálogo. Embora haja a distância física entre o professor e o aluno, existe a necessidade do ente “tutor” para que se realize a mediação entre o aluno e o conhecimento. O docente tutor é que aproxima o aluno dos conteúdos do curso ministrado e do próprio “conteúdo tecnológico”, necessário ao trânsito autônomo em ambientes virtuais de aprendizagem.

Devemos lembrar sempre, conforme Giusta e Franco (2003), que não são as tecnologias que traçam o rumo da EAD, e sim os projetos da EAD que colocam desafios tecnológicos, exigindo programas mais ajustados aos seus propósitos.

Armengol (1987) destaca a atuação do docente tutor, dando ênfase na conversa guiada ou mediatizada pela ação do mesmo.

A EAD é definida como uma estratégia educativa alicerçada na utilização de novas tecnologias, no estímulo às estruturas cognitivas operatórias flexíveis e em métodos pedagógicos que permitem que as condições inerentes ao tempo, espaço, ocupação e idade dos estudantes, por exemplo, não sejam condicionantes ou impeditivos para a aprendizagem. Portanto, existe uma enorme demanda de procedimentos, estratégias e competências do docente tutor.

Apesar de não existir modelo universal de tutoria, passível de ser aplicado a qualquer situação de ensino e aprendizagem à distância, deve-se manter a “comunicação em via dupla” de Keegan ou a “conversa guiada” de Armengol na comunicação com o aluno.

Múltiplos modelos tutoriais podem ser aplicados, segundo Armengol (1987), como o presencial (em que pode persistir até mesmo a mediação pela exposição oral docente), por correspondência, por telefone, por fax, pela Internet (em chats, ou através de mensagens trocadas por e-mail), entre outros.

Menezes (2011) menciona que o docente tutor desempenha a função de esclarecer as dúvidas dos alunos, ou seja, mesmo no EAD o reconhecimento à necessidade do presencial fica bem evidente.

Conforme Maggio (2001), o docente tutor cria proposta de atividades para reflexão, apóia sua resolução, sugere fontes alternativas de informação, oferece explicações, favorece os processos de compreensão, isto é, guia, orienta e apóia, buscando a efetivação do aluno autônomo.

O docente tutor é entendido por Azevedo e Nascimento (2007) como aquele que assume a sua condição de pessoa mais experiente e competente, acompanhando e orientando sistematicamente os alunos, na sua respectiva área de formação.

Para Brandão (2005), a experiência pedagógica do docente tutor ressalta que a opção por uma corrente específica de Educação e seus desdobramentos na modalidade a distância não é tão importante quanto à construção do saber e o desenvolvimento/formação do caráter humano.

O teor constitutivo do papel do docente tutor, segundo Lopes et al (2006), a fim de refletir sobre suas atribuições dentro do processo ensino-aprendizagem como marcos institucionais, pode ser analisado da seguinte forma:

- Dar feedback ao professor temático sobre as atividades desenvolvidas pelos alunos;
- Manter contato com os monitores de polo para levantar dúvidas, dificuldades e acompanhar se ele está cumprindo seu papel;
- Acompanhar o aproveitamento dos alunos e dar feedback;
- Entrar em contato telefônico com monitores de polo para ligar para os alunos que não entraram no ambiente desde a penúltima teleaula (mais de uma semana);
- Passar para o professor a síntese das principais questões e discussões dos alunos para o professor comentar na próxima teleaula;
- Estudo do conteúdo e dinâmica da próxima teleaula;
- Assistir à teleaula e desenvolver a atividade pós-teleaula conforme orientação do professor temático;
- Sintetizar as dúvidas dos alunos para o professor responder (na hora ou manter a dúvida em aberto para dar retorno aos polos sob sua responsabilidade, no dia seguinte, após obter resposta do professor temático);
- Acompanhar e registrar o progresso de

cada aluno;

- Preencher os registros acadêmicos relativos aos alunos sob sua responsabilidade;
- Apresentar um relatório por aluno sobre o seu aproveitamento no módulo e o que ele pode fazer para recuperar o que ficou faltando, definindo com o professor o prazo de entrega desse relatório (máximo de uma semana após o término do módulo);
- Participar dos seminários de capacitação;
- Participar das reuniões de colegiado do curso;
- Ler com antecedência os conteúdos das próximas duas semanas e tirar dúvidas com o professor temático;
- Identificar os problemas que afetem a aprendizagem e comunicar imediatamente ao professor temático e coordenação do curso;
- Receber os trabalhos dos alunos e fornecer pareceres àqueles sob sua responsabilidade, conforme orientação do professor temático (confirmar prazo com o professor temático);
- Identificar problemas que afetem o bom desenvolvimento do curso e comunicar imediatamente ao coordenador.

Com isso, relacionar a tutoria com o ensino da geografia, sendo ela uma das áreas das Ciências Humanas, o docente tutor tem que mediatizar o conhecimento de sua área em questão, com todos os meios possíveis para sua viabilização, para que o aluno possa agir autônomo e de forma segura diante de uma problematização, conquistando e atingindo suas metas. Portanto, o entendimento sobre a disciplina Geografia, o leitor, aluno ou não, tem que compreender essa área, para facilitar o seu aprendizado.

Entretanto, a disciplina geografia é uma ciência que permite ao homem compreender o espaço geográfico, o qual está inserido. Desde a educação escolar inicial, os alunos têm contato com as particularidades desse campo do conhecimento científico no intuito de possibilitar uma leitura do mundo, segundo os conceitos utilizados pela geografia. Esse “letramento geográfico” faz com que alunos desenvolvam um modo de pensar e agir que leve em conta o espaço geográfico.

Moreira (1987) afirma que a formação dessa mentalidade geográfica encontra dificuldade na tradicional separação homem/meio, como se o homem fosse um ser atópico. A geografia da escola reproduz esse raciocínio, criando uma visão dicotômica, nascendo visões reduzi-

das e fragmentadas como a de Geografia Física x Geografia Humana.

Esse mesmo autor, em 2002, afirmou que a geografia se apresenta na escola sobre a prática da EAD, e tem que cumprir sua função “alfabetizadora”. Diversos conceitos podem ser trabalhados com os alunos para que consigam compreender seu contexto espacial.

Conforme Santos (2002), o movimento de renovação da geografia, para se firmar como ciência, necessitava que as suas categorias de análise se ajustassem às categorias do real. Além disso, também relaciona o espaço como conceito-chave que deve permear toda a “Geografia” escolar. A aplicação da EAD no ensino de geografia por intermédio de um docente tutor deve propiciar a utilização desse conceito.

Para Cavalcanti (1998), a “natureza” e a “sociedade”, assim como o “lugar”, devem “ter como referência inicial a prática vivida pelo aluno e os significados por ele atribuídos cotidianamente” a esses conceitos, para que estes tenham uma aplicação na vida prática.

É necessário, portanto, de acordo com Vi-gotsky (2003), a elaboração de um novo método da Geografia à distância, em que a aprendizagem se dê pela análise dos processos ao invés dos objetos, nos quais se valorize uma análise explicativa ao invés da descrição e buscando um desenvolvimento qualitativo ante o quantitativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho apontou algumas possibilidades de atuação do docente tutor da área de Geografia com destaque para mediação do conhecimento, entre os alunos e o professor, por intermédio da plataforma Virtualmontes, na internet, além de descrever sobre a EAD, no qual foi baseado em pesquisas bibliográficas.

A modalidade EAD, por sua própria estrutura, incentiva o aluno a desenvolver sua autonomia, ser independente, responsável por sua própria aprendizagem. Para isso, os meios tecnológicos dão suporte para sua realização.

O papel do docente tutor é de extrema importância no que diz respeito à mediação do conhecimento. Para isso, ele segue uma rigorosa desenvoltura entre o conhecimento e o aluno, através dos modelos tutorais.

Deve ser destacado que o docente tutor desempenha a função de esclarecer às dúvidas dos alunos nessa modalidade, reconhecendo a sua necessidade na criação de proposta de

atividades para reflexão, no apoio à resolução de problemas, exercícios e atividades didáticas, sugerindo fontes alternativas de informação, favorecendo os processos de compreensão dos alunos de geografia na EAD.

A pesquisa bibliográfica poderá contribuir para melhoria da estratégia do Ensino a Distância de Geografia, pois ajudará a apontar as deficiências e dificuldades a serem superadas e virtudes a serem exploradas pela UAB/Unimontes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educ. Pesqui.* vol.29 no.2 São Paulo July/Dec. 2003.
- ARMSTRONG, A.; CASEMENT, C. *A criança e a máquina: como os computadores colocam a educação de nossos filhos em risco.* Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ARMENGOL, M. C. *Universidades in Clases: Educación a Distancia en América Latina.* Caracas: OEA - UNA - Kapelusz, 1987.
- AZEVEDO, N. R.; NASCIMENTO, A. T. B. Modelo de tutoria: Construção dialógica de sentido(s). In: *Interacções.* Nº. 7, 2007, p. 97-115. Disponível em: <<http://nonio.eses.pt/interaccoes/artigos/G5.pdf>>. Acesso em: 17dez. 2012.
- BELLONI, M. L. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educ. Soc.*, Abr 2002, vol.23, no.78, p.117-142. ISSN 0101-7330.
- BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M.K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online.* São Paulo: Loyola, 2003. p. 23-38.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação.* São Paulo: Brasiliense, 2005. (Coleção primeiros passos - 20).
- CARMO, H. *Ensino superior à distância.* Lisboa: Universidade Aberta, 1998.
- CARVALHO, A. B. Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem In: *18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN.* Maceió, 2007
- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, escola e construção de conhecimentos.* Campinas: Papirus; 1998.
- COREA, C.; LEWKOWICZ, I. *Pedagogía del aburrido: escuelas destituídas, familias perplejas.* Buenos Aires: Paidós, 2004.
- DOTTA, S.; GIORDAN, M. *Tutoria em Educação a Distância: um Processo Dialógico.* São José dos Campos: Virtual Educa, 2007.
- EVANS, T.; NATION, D. Educational Technologies: reforming open and distance education. In:_____. *Reforming open and distance education.* Londres: Koogan, 1993.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido: Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. (Org). *Educação a Distância: uma articulação entre a teoria e a prática.* Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.
- KEEGAN, D. On Defining Distance Education. In: SEWART, D. et al. *Distance Education: International Perspectives.* Londres/Nova York: Croomhelm/St. Martin's, 1991.
- LOPES, L.H.C.O.; COSTA, S. N.; ALONSO JÚNIOR, H. F. Tutoria: A Docência Compartilhada. In: AZEVEDO, A. et al. *Educação e Tecnologia na Universidade: Concepções e Práticas.* São Paulo: Editora Metodista, 2006.
- MAGGIO, M. O tutor na educação a distância. In: LITWIN, E. *Educação a distância: temas para um debate de uma nova agenda educativa.* Porto Alegre: Artmed, 2001.
- MENEZES, L. G. A. B. Da Distância da Educação à Educação a Distância: ensaio crítico sobre uma nova geografia do ensino.*Boletim: Campineiro de Geografia*, v.1, n1, 47-62, 2011.
- MOREIRA, Ruy. *O discurso do avesso: Paracrítica da geografia que se ensina.* Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.
- MOREIRA, Ruy. *Categorias, Conceitos e Princípios Lógicos Para (O Ensino e o Método de) Uma Geografia Dialeticamente Pensada.* In: VALE, J. M. F. et al. *Escola Pública e Sociedade.* São Paulo: Saraiva/AGB-Bauru, 2002.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. **Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino.** Investigações em Ensino de Ciências. Porto Alegre, 2002.

OLIVEIRA, R. M.S. R. **A tutoria no contexto da EAD: A estrutura da EAD e o papel do tutor.** Programa de Formação Continuada. Montes Claros: Unimontes, 2012.

OLIVEIRA, R. M. S. R. **Educação Aberta a Distância: Equívocos e possibilidades.** Programa de Formação Continuada. Montes Claros: Unimontes, 2012.

PERAYA, D. **O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada.** In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo**

a novas práticas educacionais? Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. **A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica.** In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova.** São Paulo: Edusp; 2002.

VALENTE, J. A. **Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações.** *Interface - Comunic, Saúde, Educ*, v7, n. 12, fev. 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes; 2003.

EDUCAÇÃO COMO TERRENO DE EPIFANIA DA CIBERCULTURA: LEITURAS E CENÁRIOS

SANTOS, Gustavo Souza¹; FREITAS, Ronilson Ferreira²; REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira³; ROCHA, Josiane Santos Brant⁴

¹Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc.

²Mestrando em Saúde, Ambiente e Sociedade pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

³Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Docente nas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc e Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte.

⁴Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB. Docente nas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc e Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

RESUMO

Nas últimas décadas, o desenvolvimento da educação em panoramas de universalização e democratização é notório. E, paulatinamente, novos modelos e sistemas educacionais têm surgido para elevar o nível dos processos de ensino e atender a uma demanda crescente por instrução e qualificação. Nesse esteio, processos inovadores e munidos das tecnologias da informação e comunicação têm feito um rico préstimo à educação, ressignificando e transformando ensino e aprendizagem. A processão da cibercultura como um fenômeno de natureza sociocultural enraizado imergiu o cotidiano em um conteúdo obtuso de produtos, dispositivos, conexões e novas realidades. A educação, como tantas instâncias inscritas socialmente, passa a ser um terreno de realização da cibercultura, possibilitando sua epifania na contemporaneidade e levando a pensar os novos caminhos e os novos rumos da educação, do ensino, da aprendizagem e da mensagem tecnocultural vigente. O objetivo proposto por esse estudo é refletir sobre a processão da cibercultura e seu entrecruzamento com a educação, apontando cenários e possibilidades em um tempo de transformações. Desenvolveu-se uma leitura de cenários sobre a cibercultura e a progressão da educação face à narrativa tecnológica e comunicacional.

Palavras-chave: Cibercultura. Educação. Educação a Distância. Tecnologias da Informação e Comunicação. Comunicação.

INTRODUÇÃO

Pierre Lévy (2000), em sua obra *Cibercultura*, sentencia que o ciberespaço é o terreno sob o qual a humanidade funciona hoje. Manifesto como um lócus privilegiado e inovador de sociabilidade, formações culturais e representação, o ciberespaço é entendido como um terreno aberto de comunicação em que é operante uma interconexão mundial de computadores, suas memórias e sujeitos em uma complexão de redes digitais integradas e sem fronteiras, sob um dilúvio informacional e de base tecnocultural (LÉVY, 2000a; 2000b). Há ainda a discussão de que o ciberespaço é uma celebração espaçotemporal ressignificada de hipertextos em rede (VELLOSO, 2008), um esteio de conexões sígnicas por entrelaçamento de informações pluritextuais (NUNES, 2009) e uma dimensão simbólica coletiva livre, para além de mediação técnica (MACHADO, 2002).

É importante destacar que o advento da internet e o enredamento dos sujeitos e das informações na contemporaneidade não salientam apenas um espectro de revoluções técnico-científicas e de maquinário, mas de uma cadência cultural e sociológica ampla e fluida: a cibercultura (LÉVY, 2000c). A cibercultura é esse novíssimo esteio cultural e social de fruição, emergente do ciberespaço como vórtice das tecnologias de comunicação, informação e interação na quotidianidade. É, sobretudo, uma formação cultural cálida e não excludente das formações culturais anteriores, revelando uma espécie de empatia integradora, isto é, tecendo uma bricolagem (SANTAELLA, 2003). Um roteiro fortuito de técnicas, culturas, mediações, interações, informação, comunicação e sociabilidade em uma frente epistemológica que amplia a noção básica das relações humanas para com o computador em uma noção voraz de influxos tecnoculturais (LÉVY, 2000a;

LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2003).

Destarte a emergência do ciberespaço e a processão da cibercultura, a sociedade e a condição humana estão inseridas em uma nova perspectiva. A técnica como instrumento humano de exploração da realidade e construção de seu domínio sobre o mundo abriu caminhos transformadores em diversas instâncias sociais. A indústria vislumbrou a tecnologia aplicada à produção e erigiu sua dominância sobre a mola econômica do mundo. A ciência foi capaz de articular seu ideário em produtos e espectros arraigados de desenvolvimento plural; a sociedade assistiu a quotidianidade ser inundada de dispositivos, novas marcas tecnoculturais e selos inovadores de sociabilidade. A contemporaneidade não mais se vê perplexa com a novidade tecnológica, esta já se lhe é intrínseca. Verdadeiras extensões do homem (MCLUHAN, 2002), os cabedais técnicos engendram funcionalidade, progresso, avanço e estado de contemplação na sociedade. Contemplação da técnica, do fluxo, do novo, do avanço em um ritmo litúrgico fascinado, religiosamente realizado (HEIDEGGER, 2007).

Ufanias e utopias fazem parte do canção reverberado pela proeminência da cibercultura, todavia, fundações concretas e realizações instaladas no terreno social são verificáveis, quebrando, diluindo e emendando novos paradigmas. Nesse ínterim de revolução e movimento articulado entre técnica, comunicação, cultura e sociedade, a educação tem lugar cativo, como propõe Lévy (2000a). E, para discutir a educação, o filósofo argumenta que é preciso, antes de tudo, discutir as relações do saber e mutações singulares ocorrentes nos trâmites do conhecimento, sua apreensão, produção e difusão (LÉVY, 2000a). Novos modelos educacionais, novas formas de transmissão de conhecimento, ideogramas de ensino e aprendizagem, tecnologias de inteligência e platitudes outras que alteraram sua dinâmica e reclamam sobre si, uma nova atenção para novos diálogos, questionamentos e descobertas.

No decurso das últimas décadas, movimentos de universalização e democratização da educação tornaram-se expressivos. Novos modelos educacionais, perspectivas didático-pedagógicas e esforços para qualificar o ensino e ampliar a aprendizagem são verificáveis desde longa data. Um ensejo de transformar a realidade social ou de tornar o conhecimento difuso e um celeiro capaz de agremiar novos frutos. Nessa mesma senda, a Educação a Distância

fervilhou como modalidade de universalização da educação e, apoiada nas tecnologias da informação e comunicação (TICs), deitou raízes e bases de moldes educacionais inovadores e conjugados à cibercultura e à linguagem de hipertexto vigente em tempos de cultura digital. Paralelo a esse movimento de maturação de perspectivas educacionais, a busca por instrução e a demanda por qualificação cresceu consideravelmente, desencadeando um processo de expansão de instituições de ensino, bem como estratégias, recursos e programas para contemplar realidade crescente.

O terreno é fértil. As TICs, sendo aplicadas à educação, mídias como ferramentais de ensino, aprendizagem ubíqua, dispositivos auxiliares, novos mundos que interpelam o legado dos sistemas educacionais e o desenho das relações do saber em tempos de mudança - e convergência. Refletir sobre a processão da cibercultura e seu entrecruzamento com a educação, apontando cenários e possibilidades em um tempo de transformações, é o objetivo do percurso de leituras e apontamentos aqui travado. Como pensar a educação na contemporaneidade face à cibercultura? Que transformações podem ser sentidas nas relações de saber? Que implicações surgem diante do conhecimento, ensino e aprendizagem diante do esteio do ciberespaço? Procurou-se, aqui, delinear nuances e contornos diante desses cenários.

DESENVOLVIMENTO

A seguir, são expostos os cenários da cibercultura, da educação e das TICs em cruzamento teórico.

O ciberespaço e a processão da cibercultura

O ciberespaço cresceu sob uma premissa social, em um movimento de tornar a informática acessível e seus produtos mais presentes no cotidiano de todo sujeito, sustenta Lévy (2000a). Do despontar do computador pessoal ao computador coletivo sob interface da internet e, posteriormente, do aparelhamento móvel, a gênese dos postulados da cibercultura se deu através de um movimento social independente, promovido por entusiastas das comunicações, especialmente da informática em ascensão. O ideal de época era propor uma informática social, isto é, em nível pessoal,

acessível e conjunta (LEMOS, 2004). Tal acepção não foi perpetrada pela indústria e sim por amadores e jovens entusiastas, destaca Lévy (2000a), com o intuito de empossar também os indivíduos das funcionalidades da cena computacional, atrelada até então apenas ao interesse e manejo de grandes empresas.

Nesse percurso, com o despontar da internet, uma zona de compartilhamento e coletividade foi instaurada entre indivíduos, informatas, mídias tradicionais e indústria, destaca Lemos (2004). Lévy (2000a) pontua que um traçado cooperativo internacional foi gerado com o avanço da comunicação informática, os esforços por uma socialização de suas funcionalidades e aquiescência da internet. A informática sem conexão anteriormente tida como restritiva, passou a se mostrar colaborativa e social e, nesse ínterim social e político, é que o ciberespaço foi fundamentado e o rol de práticas socioculturais aquecidas orientou a cibercultura, tendo a internet por grande substrato (LEMOS, 2004).

Lévy (2000a) indica a internet como símbolo e emblema da história da informática face ao ciberespaço e cibercultura, pontuando sua representatividade como oceano de informações, nobreza em promover elos e interconexões e nicho de sociabilidade e heterogeneidade cultural. Outros estudos ajudam na compreensão de que o significado humano foi emprestado à construção informática e, conseqüentemente, mídias, dispositivos e funções foram humanizados (SILVA, 2004; LEMOS, 2004).

Para entender essa premissa humanística, a sucessão dos personal computers (PC) e dos collective computers (CC), o desenvolvimento das tecnologias móveis ou CCm (collective computer mobile) é pertinente. O surgimento da tecnologia ubíqua sem fio, pervasiva e senciente potencializa o laço da cibercultura e a aquiescência de sua dimensão, onde a rede não é mais alheia ao indivíduo, mas é sua própria roupagem em acesso e mobilidade (LEMOS, 2004). Os argumentos de Santaella (2003) e McLuhan (2002) ganham angulação, aqui, na fala da autora sobre a mediação simbólica que é primária à mediação técnica, e nele, a noção de que os meios passam a se tornar extensões dos sujeitos.

Assim, cibercultura diz do movimento social, cultural e comunicacional que emerge do ciberespaço no tocante às tecnologias como ferramentas comunicacionais, interativas e en-

voltório de práticas cotidianas mediadas pela conexão (LÉVY, 2000a). Carrega sob telas, dispositivos e funcionalidades, traços de sociabilidade, cultura e interação, o pensamento em rede, a ubiquidade das práticas socioculturais e uma forma cadente de navegabilidade social, tendo elementos comunicacionais e informáticos como subterfúgio (LEMOS, 2004; SANTAELLA, 2003).

Ciberespaço e cibercultura: uma nova ágora e um novo programa

Com uma origem na utopia do empoderamento dos indivíduos face à hegemonia público-privada (LÉVY, 2000a), diante de um quadro de transições midiático-culturais (SANTAELLA, 2003) e de uma tessitura midiológica que acende no âmago da condição humana (MCLUHAN, 2002), Lévy (2000a) destaca três grandes pulsões que fomentaram o crescimento do ciberespaço e fertilizaram o campo de processão da cibercultura: a interconexão de dispositivos e pessoas, a coletividade elaborada na emancipação de comunidades virtuais e o desenvolvimento da inteligência coletiva.

Interconexão, comunidades virtuais e inteligência coletiva constituem, na leitura de Lévy (2000a), o programa da cibercultura. Programa esse capaz de orientar suas ações e elevar o olhar a um fenômeno que posiciona o ciberespaço como um lócus proeminente e inscrito em uma situação de ágora. Uma nova ágora, eletrônica e virtual. Um espaço capaz de comportar interações virtualizadas em um domínio de tempo também virtualizado.

Se para Lévy (2000c) a humanidade hoje funciona no ciberespaço e as diversas operações materiais e imateriais humanas são ressignificadas, de acordo com Lemos (2008) e Monteiro e Fidencio (2013), o ciberespaço possui uma processão para além de um fenômeno atrelado à eletrônica e à velocidade informacional. O virtual, principal atributo do ciberespaço (MONTEIRO, 2004), possui uma realidade inalienável per se (DELEUZE, 2000). Considerando o virtual como terreno de operações destarte, uma interface que de um lado abarca uma realidade de inteligência coletiva e interações sociais e, de outro, uma maquinaria essencial e os sujeitos (LEMOS, 2008), é pertinente repercutir sobre a dimensão espacial e temporal do ciberespaço, como percurso reflexivo da realidade anexa a tal discussão - e

inovadora, como se pode diagnosticar.

O homem social e histórico empreendeu ferramentas de navegação social, construção política e processão simbólica como emblemas de exploração do mundo, da realidade premente em torno de si, dos outros e das coisas (BURGOS, 2014). Seu nomadismo, posteriormente revisitado pelo sedentarismo ou fixação territorial, cedeu lugar a um status cosmopolita, típico do animal social de Aristóteles, muito embora uma nova acepção seja necessária: uma ressignificação virtual do nomadismo (LÉVY, 1993).

Se, por um lado, algumas ideias precognizam um movimento de desterritorialização do real pelo reino do virtual (VADICO; VIEIRA, 2013; BAUDRILLARD, 1991), há uma movimentação acústica das procedências da noção do espaço com conceitos revisitados, defende Lévy (1993). Para uma teoria de modificações da noção espacial humana, novos feitos de ferramentas de pedra polida, metais e novos materiais são potencializadas para uma perspectiva de controle dos rumos, do destino e dos autos (BURGOS, 2014). Tal ferramental como valia de controle refere-se à noção do tempo, tido hodiernamente como fragmentado (HARVEY, 2005), hipermoderno (LIPOVETSKY, 2013) e em liquefação (BAUMAN, 2007).

Por outro lado, a globalização se caracteriza pelo intercâmbio fluido e imaterial para além das fronteiras, através de um vórtice combinado de produtos sociais, culturais, tecnológicos, financeiros e outros, em uma leitura transacional, esclarece Mattelart (2000). Filha da globalização, a comunicação internacionalizada remete a um jogo em que produtos comunicacionais são dispostos em um processo de dobra da realidade e das fronteiras, estreitando cenários globais através de uma só nau comunicacional, instaurando paradigmas e redefinições (CORREIA, 2005; MATTELART, 2000).

Nessa frente globalizada do mundo, uma esfera informatizada surge em decorrência de uma comunicação mundializada e multifacetada, emerge o ciberespaço não como princípio transacional ou germe de redefinições, mas pelo enredamento produzido e pelo expoente de um plano cada vez mais difuso, enseja Lévy (2000b). Tempo e espaço são revisitados nos cenários anunciados por uma modernidade em fase de incidência e a seguir através de uma modernidade consumada, ou pós-moderna (LIPOVETSKY, 2013; LÉVY, 1993). O ciberespaço aí está inserido, destarte as molas propulsoras

da técnica e seu impacto (LÉVY, 2000b) e um rearranjo dos elos sociais e simbólicos (SANTAELLA, 2003), em noções inéditas acerca do tempo e do espaço, como descritores paradigmáticos desse objeto em estudo.

O ciberespaço, assim, constitui-se como uma nova ágora na contemporaneidade (VELLOSO, 2008). Um espaço de realizações múltiplas onde os sujeitos se relacionam, constroem cultura, manifestam identidade e se realizam. Trata-se de um novo terreno de operações culturais e de sociabilidade capaz de orientar fenômenos humanos.

Dispositivos, ubiquidade e tecnologias em cadeia

Marcelo (2001) destaca que a emergência do fenômeno da cibercultura promove uma forma diferenciada de se pensar a tecnologia, em uma medida onírica e criativa. Segundo o autor, isso se dá através da partilha cultural, arraigada nas experiências do ciberespaço e da alta interatividade permitida pelos dispositivos tecnológicos, possibilitando aos sujeitos a promoção de relacionamentos diversos e, consequentemente, sua realização como ser humano (MARCELO, 2001). A cibercultura representa, nesse ínterim, uma realidade premente no universo social e, através das tecnologias que povoam o cotidiano, um novo nível de mediação técnica é perpetrado (SANTOS, 2010).

Com os cenários do ciberespaço e a meta da cibercultura, a quotidianidade se vê baliçada de uma natureza sociotécnica, isto é, as relações e atividades humanas se mesclam e se realizam face à tecnologia. A mediação técnica extrapola sua agenda funcional e passa a dotar a realidade de uma cadência arraigada, como extensão motora, de pensamento e desenvolvimento humano. Lima (2011) confirma, pontuando que a atualidade prega a tecnologia como cada vez mais indispensável a todas às áreas do conhecimento e, portanto, capaz de gerar produtos.

As TICs, o povoamento cotidiano de dispositivos e a multiplicação de espaços, sistemas e redes de interação têm penetrado a realidade social e se configurado como elementos construtores do ser, estar e agir humano (LÉVY, 2000a; LEMOS, 2004). Com as máximas do ciberespaço e as práticas da cibercultura abarcando a realidade social e preenchendo o itinerário humano cotidiano, auxiliado ainda pela

presença massiva de técnicas e ferramentais, a condição humana se vê num invólucro tecnocultural, como sinalizam Moya e Vásquez (2010). Isso significa que as ações humanas e a organização social complexa se estabelecem através dos produtos da cibercultura e a técnica se torna um eixo de articulação da ação e da existência, como confirma os estudos de Santos (2010), Lima (2011) e Matos (2008).

As tecnologias, enfim, se tornam marcadores da realidade, agregando às funcionalidades da vida cotidiana, aspectos e potencialidades, de facilidade, expansão e evolução. Aliadas à comunicação, as tecnologias se tornam veículos ainda mais totalizantes, permeando o devir humano, uma vez que a contemporaneidade se orienta pela comunicação (MARCELO, 2001). Conexão, acesso, ubiquidade e pervasidade se tornam palavras-chave das relações sociais e da estrutura social em si (LEMOS, 2004). Tudo e todos se conectam através de redes ubíquas e pervasivas, de modo a acessar informações e fluxos de conhecimento para assim, construir-se a realidade. Há uma tendência virtualizante e pautada no ritmo da cibercultura, isto é, em velocidade premente, sinalizando o sonho da internet de integrar tudo e todos por meio de enredamentos funcionais (SANTOS; ROSSINI, 2011).

Educação como terreno de epifania da cibercultura

Como uma forma sociocultural emergente da simbiose entre sociedade, cultura e novas tecnologias de base comunicacional e informacional (LEMOS, 2004), a cibercultura tem gestado novas práticas sociais no tocante à sociabilidade e às formações culturais, e na práxis educacional, o movimento é congruente. Um movimento de acesso e difusão da informação está presente na gênese do ciberespaço, em um ideal de empoderamento de todo indivíduo através do conhecimento. Os saberes se multiplicam e se espalham na rede com o fim de alcançar os sujeitos para que esses, apropriando-se desses saberes, os reinvente e difunda numa lógica de expansão e transformação.

O programa da cibercultura, ancorado na interconexão, na formação de comunidades virtuais e na inteligência coletiva, como preconiza Lévy (2000a), permite com que o ciberespaço se vincule como um esteio de informação e conhecimento, em que noções educacionais e

socializantes ganham forma e contornos. Nessa assertiva, está a manifestação da filosofia da cibercultura, em outras palavras, de uma aspecto de sua essência no entorno de conectar sujeitos e dar acesso a dados e informações. Paralelo ao desenvolvimento do ciberespaço e o aquecimento da cibercultura, evidentes no avanço das TICs, está a educação, que assistiu o crescimento de políticas, o desenvolvimento de sistemas, o lançamento de novas bases e ações e um aumento substancial na demanda por instrução e qualificação. Atenta à novidade da cibercultura, seus ensejos não se constituíram alheios a esse cenário.

A educação online é o pensamento comum e a primeira noção quando os temas das novas tecnologias, da cibercultura e da educação se cruzam. Todavia, é simplista considerar as relações entre cibercultura e educação apenas no que toca o surgimento dos ambientes virtuais de aprendizagem e, da educação a distância, tal qual ela se mostra em sua faceta recente (SANTOS, 2010). Nota-se, ainda, que as acepções sobre a educação online estejam engessadas a uma noção de que se trata de um estágio evolutivo da educação a distância de suas primeiras gerações até o presente, face à apropriação das TICs (LIMA, 2011; SANTOS, 2010). Contudo, a própria origem do ciberespaço e da informática e, ainda, os teóricos da cibercultura, apontam outras sinergias entre educação e cibercultura.

A educação passou a ser um terreno de epifania da cibercultura. Já que o ciberespaço repercutiu com um novo lócus no tempo e no espaço e a cibercultura orientou práticas sociais e enraizadas na quotidianidade, a educação também se imiscuiu dos postulados dessa novidade. Salientados os ideais de difusão do conhecimento e criação de uma forma de transmissão de saberes colaborativa - a inteligência coletiva (LÉVY, 2000b) -, o entrecruzamento entre cibercultura e educação apontam para um movimento de transformação da prática de ensino e de aprendizagem, absorvido prontamente na agenda da educação a distância contemporânea.

Esta epifania aqui discutida diz do encontro dos ideários sociais e fundamentais de ambas as instâncias: educação e cibercultura/ciberespaço/TICs. A educação como uma proposta de difusão dos saberes e sua mediação, na instrução de sujeitos e no empoderamento dos mesmos com agentes transformadores da realidade vê as possibilidades delineadas pela

cibercultura e pelas TICs como antegozo de sua meta. A cibercultura, por sua vez, manifesta-se nos moldes da educação como facilitadora, como injeção de energia, como modeladora e canal para que se processe sua perspectiva fundamental. Manifestada no seio da educação, a cibercultura se engendra na condição humana a fim de transformá-la e conectá-la em um núcleo comum de integração, convergência e funcionalidade. Nesse ínterim, o sonho - por ora utópico - de conectar tudo e todos, descrito nas origens da internet e da informática, ganha consistência e cadência.

Possibilidades e expressão

Dados do Censo da Educação Superior de 2007, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), remontam o aumento significativo do surgimento de cursos de graduação à distância nos últimos anos, evidenciando a fundação de novos cursos a distância, elevação do número de concluintes e crescimento no número de ingressantes (BRASIL, 2008). Pretto e Riccio (2010) afirmam que é clara uma estratégia nacional de ampliação da oferta utilizando a EAD como aporte. Embora evidentes, esses dados não traduzem apenas movimentos de encabeçamento da EAD no país, mas sinalizam o usufruto das TICs e de ferramentas de inovação técnica para a efetividade dos autos educacionais. Todavia, tais cenários não apenas particularizam estatísticas político-educacionais, mas remetem a soluções, transformações e renovado frescor no que toca o ensino e a aprendizagem local e global.

Afirmar a educação como terreno de epifania da cibercultura é narrar eventos em que a educação contemporânea em simbiose à técnica se torna um esteio inovador de possibilidades e transformações. E quando se versa sobre o entrecruzamento da cibercultura e educação, não se discute apenas a trajetória EAD, tal qual se vislumbra atualmente, há um movimento mais denso em derredor. É possível visitar universidades, centros de educação a distância e núcleos especializados e observar um estado de fusão entre TICs, projeções e políticas pautadas em produtos e ofertas educacionais inovadores.

O ideal é premente. A universalização, o entusiasmo progressista, o enfrentamento de percalços, a democratização e ampliação. Utopia e ufania se misturam com realidade e

perspectiva focalizada, prenunciando cotidianamente horizontes profícuos e intempestivos. Tais ideais educacionais se combinam aos próprios ideais da cibercultura que marcam trajetória na democratização da tecnologia e da comunicação em nível socializante, nos trâmites da ciberdemocracia e cibersociedade (LÉVY, 2000a; LEMOS, 2008).

Formação de professores (PRETTO; RICCIO, 2010); desenhos didático-pedagógicos (SANTO; MIDLEJ, 2012); possibilidades de comunicação, informação e inovação (SANTOS; ROSSINI, 2011); políticas orientadoras (SANTOS; SANTOS, 2013); práticas e ressignificação do ensino e da aprendizagem (SILVA, 2008); a virtualização como ferramenta construtora de novos paradigmas (TEIXEIRA; CARVALHO; GRASEL, 2009); novos eixos curriculares (WEBER; SANTOS, 2013); mobilidade e inovações (SANTOS, 2011), são vastos os cenários com os quais a educação tem ressignificado suas práticas nutrida pelo ideário da cibercultura.

Afugenta-se, todavia, as noções de que se trata de uma modernização ou mera atualização em face de técnica, trata-se de um movimento que tem se enraizado, fruto de um fenômeno e que se estabelece como uma nova formação cultural geral, gerando, por conseguinte, uma nova cultura educacional, como confirmam os estudos de Santaella (2013; 2004). Tal cultura se estabelece em novas relações com o saber, diante de um conhecimento difuso e maleável, disposto em cartelas hipertextuais e que não conhece barreiras fronteiriças. O virtual fornece ao corpo e ao espaço a substância pervasiva necessária para navegar, imergir e emergir no ciberespaço, diante dessa nova configuração do saber.

É perceptível claramente o povoamento de dispositivos, aplicações e programações como ferramentais para a construção do ensino e garantia da aprendizagem. Porém, é notório ainda que o conhecimento fica ainda mais acessível. A tecnologia passa a vestir e convergir sob a condição dos sujeitos, empoderando-os, tornando-os navegantes e protagonistas diante dos saberes, de modo a construir a realidade. A educação passa, assim, a lidar com um novo paradigma que remodela quaisquer outros cenários, mas em duas frequências: a primeira diz da oferta técnica, informacional e comunicacional (LÉVY, 2000a); a segunda diz de um novo perfil cognitivo dos sujeitos em aprendizagem (SANTAELLA, 2004).

É preciso preparar-se e debruçar-se sobre

os produtos técnicos que subsidiam e ressignificam as práticas pedagógicas, didáticas e de ensino-aprendizagem e tecer leituras sobre as novas formas de consumo de saberes e usufruto do conhecimento, sob os quais a cibercultura orienta ao manifestar-se no terreno da educação. Se o ciberespaço é o solo sob o qual a realidade hoje funciona, é preciso estar pronto para orientar-se por esse solo e aprender formas e empreender estratégias para explorá-lo de modo profícuo. Discutir a cibercultura pode gerar mal-estar e gerar interpretações de um futurismo desordenado, todavia, o fenômeno em questão é um palco empírico, do qual os sujeitos que sobre ele realizam suas performances é que tem a chave de compreensão para sua vivência reta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A processão da cibercultura como um fenômeno de natureza sociocultural enraizado imergiu o cotidiano em um conteúdo obtuso de produtos, dispositivos, conexões e novas realidades. A educação, como tantas instâncias inscritas socialmente, passou a ser um terreno de realização da cibercultura, possibilitando sua epifania na contemporaneidade e levando a pensar os novos caminhos e os novos rumos da educação, do ensino, da aprendizagem e a mensagem tecnocultural vigente.

O panorama é denso e articula um paradigma de dupla processão. A primeira acepção diz da floresta de recursos, técnicas, programas, aplicações e ferramentas de circunscrição sobre a prática de ensino e aprendizagem. Ressalte-se que tal aprendizagem se estabelece não apenas restrita a um ambiente institucionalizado de aprendizado, mas se acopla à ordem social como uma instância enraizada, isto é, a aprendizagem torna-se fluida e inscrita na realidade. A segunda acepção remete a um novo perfil de aprendizagem, imersivo, protagonista, explorador e construtor de sua realidade pessoal e social.

A educação revela-se genuinamente como terreno de epifania da cibercultura. Seus ideais políticos e sociais, como se revisitou pela literatura, se alinham e se anelam nas facetas da democratização, universalização e progressão do conhecimento, tornando-o um ícone de realização social. As narrativas desse panorama tecnocultural e educacional são dotadas de leituras futuristas e sabores ufanistas e utópicos,

todavia possuem um germe social efervescente, germe outrora visto na construção social da informática nos anos 1980 e nos movimentos que lançaram as bases de uma educação qualitativa e ampla. Sujeitos, sociedade e instituições não apenas assistirão como se integrarão a panoramas que se efetivam diariamente fruto dessa epifania.

REFERÊNCIAS

- BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulação**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 1991.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Evolução da Educação Superior: graduação**. 2008. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/evolucao/evolucao.htm>. Acesso em: 21 jul. 2014.
- BURGOS, P. **Conecte-se ao que importa**. Um manual para a vida digital saudável. São Paulo: LeYa, 2014.
- CORREIA, J. C. **Sociedade e Comunicação: estudos sobre Jornalismo e Identidades**. Covilhã, Portugal: LabCom Books, 2005.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 2000.
- ELIAS, H. **Néon Digital**. Um discurso sobre os ciberespaços. Covilhã, Portugal: LabCom Books, 2007.
- HARVEY, D. **Condição Pós-moderna**. 15ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- HEIDEGGER, M. A questão da técnica. *Scientia Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, set. 2007.
- LE MOS, A. Cibercultura e mobilidade: a era da conexão. *Razon y Palabra*, ano 9, n. 41, out./nov., 2004.
- _____. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: _____. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. A emergência do cyberspace e as mudanças culturais. In: PELLANDA, N. M. C.; PELLANDA, E. C. **Ciberespaço: um hipertexto com Pierre Lévy**. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 13-20.

_____. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. 3. Ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Tecnologias da Inteligência**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIMA, M. R. Educação na cibercultura: novas possibilidades para o ensino-aprendizagem. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 6, jan./jun. 2011.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Com Sébastien Charles. São Paulo: Edições 70, 2013.

MACHADO, J. A. S. O ciberespaço como arquitetura da liberdade. Tentativas de territorialização e controle da rede. In: ALVES, G.; MARTINEZ, V. (Org.). **Dialética do Ciberespaço**. Trabalho, tecnologia e política no capitalismo global. Londrina: Práxis, 2002.

MARCELO, A. S. **Internet e novas formas de sociabilidade**. Tese de Mestrado em Ciências da Comunicação. Covilhã, Portugal: Universidade da Beira Interior, 159 p., 2001.

MATOS, E. S. A revolução da técnica: análise de possibilidades para a educação mediada por computador. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 28, Belém do Pará, 2008. **Anais do XXVIII do Congresso SBC**. Belém do Pará: SBC, 2008. p. 11-18.

MATTELART, A. **A globalização da Comunicação**. Tradução de Laureano Pelegrin. São Paulo: EDUSC, 2000.

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

_____. Aspectos filosóficos do virtual e as obras simbólicas no ciberespaço. **Ciência da Informação**, v. 33, n. 1, jan/abr. 2004.

MONTEIRO, S. D.; FIDENCIO, M. V. As dobras semióticas do ciberespaço: da web visível à invisível. **TransInformação**, v. 25, n. 1, p. 35-46,

jan./abr., 2013.

MOYA, M.; VÁZQUEZ, J. De la Cultura a la Cibercultura: la mediatización tecnológica en la construcción de conocimiento y en las nuevas formas de sociabilidad. **Cuadernos Antropología Social**, Buenos Aires, n. 31, jan../jul. 2010.

NUNES, P. Hipermedia: diversidades signicas e reconfigurações no ciberespaço. In: _____. **Mídias Digitais e Interatividade**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009, p. 219-232.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N. C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 37, maio 2010.

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

_____. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Rev. Famicos**, Porto Alegre, v.1, n.22, dez. 2003. p. 23-32.

_____. **Navegar no ciberespaço**. Perfil cognitivo do leitor imersivo. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenómeno da cibercultura. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIM, Antônio (Org.). **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 29-48.

_____; MIDDLEJ, M. Como avaliar a aprendizagem online? Notas para inspirar o desenho didático na educação online. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 17, n. 2, jul./out. 2012.

_____; ROSSINI, T. A realidade virtual na Educação Online: novas possibilidades de expressão e comunicação. **Tecnologia Educacional**, v. 31, n. 194, jul./set. 2011.

_____. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias**. Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED Nacional, 2011. p. 138-160.

SANTOS, R.; SANTOS, E. O. Práticas multirreferenciais de educação online: expressões de uma pesquisa. **Rev. Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 7, n. 2, nov. 2013.

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, v. 1, n. 37, dez. 2008.

SILVA, L. O. A Internet: a geração de um novo espaço antropológico. In: LEMOS, A.; PALACIOS, M. **Janelas do Ciberespaço**. Comunicação e Cibercultura. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 152-172.

TEIXEIRA, A. C.; CARVALHO, M. J.; GRASEL, P. A virtualização da aprendizagem: novas perspectivas na cibercultura. **Rev. Brasileira de Com-**

putação Aplicada, Passo Fundo, v.1, n. 1, p. 42-52, set. 2009.

VADICO, L. A.; VIEIRA, W. Dos simulacros às simulações: o ceticismo gnóstico no pensamento de Jean Baudrillard. **Dispositiva**, v. 2, n. 1, p. 27-44, 2013.

VELLOSO, R. V. O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea. **Ciências da Informação**, Brasília, v. 37, n. 2, ago. 2008.

WEBER, A.; SANTOS, E. O. Educação e cibercultura: aprendizagem ubíqua no currículo da disciplina didática. **Revista Diálogo Educacional**, v. 13, n. 8, jan./abr. 2013.

EDUCAÇÃO ONLINE E SERVIDOR PÚBLICO: UMA PROPOSTA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE SERVIDORES DA UNIVERSIDADE PÚBLICA

VIANA, Neilane de Souza¹¹Mestranda em Ciências Humanas pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM.

RESUMO

Este artigo propõe uma discussão acerca da formação continuada de servidores da universidade pública através da educação online. Para tanto, é necessária uma abordagem acerca dos serviços públicos na universidade e uma apresentação de pontos da legislação que estabelecem normas e princípios para o serviço público. Entende-se que há necessidade de o servidor da universidade pública adquirir e aprimorar suas habilidades e competências para o serviço público, uma vez que novas exigências e demandas estão surgindo no cenário contemporâneo. Nesse sentido, convém abordar a formação continuada por meio da educação online; conceituar, antes, a educação a distância e evidenciar suas características a partir do público-alvo adulto.

Palavras-chave: Universidade. Servidor Público. Educação Online.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, intensas transformações econômicas, políticas e sociais vêm influenciando as mais variadas dimensões da vida das organizações e das pessoas. Essas transformações também representam desafios significativos para o setor público, à medida que impulsionam mudanças de natureza funcional, organizacional e até mesmo estrutural.

A sociedade vem exigindo do poder público uma atuação cada vez mais voltada para o alcance de resultados, isto é, além da eficiência tão perseguida pelas organizações nos últimos tempos, atualmente a eficácia e a efetividade da ação governamental são as palavras de ordem. (SCHIKMANN, 2010 p.12)

Nesse sentido, do servidor público, exigem-se competências cada vez mais diversificadas que possibilitem a implantação e a manutenção de políticas e serviços públicos, bem como a aplicação responsável dos recursos segundo o interesse coletivo.

Em se tratando da universidade pública, é necessário refletir acerca da formação de seus servidores para atendimento ao surgimento das demandas, tendo como referência a legislação brasileira que estabelece alguns

princípios a serem cumpridos na execução das atividades no serviço público. Inicialmente é válido apontar alguns estabelecidos na Constituição Federal/88, a qual dispõe em seu Art. 37. “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência”. Nesse sentido, entende-se que é necessário ao servidor da universidade ter conhecimento das normas gerais que regem o serviço público, bem como saber aplicá-las dentro de suas atribuições, considerando também as normas internas da instituição. Para tanto, é pertinente que a universidade elabore políticas internas para formação continuada de seus servidores, no sentido de aperfeiçoar a execução dos serviços pela busca da qualidade, para um funcionamento organizacional dotado de efetividade.

Nessa perspectiva, as tecnologias da informação e comunicação - TICs podem contribuir sobremaneira para a realização de cursos de capacitação de servidores, através da criação e utilização de ambientes virtuais de aprendizagem que viabilizem essa formação continuada.

Pode-se considerar que a educação e o mundo do trabalho estão estreitamente ligados, principalmente neste contexto em que a sociedade deseja profissionais cada vez mais proativos e que saibam relacionar com situações/problemas diversificados. Segundo Schikmann (2010 p.12):

Os usuários do serviço público têm aumentado o nível de exigência em relação à satisfação de demandas. A qualidade e a adequação dos serviços às necessidades dos usuários são hoje aspectos críticos para o bom desempenho de qualquer órgão ou entidade da administração pública.

Além disso, observa-se que a sociedade está em constante transformação, na qual a disseminação e a veiculação de informações estão cada vez mais rápidas, sendo necessária a incorporação das tecnologias às atividades do Estado, a fim de atender as demandas crescentes no serviço público.

Diante disso, convém questionar: que tipo de habilidades um servidor da universidade pública deve ter? Como as TICs contribuem para a formação continuada de servidores? Responder a essas questões requer a apresentação de algumas abordagens que envolvem o tema aqui mencionado.

DESENVOLVIMENTO

A Universidade e os Serviços Públicos

A universidade é um espaço de construção de múltiplos saberes na formação de profissionais que compõem a sociedade; em razão disso, é preciso refletir acerca de seu funcionamento como instituição pública, que gerencia recursos e executa políticas públicas através de serviços para o usuário/cidadão.

O funcionamento da universidade pública requer atendimento a normas estabelecidas na legislação brasileira, conforme apresentado anteriormente. Nesse sentido, o atendimento as regras gerais para o serviço público perpassam pelo conhecimento de normas que regulamentam as atividades, bem como pela habilidade e competência do servidor no exercício das atribuições do cargo, sobretudo na comunicação e veiculação de informação e nos procedimentos administrativos da instituição.

Como instituição pública, a universidade atende a público interno e externo. Atende ao público externo, ao receber professores e

alunos ingressantes, bem como a sociedade em geral. Atende ao público interno, quando se relaciona com os usuários já vinculados à instituição, alunos, professores e técnicos administrativos. Nessa conjuntura, existem relações mútuas entre os usuário na instituição em questão, em que o Estado implementa e executa suas políticas públicas.

Para a formação continuada de servidores públicos, na esfera federal, o Estado criou a Política Nacional de Desenvolvimento Pessoal - PNPD, com o objetivo de instituir a política e as diretrizes para o desenvolvimento pessoal da administração pública direta, fundacional e autárquica, em que o Decreto n.º 5.707 de 23 de fevereiro de 2006 - em seu Art.1º - estabelece as finalidades:

- I - Melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão;
- II - Desenvolvimento permanente do servidor;
- III - Adequação das competências requeridas dos servidores aos objetivos das instituições, tendo como referência o plano plurianual;
- IV - Divulgação e gerenciamento das ações de capacitações; e
- V - Racionalização e efetividade dos gastos para capacitação.

A partir dessas finalidades, entende-se que a prestação de serviço público pode englobar a melhoria ao se referir à comunicação interna (no interior da instituição) e externa (para fora da instituição), além do cumprimento da legislação.

A comunicação na universidade, seja interna ou externa, requer um nível padronizado, sobretudo na linguagem escrita. Nesse sentido, o Manual de Redação Oficial da Presidência da República orienta:

As comunicações que partem dos órgãos públicos devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Para atingir esse objetivo, há que evitar o uso de uma linguagem restrita a determinados grupos. Não há dúvida que um texto marcado por expressões de circulação restrita, como a gíria, os regionalismos vocabulares ou o jargão técnico, tem sua compreensão dificultada. (BRASIL, 2002 p.04)

Para atendimento à padronização nas comunicações oficiais, há ainda a orientação de que “a redação oficial deve caracterizar-se pela impessoalidade, uso do padrão culto da linguagem, clareza, concisão, formalidade e uniformidade” (BRASIL, 2002, p.03).

É válido lembrar que essas características

básicas para a comunicação oficial incluem a realizada no suporte eletrônico, uma vez que a administração pública utiliza o meio eletrônico para comunicação e transmissão de documentos. A adoção desse tipo de serviço por meio virtual contribui para que haja celeridade nos procedimentos e baixo custo.

Nesse aspecto, a comunicação no âmbito institucional constitui-se como resultado das transformações constantes na gestão da informação e do conhecimento, como por exemplo, o surgimento do “governo eletrônico”. A adoção desse tipo de governança trata-se da incorporação das tecnologias e informação e comunicação na administração pública para prestação de serviços.

Na concepção de Braga et. al. (2008), a partir de definições das Nações Unidas, governo eletrônico é denominado e-gov, bem como e-government, que inclui virtualmente todas as aplicações e plataformas das TICs - no setor público. De maneira mais específica, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE - define o uso da internet como ferramenta para levar a um melhor governo. A partir dessa especificidade voltada para internet é que se enfatiza o uso das tecnologias digitais da informação e Comunicação - TDICs -, com a utilização direcionada ao computador com acesso à rede de internet.

Nesse contexto, em que diversos serviços públicos são realizados por meio virtual, é importante que o servidor desenvolva habilidades para realizá-los, pois existem sistemas de gestão acadêmica, denominados web professor e web aluno, para trabalhos de gestão acadêmica internos. Há também sistema integrado de gestão acadêmica - SIGA online -, que as universidades podem adquirir para realização de serviços. Esse tipo de sistema possibilita registro e controle de informações, bem como gerenciamento de dados que viabilizam processos e solicitação de serviços por seus usuários, a fim de evitar a morosidade no atendimento a demandas. As principais funções desse tipo de sistema possibilitam aos usuários requerer ou acompanhar o andamento de solicitação de emissão de documentos, tais como declarações, certidões, históricos e diplomas.

Outro tipo de sistema online existente é o de biblioteca, que permite aos usuários o acesso a serviços de consultas a livros por meio virtual. O usuário pode consultar disponibilidade de livros na biblioteca, bem como realizar reservas, ou seja, pode realizar pesquisas em

bases diversas, inclusive de periódicos.

Em razão desses tipos de serviços oferecidos pela universidade, convém que seus servidores possuam competências técnicas para viabilizar o bom funcionamento dos sistemas. Além disso, requer o aperfeiçoamento contínuo das habilidades frente ao surgimento de inovações tecnológicas e de novas demandas.

A Formação Continuada de Servidores Públicos e os Pilares da Educação

Tendo em vista as abordagens aqui realizadas, convém atentar-se para a efetividade dos objetivos da universidade como instituição de ensino superior, mas, por outro lado, necessita repensar também as condições dos serviços prestados a seus usuários/cidadãos. Por essa razão, a formação continuada de seus servidores não deve ser desconsiderada; trata-se, então, de uma capacitação contínua para melhoria na prestação de serviços. Nos termos do Decreto n.º 5.707 de 23 de fevereiro de 2006, no Art. 2º, inciso I, a capacitação é entendida como um “processo permanente e deliberado de aprendizagem, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento de competências institucionais, por meio do desenvolvimento de competências individuais”.

Para além dessa concepção, a proposta para a capacitação de servidores destaca alguns elementos que englobam competências e habilidades para as atribuições dos cargos. Em se tratando de competência, Borini e Fleury (2000) a define como um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.

A partir desse pensamento, é necessário refletir a conjuntura social em que a instituição está inserida, considerando ser pertinente ao profissional pautar a sua aprendizagem no desenvolvimento de quatro grandes conjuntos de competências, necessários a uma aprendizagem para toda a vida. Esse conjunto de competências é elencado por Delors (1993) como quatro pilares da educação: o primeiro é aprender a conhecer. Esse ato decorre da necessidade de o indivíduo, em um cenário em que o conhecimento torna-se cada vez mais instável, estar continuamente inserido em um processo de compreensão, descoberta, construção e desconstrução do conhecimento. Na visão de Abbad (2007, p. 352), “Mais do que aprender

conteúdos é necessário conhecer linguagens e metodologias a partir das quais os conhecimentos são gerados e transferidos”.

O segundo pilar se constitui em “aprender a fazer”, que se relaciona a habilidades e atitudes supostamente capazes de tornar o indivíduo constantemente apto a enfrentar novas e desafiadoras situações, inclusive de trabalho.

O terceiro pilar a ser considerado é “o aprender a viver junto”, que se refere às habilidades e atitudes que possibilitam ao indivíduo se relacionar bem com outras pessoas em um contexto em que os trabalhos, por vezes, são complexos e exigem a atuação profissional em equipes interdisciplinares para a solução de problemas.

Esses pilares remetem a noções acerca da sociedade do conhecimento que, na visão de Castells (1993), há a emergência de uma nova economia “informacional” e globalizada. Nessa sociedade há demanda de pessoas com competência para participar ativamente, saber trabalhar em grupo, pensar e buscar soluções para resolver problemas complexos e, ainda, aprender de forma continuada.

No quarto pilar há a habilidade de “aprender a ser”, que consiste no desenvolvimento integral do indivíduo, em que é necessária a ativação plena de todas as suas potencialidades.

Segundo Abbad (2007 p.352):

Esses pilares oferecem os rumos para um processo educacional em que o “aprender a aprender” torna-se essencial, na medida em que o conhecimento baseado na compreensão da realidade assume posição de destaque no atual mundo do trabalho.

Diante dessas abordagens, é possível ampliar as reflexões para educação online na formação continuada de servidores da universidade pública.

Perspectivas da Educação online para a Aprendizagem

Pensar em educação online para a formação continuada de servidores públicos requer lembrar-se da andragogia a qual, na concepção de Knowles (1977), constitui-se corpo de conhecimentos que estuda a especificidade dos processos de aprendizagem dos adultos, os quais têm experiências acumuladas como fundamento para novos aprendizados direcionados a competências que venham ser utilizadas no

campo social e profissional.

Gomes, Pezzi e Miranda (2001, p. 4) apresentam de forma sintetizada as principais proposições de Knowles acerca da educação de adultos:

Os adultos são motivados a aprender quando possuem necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará; então, estes são os pontos de partida apropriados para organizar as atividades de aprendizagem de adultos. A orientação de adultos para a aprendizagem é centrada na vida; portanto, as unidades apropriadas para organizar a aprendizagem de adulto são as situações da vida, não os conteúdos. Experiência é o recurso mais rico para a aprendizagem de adultos, então a metodologia básica da educação de adultos é a análise da experiência. Os adultos têm uma grande necessidade de ser autodirigidos; assim, o papel do professor é engajar-se em um processo de mútua investigação em vez de transmitir o seu conhecimento e então avaliar a adequação deles em relação ao processo.

Em se tratando da educação online para o público adulto, a autonomia na aprendizagem deve ser elemento chave para a construção do conhecimento. O professor ocupa lugar de mediador do conhecimento a partir de interatividades, considerando todas as experiências dos participantes por uma aprendizagem autodirigida. O aluno assume papel ativo com postura autônoma na aprendizagem. Em razão disso, é necessário fazer adequações das metodologias a serem aplicadas a cursos de formação continuada para servidores públicos, sobretudo quando se trata de modalidade online, em que há expressiva utilização das TICs na interatividade.

A denominação educação online surge após a concepção de educação a distância - EAD -, que é definida como:

[...] família de métodos instrucionais nos quais os comportamentos de ensino são executados em separado dos comportamentos de aprendizagem, incluindo aqueles que numa situação presencial (contígua) seriam desempenhados na presença do aprendente de modo que a comunicação entre professor e o aprendente deve ser facilitada por dispositivos impressos, eletrônicos, mecânicos e outros. (BELLONI, 2008 p. 25)

A dimensão online na educação está incluída nesses métodos instrucionais, que são elaborados a partir da utilização da internet para criação de ferramentas e aplicativos que viabilizam a aprendizagem na formação continuada.

Para tal, o Estado criou as denominadas Escolas de Governo com o objetivo de aten-

der as demandas de diferentes áreas de conhecimento. Um exemplo desse tipo de escola é a Escola Nacional de Administração Pública - ENAP -, que oferece cursos na modalidade a distância aos servidores públicos federais, com o objetivo de melhoria na gestão do serviço de modo a torná-la mais efetiva. Conforme debates nessa perspectiva,

[...] é preciso discutir estratégias que mobilizem os talentos dos servidores de acordo com as necessidades institucionais, fazendo com que a gestão por competência se constitua no caminho para mudanças nas organizações a médio e longo prazos. Nesse contexto, é de se esperar que a área de gestão e capacitação de pessoas ganhe uma nova dimensão, tornando-se a alternativa estratégica de onde surgirão os processos destinados a reconfigurar as práticas e o desenho dos modelos de gestão atual (ENAP, 2009 p.13).

A partir da incorporação das TDICs na esfera governamental, surgem possibilidades para que o servidor público possa aperfeiçoar as atribuições de seu cargo. Esse aperfeiçoamento corresponde ao desenvolvimento permanente do servidor pela adequação contínua das competências aos objetivos das instituições e, sobretudo, pela busca da melhoria da eficiência, eficácia e qualidade dos serviços públicos prestados ao cidadão.

Diante disso, é preciso rever o papel da EAD na viabilização de cursos de formação continuada do servidor, em que diversos sistemas e ambientes podem ser criados de forma a possibilitar a aprendizagem mediada pelas TDICs. Abbad (2007, p. 353) sustenta que:

Em organizações públicas e privadas, a EAD amplia e democratiza o acesso de pessoas ao estudo e cria condições propícias à aprendizagem contínua. O uso de plataformas eletrônicas de gerenciamento da aprendizagem tem possibilitado a armazenagem e a organização de verdadeiras universidades virtuais com serviços de orientação profissional, guias de estudo ou trilhas de aprendizagem, cursos mediados pela intranet ou Internet, bibliotecas virtuais, textos e materiais de apoio ao estudo em diferentes áreas.

A utilização de plataformas eletrônicas remete também às atividades de e-learning, que é um processo de ensino e formação, que permite criar um ambiente de aprendizagem suportado pelas tecnologias da Web, permitindo a transformação da informação em conhecimento (BARBOSA, 2007, p 03), em que o aluno adquire conhecimento através da utilização de uma série organizada de conteúdos, cujas ações podem ser síncronas ou assíncronas. As

atividades na forma síncrona possibilitam as interações em tempo real no estabelecimento da comunicação, seja na linguagem escrita ou verbal. A forma assíncrona consiste na atividade em que a interação não se estabelece em tempo coincidente, ou seja, emissor e receptor da mensagem estão presentes em tempos diferentes.

O ensino através de meios eletrônicos, na visão de Schikmann (2010, p.84), “focaliza o treinamento para o trabalho, aperfeiçoamento profissional ou preparação para o mercado de uma forma eficaz com uso intensivo de tecnologia”. Diante disso, no campo da educação online são criados ambientes virtuais de aprendizagem - AVAs -, denominadas salas de aulas virtuais, nas quais são disponibilizados materiais didáticos, guias de orientação de estudos e ferramentas de interatividade tais como fóruns, chats, wikis e wequests.

Os fóruns possibilitam a interação para discussões na forma assíncrona, cuja mediação e direcionamento são realizados pelo professor tutor. Entende-se que a utilização da ferramenta por si só não constrói conhecimento, mas sim a mediação realizada entre professor tutor e aluno diante do conteúdo a ser trabalhado. De maneira síncrona, o chat permite a interação em tempo real em que o professor tutor orienta as discussões a partir do planejamento proposto para a atividade. Já a ferramenta wiki é caracterizada pela construção colaborativa do objeto. É uma ferramenta aberta aos participantes do curso, onde cada um contribui para a elaboração, seja de um objeto ou texto. A webquest (formulário de perguntas) é uma ferramenta que possibilita a resolução de perguntas propostas pelo professor, no curso.

Assim, a educação online, dotada de todas essas ferramentas citadas, possibilita flexibilidade quanto aos horários de estudo e permite que o servidor possa realizar o curso sem necessidade de sair de seu recinto ou repartição de trabalho, o que não é possível no caso de cursos presenciais, em que podem ocorrer situações de haver somente um servidor no setor, sendo que sua saída pode prejudicar o andamento dos serviços ou o atendimento ao público, se houver. Em razão disso, é que se propõe a educação online para a formação continuada.

Embora seja enfatizado o uso de tecnologias em cursos online, é fundamental a atuação do professor tutor, para fazer a mediação na construção do conhecimento; e de outros pro-

fissionais de apoio técnico, se necessário.

O trabalho principal do professor tutor é o de orientar o aperfeiçoamento progressivo das competências profissionais do aluno. (...) O professor tutor conduz esse processo de forma contínua e dinâmica, de modo a auxiliar o aluno no alcance progressivo dos seus objetivos de aprendizagem. (LOSSO, 2006 p.09)

Tavares (1999. In: ENAP, 2006) apresenta algumas habilidades técnicas e de comunicação que as equipes de trabalho dessa modalidade de ensino necessitam ter. Quanto às habilidades de comunicação, são apresentadas: comunicação interpessoal; habilidades de colaboração e participação em equipe; habilidade de escrita; proficiência em linguagem e habilidade de feedback - habilidade de dar resposta ao aluno diante das solicitações e questionamentos.

Em se tratando das habilidades técnicas, são necessários conhecimento em EAD, conhecimento de tecnologia, habilidades de planejamento e habilidades organizacionais. Além disso, sugere-se a atuação de equipe qualificada para desempenhar papéis de conteudista, projetista didático, especialista em informática, administrador, tutor e webmaster e também profissionais de operações e logística.

Essa necessidade de os profissionais terem tais habilidades se justifica pela modalidade de educação em que a interatividade acontece por meio de ferramentas digitais, com o objetivo de tornar as informações claras. E, ainda, o curso pode ser visualizado de forma sistêmica pela equipe, de modo que seja planejado o funcionamento de cada elemento do curso e definidas suas finalidades.

Entende-se que a atuação do professor tutor de um curso online pode pautar-se pela contextualização do conhecimento com base em objetivos propostos, de maneira a facilitar a integração junto ao aluno, através das TICs:

É preciso ter claro que acessar a informação não implica conhecimento, pois, para ser transformada em conhecimento, a informação precisa ser problematizada, contextualizada e relacionada, ou seja, significada pelo sujeito da aprendizagem. O processo que pode conduzir esta significação pelo aluno demanda a formação de uma equipe multidisciplinar, pois as características da educação a distância exigem a contribuição de diversas áreas do saber. (ENAP, 2006 p.69)

Através das relações dinâmicas estabelecidas na educação online pela mediação entre professor tutor, tecnologias e cursistas é que

torna possível a construção de conhecimento. As habilidades de saber utilizar as ferramentas no ambiente virtual de aprendizagem, a partir da interatividade remetem a possibilidade da mediação sociointeracionista. A dimensão sociointeracionista, segundo Vygotsky (1989), considera o desenvolvimento humano construído a partir da contínua interação com o meio social em que vive. E essa interação é sempre mediada.

Dentro dessa perspectiva, o professor tutor tem um papel de mediação fundamental, na medida em que cria oportunidades de reflexão coletiva, de compartilhamento de experiências, de resolução coletiva de problemas e outras atividades sociais, baseadas no diálogo.

Assim, pode-se considerar que a educação online, no viés da andragogia, proporciona interatividade para construção do conhecimento por meio de aprendizagem colaborativa, em que há autonomia e compartilhamento de experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as abordagens apresentadas, o serviço público está convivendo com constantes mudanças macrossociais, cuja consequência é o surgimento de demandas diversificadas. Nesse sentido, é preciso que a formação continuada ofereça preparação e aperfeiçoamento das atribuições dos cargos para resolução de problemas surgidos no ambiente de trabalho. Em razão disso, é pertinente que o servidor público tenha conhecimento da legislação que norteia o exercício de suas atribuições, bem como das normas referentes à comunicação interna e externa na instituição pública.

Importa aos servidores saber dar aplicabilidade das normas estabelecidas aos serviços da administração pública, a fim de que suas ações atendam aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade e eficiência, conforme elencado na Constituição Federal de 1988.

Em se tratando da universidade pública, a prestação do serviço público é ainda mais diversificada, tendo em vista que a instituição pública de ensino superior atende ao público interno e externo e desenvolve atividades tanto administrativas quanto acadêmicas. Esse contexto universitário abrange a realização de serviços que utilizam sistemas tecnológicos

que exigem, do servidor público, habilidades técnicas para tal realização. A origem desse novo cenário na universidade pública iniciou-se desde que o Estado inseriu as tecnologias nas instituições públicas a partir da adoção da governança eletrônica.

A partir desse novo contexto, para haver melhoria no serviço público, é fundamental que os servidores públicos se formem continuamente a fim de desenvolver habilidades e competências para enfrentar desafios e demandas no âmbito da universidade. Nesse sentido, a educação online pode contribuir de forma significativa para o desenvolvimento de cursos para formação continuada de servidores públicos da universidade, uma vez que a aprendizagem é mediada pelas TICs.

Nessa modalidade de ensino, há criação de ambientes virtuais de aprendizagem para viabilizar a realização dos cursos. O professor tutor assume papel de mediador, quando direciona a construção do conhecimento a partir da interatividade por meio das ferramentas tecnológicas disponíveis, que podem ser síncronas ou assíncronas. Já o aluno assume postura ativa e autônoma no processo de aprendizagem, cuja característica é típica do público alvo adulto.

Portanto, a universidade pública pode oferecer a seus servidores as possibilidades da formação continuada por meio das TICs, visando o desenvolvimento integral de seu pessoal e a melhoria dos serviços prestados aos seus usuários cidadãos.

REFERÊNCIAS

- ABBAD, Gardênia da Silva. Educação a distância: o estado da arte e o futuro necessário. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 58, n. 3, jul./set. 2007.p. 351-374. Disponível em: <http://www.ensp.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2492>. Acesso em 14 jan. 2014.
- BARBOSA, Maria Sofia Barba de Meneses Maheiro. **e-Learning - um conceito a ser seguido**. Vila Nova de Famalicão: 2007. Disponível em: <http://docentes.fam.ulusiada.pt/~d1207/docs/mestrado/Artigo_b.pdf> Acesso em 14 fev. 2014.
- BORINI, F. M.; FLEURY, M. T. L. O desenvolvimento de competências organizacionais em diferentes modelos gerenciais de subsidiárias de empresas multinacionais brasileiras. **RAC**, Curitiba, v. 14, n. 4, jul./ago. 2010. p. 575-593
- BRAGA, Lamartine; ALVES, Wellington Souza; FIGUEIREDO, Rejane Maria da Costa; SANTOS, Rildo Ribeiro dos. O papel do Governo Eletrônico no fortalecimento da governança do setor público. **Revista do Serviço Público**, v. 59, n. 1, 2008.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 2 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 20 jan. 2014.
- _____. **Escolas de governo e gestão por competências: mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2009. Disponível em: <http://www.ensp.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_details&gid=3302>. Acesso em 10 jan. 2014.
- _____. **Educação a distância em organizações públicas: mesa redonda de pesquisa-ação**. Brasília: ENAP, 2006. Disponível em: <http://www.ensp.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2312>. Acesso em 14 dez. 2013.
- _____. Presidência da República. **Manual de Redação da Presidência da República**. Gilmar Ferreira Mendes e Nestor José Forster Júnior. - 2. ed. rev. e atual. - Brasília: 2002. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br>> Acesso em 02 de fevereiro de 2014.
- _____. Decreto nº 5.707, de 23 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5707.htm> Acesso em 21 jan. 2014.
- CASTELLS, M. A economia informacional: a nova divisão internacional do trabalho e o projeto socialista. **Cadernos do CRH**, Salvador, n. 17, jul./dez. 1993.
- DELORS, J. **A organização do trabalho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- GOMES, R. C. G.; PEZZI, S.; MIRANDA, R. Tecnologia e andragogia: aliadas na educação a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2001, Anais. Brasília:

ABED, 6 a 8 ago. 2001. Disponível em: <http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=84>. Acesso em 21 jan. 2014.

KNOWLES, Malcolm et al. **The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development.** 5 ed. Texas: Gulf Publishing Company - Houston, 1977.

SCHSCHIKMANN, R. **Gestão Estratégica de Pessoas: Bases para a concepção do Curso de Es-**

pecialização em Gestão de Pessoas no Serviço Público. In PANTOJA, M. J.; CAMÕES, M. R. S.; BERGUE, S. T. (Orgs.). **Gestão de Pessoas: bases teóricas e experiências no setor público.** Brasília: ENAP, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

REVISTA MULTITEXTO DO CEAD/ UNIMONTES: UM PERIÓDICO CIENTÍFICO NA APLICAÇÃO DE QUALIDADE DE GESTÃO EM EAD

MACEDO, Maria Ângela Lopes Dumont¹; SANTOS, Zilmar Cardoso²; DIAS, Jânio Marques³; QUEIROZ, Maria Aparecida Pereira⁴; QUEIROZ, Fernando Guilherme Veloso⁵; PASSOS, Betânia Maria Araújo⁶; SANTOS, Gustavo Souza⁷; REIS, Vivianne Margareth Chaves⁸; ROCHA, Josiane Santos Brant⁹

¹Doutoranda em Educação: conhecimento e Inclusão pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

²Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

³Mestre em História pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁴Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁵Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁶Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁷Pós-graduando em Docência do Ensino Superior pela Universidade Cândido Mendes - UCAM. Graduado em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc.

⁸Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Docente das Faculdades Integradas do Norte de Minas - FUNORTE.

⁹Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

RESUMO

As atuais tendências de gestão em educação fazem usufruto de inúmeras ferramentas de ação e inovação para a consecução de suas metas e resultados. Todavia, é preciso que as metas sejam investidas de rigor e vigor para fundamentar ações, gerar pertinência, garantir relevância e alcançar eficácia. A pesquisa científica surge como uma proposta singular para a aplicação de qualidade em processos de gestão nas várias instâncias. Como marco de sua gestão, o Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes instituiu a Revista Multitexto do CEAD/Unimontes. Um periódico científico que condense produções científicas em EAD e áreas correlatas. O objetivo desse trabalho foi relatar a experiência de implantação da Revista Multitexto no CEAD/Unimontes. Através de um relato de experiência, destacou-se a trajetória de implantação, comunicando a preocupação da instituição e movimentos de sua gestão. Por certo que um periódico científico investe, através da ciência, valores de relevância e fundamentação, e nesse ínterim, competem diretamente para a consecução e objetivos e aplicação de qualidade em processos de gestão, como a em EAD.

Palavras-chave: Revista Científica. Educação a Distância. Pesquisa Científica.

INTRODUÇÃO

Defrontar-se com a Educação a Distância hoje é entrar em contato com um histórico de progressão (ROSEMBERG, 2002). Uma forma de se fazer educação que nasceu perscrutando contextos socioculturais e que emergiu como uma revolução educacional, radicada na inovação promovida pelas tecnologias da informação e comunicação e difundida em diversos centros de gestão e promoção a EAD (EFFTING, 2010).

Os cenários que abarcam a EAD remontam não apenas para o rol de ferramentas e recursos que hoje se alinham a arquétipos pedagógicos, mas para um fulgor gerencial expressivo (PICONEZ; NAKASHIMA, 2011). Propostas, pla-

nos de ação e projetos desenvolvem um novo traçado na forma de se conceber o ensino a distância, não restrito, mas amplo e conectado com as tendências contemporâneas e com o futuro (MACEDO et al., 2013).

O ínterim evolutivo da EAD evidencia uma perspectiva de expansão, um movimento em pleno funcionamento e processos de construção e aprimoramento. Novas fronteiras são rompidas e novos objetivos são acrescentados à essência da modalidade à distância. Tais aspectos se confirmam por inúmeras experimentações surgidas a partir de prospecções a distância (MACEDO et al., 2013; CARDOSO et al., 2012).

Em um contexto evolutivo como tal, em

que o desenvolvimento e aplicação de qualidade se tornam metas no cerne da EAD, parâmetros avaliativos e investigativos tornam-se necessários para assegurar relevância e garantias de êxito (CARDOSO et al., 2012). Nesse sentido, o método científico pende como um importante fator para a sedimentação de uma conduta efetiva em EAD. O conhecimento científico que trafega nas academias, desponta no contexto da gestão em EAD como um subsídio encorpado e capaz de gerar frutos de natureza não somente teórica ou residual, mas prática, aplicada e clarividente (CASTRO, 2003). O método científico como valor agregado às políticas e práticas em EAD é o solo empírico do presente trabalho.

O Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes desenvolve, desde 2006, iniciativas em gestão de EAD e oferta de cursos através da Universidade Aberta do Brasil e diversos outros programas (MACEDO et al., 2013). No decurso de sua atuação frente ao aumento da demanda por cursos à distância e o surgimento de programas educacionais diversificados, fluiu da percepção de sua gestão a preocupação em incorporar a matriz científica em todos os segmentos e aspectos de seu trabalho. Assim, em 2011, como sinal expressivo de tal preocupação, surgiu uma equipe especializada em pesquisa científica para a maturação dos processos através de investigações, análises e intervenções no sentimento de fazer perceber o conhecimento científico.

No corpo de tal arranjo científico aplicado às perspectivas em EAD da instituição, como instrumento balizador e promotor de relevância técnico-científica e acadêmica, projetou-se em 2012, o periódico científico institucional: a Revista Multitexto, coligindo colaborações e frutos de pesquisa voltados à EAD e em áreas correlatas. Um periódico científico é sempre um meio privilegiado e comunicação da ciência e construção do conhecimento com vias reais de resultados e ação (STUMPF, 1996). Nesse sentido, relatar a experiência da implantação de uma revista científica - a Revista Multitexto - no CEAD/Unimontes constituiu o objetivo deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO

O método científico na promoção de qualidade

A base etimológica da palavra ciência aponta acepções como alcançar conhecimento na formação de sua definição, como se sabe. Naturalmente a ciência tem por ensejo o convívio e a vivência do conhecimento de maneira investigativa e aplicada (PRODANOV; FREITAS, 2013). É seu legado explorar o mundo e as coisas através do conhecimento através de projetos, experimentos e pesquisas.

A aplicação do conhecimento científico no esteio profissional tem sido cada vez mais adotada. Dispositivos científicos delineiam rumos, análises e espectros em várias áreas do conhecimento (PRODANOV; FREITAS, 2013). Quando se tocam temas voltados à gestão, a pesquisa e o conhecimento científico se instrumentalizam como importantes ferramentas na aplicação de qualidade nos processos e soma de valores (VASCONCELOS; CORRÊA, 2002).

Nesse sentido, núcleos de Educação a Distância obtêm do conhecimento científico não apenas o prospecto acadêmico, mas níveis privilegiados e meios de atingir seus objetivos de maneira metodológica, precisa e fundamentada. O presente trabalho explora o prisma de possibilidades fornecidas pela pesquisa científica através do desenvolvimento de um periódico científico. Sua pertinência tem efeito gestando processos e ações mais coesas.

Contextualizando a experiência

O CEAD/Unimontes ao longo de sua experiência com atividades e projetos em EAD, instituiu um corpo científico que cuidasse da investigação e aplicação de tônus científico a todos os aspectos da instituição, desde sua estrutura e capacidade até os elementos que compõem projetos e cursos. A aplicação de qualidade ganhou a ciência como dispositivo para agregar valor no seio dos objetivos institucionais. Assim, como primeiro fruto do trabalho desenvolvido pelo núcleo de pesquisa, surgiu a criação de um periódico científico como instrumento marco da investidura científica sob os processos do CEAD/Unimontes.

Um periódico científico revela-se como uma ferramenta de documentação de experiências científicas de grande relevância, registrando métodos e processos que fundamentam e constroem conhecimento. Tal perspectiva é capaz de conferir à instituição relevância acadêmica e a posiciona num contexto de contato com as principais acepções do conhecimento. Uma revista científica é como um observatório

do conhecimento, nesse ínterim, uma iniciativa indispensável à instituição como parte do fomento de sua qualidade e relevância.

Com tal proeminência e validade, a instituição desenvolveu seu periódico científico: a Revista Multitexto do CEAD/Unimontes. O periódico surgiu com a proposta de gestar conhecimento em EAD e áreas correlatas, participar de maneira efetiva e protagonista na história da EAD, aplicar qualidade e valor às iniciativas institucionais através do conhecimento científico e investir os cenários em EAD como trocas de experiências.

A Revista Multitexto

A espinha dorsal da implantação da Revista Multitexto foi a necessidade de desenvolvimento de um periódico científico voltado para os discentes e docentes, com a finalidade de divulgar estudos relacionados à Educação à Distância.

No planejamento da elaboração de um periódico científico, alguns pontos devem ser levados em consideração, dadas as especificidades relacionadas ao processo da seleção dos manuscritos e sua imanência de conteúdo e regulação. O tipo de estudo que será aceito na revista e o tamanho e formato que esse apresenta, por exemplo, podem dificultar ou facilitar a avaliação desse periódico frente ao órgão competente a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

No decorrer da implantação da revista, procuramos oportunizar espaços para trocas de experiências, através da inserção de manuscritos relacionados a revisões de literatura, relatos de experiência e pesquisas empíricas.

A dinâmica desse trabalho efetivou da se-

guinte forma: Pesquisas de periódicos existentes relacionados à educação à distância e demais áreas; Constituição da revista; Elementos criativos; Criação da revista online; Divulgação da revista no CEAD e Procedimentos de publicação.

Processual e estratégias adotadas

Acervo de periódicos

A implantação da revista iniciou-se com uma busca de periódicos, tanto em formato online quanto impresso, com o objetivo de nortear o trabalho da equipe envolvida no processo. Tal etapa ocorreu no período de maio a setembro de 2011. O acervo pesquisado foi elegido tendo por parâmetro revistas indexadas pelo Sistema Qualis - CAPES, no âmbito nacional, sendo classificada como qualidade “A” e “B”, nas áreas de educação, educação à distância e interdisciplinar.

Constituição da revista

A elaboração do conteúdo da revista envolveu elementos constitutivos fundamentais, desde seu objetivo até os procedimentos que envolvem submissões de trabalhos. Essa seção foi organizada e baseada em múltiplos periódicos científicos, pautados também no direcionamento da CAPES. Compete a essa sessão a apresentação detalhada de todos os ícones referentes às diretrizes para autores, processo de avaliação, ajuda do sistema, atendimento online, processos de submissões e normas para autores. Como apresentado na Figura 1:

Figura 1 - Escopo da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes.

Fonte: Pagina *online* da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes.

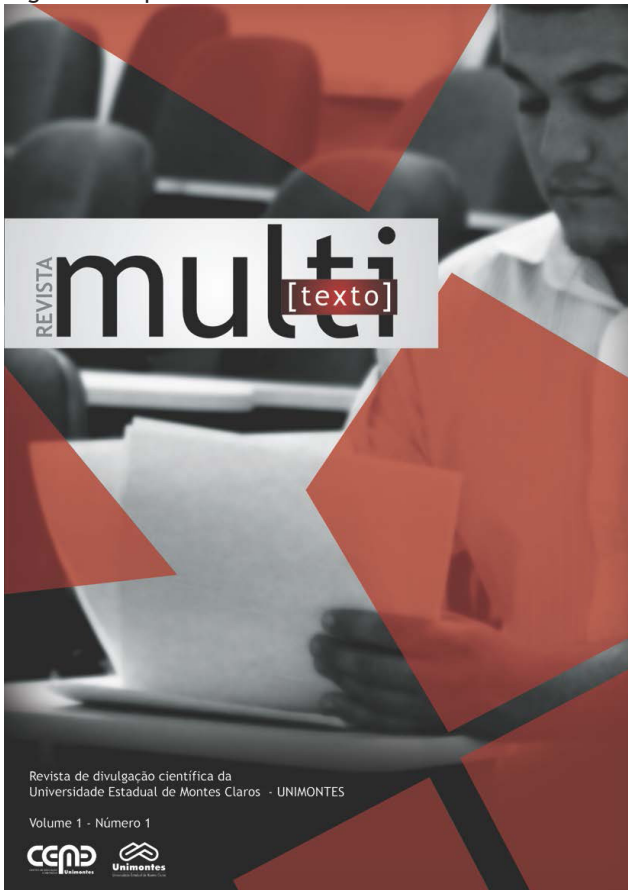
Disponível em <http://www.cead.unimontes.br/multitexto>

Elementos criativos

O nome da revista, “Multitexto”, foi eleito considerando a filosofia inicial que embasava o espírito de criação da revista. Múltiplos textos que convergissem numa proposta de maturação da área de ensino do periódico. A filosofia diz de uma unidade na diversidade. Diversos textos que como numa única linguagem, a da ciência e do desenvolvimento, formassem um único texto, plural mas uno.

Quanto a aparência do periódico, optou-se por cores intensas pendentes das tonalidades de vermelho, denotando o espírito vivo e abraçado da pesquisa científica a que a instituição passa e experimentar, como impulso ígneo para um tempo de aprimoramento e progressão.

Figura 2 - Capa da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes



Fonte: Página online da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes. Disponível em <http://www.cead.unimontes.br/multitexto>

Revista online

A Revista Multitexto nasce como um periódico eletrônico, embora suas edições dispensem exemplares impressos sazonalmente. Para tanto, uma página própria para a revista que

comportasse informações gerais, as edições da revista para consulta, leitura e download, além do espaço próprio para submissões, alocados no portal próprio do CEAD/Unimontes.

A infra-estrutura necessária para auxiliar a implantação da revista online, foi atendida pela equipe tecnológica do CEAD/Unimontes. Para isso, foi desenvolvido um conjunto de padrões técnicos e tecnológicos que sustentaram a estruturação via web do periódico, a partir de modelos próprios e conforme os periódicos científicos disponibilizados na internet. Essa estratégia possibilitou a equipe de pesquisadores conhecerem novos trabalhos e promoverem o desenvolvimento do ciclo produtivo da ciência.

Divulgação

A equipe envolvida no processo de implantação da revista considerou a divulgação do periódico à comunidade acadêmica e científica local como fator importante para o desenvolvimento da revista e dos autos institucionais. Nesse sentido, a Revista Multitexto ganhou um evento de lançamento no principal evento científico institucional, o Fórum de Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão - FEPEG (2012) e entradas de apresentações diante de eventos dos cursos de graduação e pós-graduação locais. O processo de divulgação envolveu a participação de todos os membros da instituição, efetivamente os coordenadores, docentes e discentes vinculados os cursos oferecidos através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Convites à submissões e apresentações dirigidas sobre o periódico foram direcionados à comunidade científica e à comunidade acadêmica institucional.

Procedimentos de publicação

Aspectos como o delineamento dos processos de submissão e avaliação foram organizados sob os critérios sugeridos pela CAPES e orientados em um padrão de eficiência. O processual foi orientado de forma que os autores submetam colaborações pela página da revista, tais colaborações sejam revisadas por avaliadores competentes - selecionados criteriosamente -, que produzam considerações e sinalizem aprovação/correção/recusa. Todos os procedimentos são acompanhados pelos editores da revista e por secretários executivos. Com a emissão de pareceres, os autores

são comunicados e em caso de aprovação, as colaborações são efetivamente publicadas na revista de acordo calendário próprio.

Prospectos

Um periódico científico dispensa valores e agrega outros à qualquer sistema, gestão e filosofia pautada no desenvolvimento. No CEAD/Unimontes, a Revista Multitexto desponta como um fruto expressivo de uma preocupação e perspectiva institucional no amadurecimento de suas iniciativas e consecução de suas metas.

Ter a ciência como um instrumento para trâmites gerencias e de aplicação de qualidade confere relevância às iniciativas institucionais que, através do periódico, passa a experimentar sabores que remete à progressão e desenvolvimento.

É factual que a Revista Multitexto tem ainda à oferecer uma cartela de valores e possibilidades à instituição, seja pela investidura científica, seja pela pertinência de investigações e resultados, seja pela aplicação intensa dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória adotada para a implantação da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes evidenciou um processo que iniciou-se no núcleo do sentimento institucional de progressão e desenvolvimento em EAD.

As estratégias adotadas revelaram um procedimento comprometido com um padrão de qualidade pertinente às perspectivas institucionais. Além do vigor científico e da nobreza de causa, um periódico torna-se também um instrumental afiado de aplicação de qualidade e gestão de processos.

A Revista Multitexto, pode assim, como salienta sua filosofia de diversidade de textos na unidade da causa, lançar as bases de uma história de desenvolvimento da EAD.

REFERÊNCIAS

CARDOSO, Z. S. et al. Perfil dos acadêmicos do Centro de Educação a Distância/CEAD-Unimontes e a preferência pelo Material Didático Impresso (MDI) quanto a disposição do texto e o entendimento da leitura. *Anais. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES DE EDUCAÇÃO A*

DISTÂNCIA. São Carlos - SP, 2012.

Castro, J. M. *Métodos e técnicas de pesquisa: uma introdução*. Belo Horizonte: PUC Minas Virtual, 2003.

EFFTING, M. O. *Material Didático Impresso em EAD: Ferramenta que se estabelece*. In: X COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITÁRIA EN AMÉRICA DEL SUR. Mar Del Plata, 2010.

MACEDO et al. A produção de material didático interativo no CEAD/Unimontes: uma nova proposta de ação. X CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA (ESUD). EAD rompendo fronteiras. *Anais*. Pará: Universidade Federal do Pará, 11 a 13 de junho de 2013.

PICONEZ, S. C. B.; NAKASHIMA, R. H. R. Equipes de produção de materiais digitais de aprendizagem e os critérios de usabilidade técnica e pedagógica: um diálogo necessário. In: BARROS, D. M. V. et al. *Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas*. Lisboa: [s.n] p.364-399, 2011.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROSEMBERG, M. A Revolução do E-learning. In: _____. *E-learning - Estratégia para a transmissão do conhecimento na era digital*. Ed. São Paulo: Ed Makron Books, 2002. p. 18-32.

STUMPF, I. R. C. Passado e futuro das revistas científicas. *Ciências da Informação*, v. 25, n. 3, 1996.

VASCONCELOS, A. M. A.; CORRÊA, R. S. A importância do saber científico para a prática profissional. *Rev. AdContar*, v. 3, p. 31-36, 2002.

ASPECTOS LEGAIS DO ESTÁGIO: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues¹; RESENDE, Marilena²¹Doutorado em andamento em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.²Doutorado em Educação Matemática Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, docente da Universidade de Uberaba - Uniube

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, a partir de pesquisa bibliográfica e documental, os marcos regulatórios do estágio no Brasil. Abordaremos a legislação que regulamenta os estágios curriculares de forma geral, pois o estágio na formação de professores deve atender também a esses dispositivos legais. Faremos uma breve retrospectiva histórica, visando conhecer as questões que constituem as preocupações dos legisladores em cada momento, considerando que esses dispositivos traduzem concepções de formação e evidenciam elementos importantes para a discussão da complexa relação teoria-prática, em diferentes momentos da educação brasileira. Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou incorporar as discussões sobre a formação realizadas pelos estudiosos dessa temática, buscando superar questões históricas. É necessário reconhecer que houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação. Legislação.

INTRODUÇÃO

O estágio curricular obrigatório é um componente que oportuniza ao licenciando o exercício da atividade profissional, sendo, portanto, um momento formativo em que se deve priorizar a vivência do aluno de licenciatura na realidade educacional. O estágio vai além de uma encenação, de uma situação de mera avaliação no processo de formação, pois pode possibilitar aos estudantes/estagiários a realização de uma atividade teórica-prática, crítico-reflexivo sobre a docência, respaldada pelo referencial teórico e pelo conhecimento de uma realidade de atuação, devendo articular ensino, pesquisa e extensão.

Cury (2003, p. 113-122) refere-se ao Estágio Curricular Supervisionado como a oportunidade de articulação entre o momento do saber e o momento do fazer, ao afirmar que: “O momento do saber não está separado do momento do fazer, e vice-versa, mas cada qual guarda sua própria dimensão epistemológica”. O aprender a ser professor, dessa forma, é reconhecido como um “saber profissional intencionado a uma ação docente nos sistemas de ensino”.

A importância desse componente curricu-

lar na formação profissional é inquestionável. Assim, neste texto, fruto de pesquisa bibliográfica e documental, apresentamos a contextualização legal do estágio. Analisamos normatizações anteriores e as posteriores à Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional de 1996, apontando mudanças que ocorreram e suas implicações no contexto de uma necessária articulação entre a teoria e a prática.

Consideramos que esses dispositivos traduzem concepções de formação profissional, especialmente de formação de professores, e que o conhecimento deles é fundamental para todos os envolvidos no processo formativo.

DESENVOLVIMENTO

Histórico da legislação do estágio curricular

A partir de nosso levantamento de amparo legal, encontramos um primeiro documento de 1942, o Decreto Lei 4.073 “Lei Orgânica do Ensino Industrial” que trata do estágio, mais especificamente em estabelecimento industrial:

Art. 47. Consistirá o estágio em um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial.

Parágrafo único. Articular-se-á a direção dos estabelecimentos de ensino com os estabelecimentos industriais cujo trabalho se relacione com os seus cursos, para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realizar estágios, sejam estes ou não obrigatórios (BRASIL, 1942).

Embora tenha sido feita essa menção ao estágio, não podemos dizer que essa lei o tenha regulamentado.

Nesse sentido, Cesa (2007) diz que:

[...] a Lei Orgânica visava regulamentar a aprendizagem industrial recentemente imposta às indústrias, por meio da criação do SENAI, e faz parecer que usou o termo estágio com o propósito de diferenciar o aprendizado dos estudantes que não estavam matriculados nas escolas do SENAI nem trabalhavam nestas indústrias, mas que nelas praticavam os conhecimentos teóricos adquiridos em outras escolas técnicas (CESA, 2007, p. 78).

Ainda, segunda a autora, nas empresas, atuavam aprendizes, que tinham vínculo empregatício e que frequentavam os cursos patrocinados pelo SENAI. Já os estagiários não possuíam vínculo empregatício com a empresa, apenas desenvolviam treinamento, *in loco*. Percebe-se, assim, que o estágio aparece de forma ainda bastante rudimentar.

Só em 1967, o Ministro do Trabalho, Jarbas Passarinho, sancionou a Portaria 1.002 de 29/09/1967, disciplinando a relação entre as empresas e os estagiários, instituindo os direitos e as obrigações dos estagiários e das empresas. A partir da aprovação da Portaria, a categoria de estagiário, nas empresas, passa a ser integrada por alunos oriundos das Faculdades ou Escolas Técnicas de nível colegial, hoje chamado de ensino médio.

Segundo Cesa (2007), ao justificar essa portaria, o Ministério considerou ser urgente criar condições que possibilitassem um melhor entrosamento das empresas com as faculdades e escolas técnicas vinculadas ao ensino industrial, como forma de aperfeiçoar o ensino técnico profissional.

Reportando-se a essa portaria, já se percebe o aspecto de proteção ao aluno e à empresa, estabelecendo-se um contrato-padrão, contendo obrigatoriamente a duração do estágio, a bolsa de ensino com o valor ofertado pela empresa, o seguro contra acidentes pessoais oferecido pela entidade concedente e a

carga horária desse estágio.

O Decreto n.º 66.546/70, instituiu o Projeto Integração, destinado à implementação de programas de estágios práticos para estudantes do sistema de ensino superior de áreas prioritárias, principalmente para os alunos dos cursos de engenharia, tecnologia, economia e administração, com a possibilidade de praticar, em órgãos e entidades públicas e privadas, o exercício de atividades pertinentes às respectivas especialidades.

Entretanto, foi a partir da Lei Federal n.º 5.692/71 que todo o ensino de segundo grau/médio assumiu caráter profissionalizante e tornou-se condição *sine qua non* para a conclusão dessa modalidade de ensino, para fins de continuidade de estudos e ingresso no nível superior. Além de ter permitido a formal habilitação profissional de técnico ou, ao menos, a certificação profissional na qualidade de auxiliar técnico. Essa orientação profissionalizante provocou a definição de uma legislação específica para o estágio profissional supervisionado para o segundo grau/médio. Essa Lei estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, hoje ensino fundamental e médio, prevendo o estágio como forma de cooperação entre empresas e escolas. Portanto, disciplinou:

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas.

Parágrafo único. O estágio não acarretará para as empresas nenhum vínculo de emprego, mesmo que se remunere o aluno estagiário, e suas obrigações serão apenas as especificadas no convênio feito com o estabelecimento.

Através do Decreto n.º 69.927 de 18 de janeiro de 1972, o governo instituiu a Bolsa de Trabalho, cujo objetivo era proporcionar aos estudantes de todos os graus de ensino oportunidade de exercício profissional em órgãos públicos ou particulares, sem vínculo empregatício.

O estágio no serviço público federal foi disciplinado com o advento do Decreto n.º 75.778/75 de 26 de maio de 1975. Entretanto, a inserção do estagiário no ordenamento jurídico se deu com a Lei 6.494/77, sancionada em 7 de dezembro de 1977 que “dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante de 2º grau e Supletivo”.

Em outras palavras, percebe-se que o Estágio Curricular foi regulamentado por legislação

federal somente em 1977, de forma a exigir os subsídios necessários para uma formação técnica do profissional com maior qualidade. Essa Lei é constituída por oito artigos, aqui fazemos referência aos cinco primeiros, pois os últimos três são de ordem operacional. Nesses artigos iniciais, o estágio é concebido como complementação do ensino e aprendizagem ou como projeto de extensão, nos quais os estudantes são envolvidos em atividades de interesse social. Assume um caráter formal, pois se exige assinatura de um termo de compromisso entre o estudante e a empresa, com a interveniência obrigatória da instituição de ensino.

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e que venham frequentando, efetivamente, cursos vinculados à estrutura do ensino público e particular, nos níveis superiores, profissionalizantes de 2º Grau e Supletivo.

§ 1º - O estágio somente deverá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiências práticas na linha de formação, devendo o estudante, para esse fim, estar em condições de estagiar, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 2º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumento de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e de relacionamento humano.

Art. 2º - O estágio, independentemente do aspecto profissionalizante, direto e específico, poderá assumir a forma de atividades de extensão, mediante a participação do estudante em empreendimentos ou projetos de interesse social.

Art. 3º - A realização do estágio dar-se-á mediante termo de compromisso celebrado entre o estudante e a parte concedente, com interveniência obrigatória da instituição de ensino.

§ 1º - Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no parágrafo 2º do Artigo 1º desta Lei.

§ 2º - Os estágios realizados sob a forma de ação comunitária estão isentos de celebração de termo de compromisso.

Art. 4º - O estágio não cria vínculo empregatício de qualquer natureza e o estagiário poderá receber bolsa, ou outra forma de contraprestação que venha a ser acordada, ressalvando o que dispuser a legislação previdenciária, devendo o estudante, em qualquer hipótese, estar seguro contra acidentes pessoais.

Art. 5º - A jornada de atividade em estágio, a ser

cumprida pelo estudante, deverá compatibilizar-se com o seu horário escolar e com o horário da parte em que venha a ocorrer o estágio.

Parágrafo único - Nos períodos de férias escolares, a jornada de estágio será estabelecida de comum acordo entre o estagiário e a parte concedente do estágio, sempre com a interveniência da instituição de ensino (BRASIL, 1977).

O Art. 1º da Lei 6.494/77 não traz avanços, somente autoriza o desenvolvimento de programas de estágio aos cursos de nível superior profissionalizante de 2º grau supletivo, vinculados à estrutura de ensino público e particular. Assim, somente as pessoas jurídicas de direito público, compreendidas aí as de administração direta e indireta (autarquias, sociedade de economia mista, empresas públicas) ao lado das de direito privado (empresas, associações culturais, recreativas, esportivas, filantrópicas etc.) e as instituições de ensino (oficiais e particulares) são sujeitos concedentes de que trata esse artigo.

O primeiro parágrafo desse artigo vem reafirmando as necessárias condições da instituição que recebe o estagiário, de propiciar experiência prática na linha de formação do estagiário, havendo a necessidade de que essa experiência efetivamente venha a complementar a aprendizagem, que já foi previamente planejada, de acordo com o currículo elaborado pela escola.

O segundo artigo, por exemplo, avança na medida em que permite a possibilidade de realização de estágio em diferentes espaços, como, por exemplo, na comunidade, por meio da realização de projetos de cunho social.

Outro progresso foi previsto no terceiro artigo dessa normativa legal, ao estabelecer que, mesmo o aluno realizando suas atividades junto à comunidade, a interferência da instituição de ensino no processo é imprescindível. Com isso, o artigo reforçava a escola como sendo o campo oficial do estágio, seja ele realizado em suas dependências ou por meio da mediação entre estagiário e comunidade. Nesse sentido, o artigo avança ao comprometer o estagiário com a prática, na medida em que ele tem claras as funções que deve desempenhar.

No quarto artigo, houve a preocupação de se estabelecer que o estagiário não tivesse vínculos empregatícios, porém resguardava a sua segurança, ao exigir o seguro contra acidentes pessoais, pois o estudante não está livre de sofrer algum tipo de acidente durante o desenvolvimento do seu estágio. Entretanto, o artigo não estabelece de quem é a responsabilidade

pelos custos desse seguro pessoal.

E, por fim, o quinto artigo estabelece que as instituições de ensino deveriam conciliar os horários de aula, oferecidos aos estagiários, com os horários em que esses desempenhariam as atividades de estágio, podendo essas, inclusive, serem realizadas nas férias, desde que houvesse acordo entre as partes estagiário/concedente, com interveniência da instituição de ensino. Com isso, visava evitar que a vida acadêmica do estagiário fosse prejudicada.

Entretanto, a Lei n.º 6.494/77 só foi regulamentada pelo Decreto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982, apresentando a seguinte complementação no que se refere à concepção de estágio curricular:

Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Na citação acima, observa-se que a aprendizagem social, profissional e cultural vai além de permitir a capacitação teórica ao aluno para o desempenho da profissão. Busca-se, através dessa integração entre social, profissional e cultural, possibilitar uma formação ao acadêmico a fim de que ele seja capaz de atuar profissionalmente na prática, de forma inovadora e com uma teorização crítica. Nessa acepção, compreende-se que o aluno deixa, pelo disposto na lei, de ser apenas um mero objeto de ensino para tornar-se um profissional realmente comprometido com sua prática profissional e social.

Ao encontro dessa afirmação, Roesch (1996, p. 27) afirma que:

Acredita-se, pois que o estágio curricular, independentemente de ser obrigatório, é uma chance de aprofundar conhecimentos e habilidades em área de interesse do aluno. O conhecimento é algo que se constrói e o aluno, ao levantar situações problemáticas nas organizações, propor sistemas, avaliar planos ou programas, bem como testar modelos e instrumentos, está também ajudando a construir conhecimento.

Corroborando com a citação acima, entende-se que o estágio supervisionado curricular será realmente um agente integrador, obtendo resultados positivos, se sua aplicação for vista como uma atividade que trará benefícios para

a aprendizagem, para a melhoria do ensino, para o estagiário e para as empresas.

A Lei Federal n.º 8859, de 23 de março de 1994, modifica os dispositivos da Lei n.º 6494, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos da educação especial o direito à participação em atividades de estágio.

Tratam-se:

Art. 1º - As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, alunos regularmente matriculados e em cursos vinculados ao ensino público e particular.

§ 1º - Os alunos a que se refere o “caput” deste artigo devem, comprovadamente, estar frequentando cursos de nível superior, profissionalizante de 2º grau, ou escolas de educação especial.

§ 2º - O estágio somente deverá verificar-se em unidades que tenham condições de proporcionar experiência prática na linha de formação do estagiário, devendo o aluno estar em condições de realizar o estágio, segundo disposto na regulamentação da presente Lei.

§ 3º - Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares.

§ 1º Os estágios curriculares serão desenvolvidos de acordo com o disposto no § 3º do art. 1 desta lei.

A referida Lei amplia as oportunidades de estágio aos alunos das escolas especiais de qualquer grau, o que equivale a estabelecer o estágio supervisionado, na perspectiva da educação inclusiva. O direito à profissionalização é imprescindível, numa sociedade inclusiva, e implica que escolas e empresas cedentes de campos de estágio devam cooperar entre si, a fim de contribuir para a prevenção da discriminação, bem como permitir a busca efetiva de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a integração total das pessoas portadoras de deficiência.

Após trinta anos de vigência da Lei 6.494/77, ela foi revogada, assim como a Lei 8.859/94, com a aprovação da Lei n.º 11.788 pelo Congresso Nacional, que passou a vigorar a partir de 25 de setembro de 2008, definindo novas regras para estágios e apresentando uma nova concepção de estágio ao explicitar:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior,

de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

O estágio supervisionado, como ato educativo, exige que a escola e a empresa trabalhem didaticamente com os estagiários, em relação ao planejamento, ao desenvolvimento, à avaliação e aos resultados das atividades por ele desenvolvidas.

A experiência vivenciada fora da escola pelos alunos, em situação de estágio, tem que ser trazida para dentro dela. Assim, o estagiário poderá sanar dúvidas, apresentar os desafios enfrentados na sua futura profissão e buscar junto aos professores e colegas alternativas para contornar essas dificuldades enfrentadas. Por outro lado, como esses alunos estão engajados em um processo educativo, a instituição que os recebe como estagiários deve ter consciência de seu trabalho educativo e da obrigação que tem em orientar esses estagiários, para que tirem o melhor proveito dessas experiências.

Portanto, devem procurar diversificar as atividades a serem realizadas pelo estagiário, durante o período de estágio, ofertando-lhe chances de melhor compreensão de todo o processo de trabalho, de modo a enriquecer seu currículo escolar. Isto implica, na necessidade da instituição concedente, em não designar o estagiário apenas para execução de trabalhos operacionais repetitivos e rotineiros, que acrescentam muito pouco em seu processo educativo para a cidadania e o trabalho.

Outras mudanças foram apresentadas pela nova lei. A seguir, descrevemos as que consideramos mais significativas: os estagiários que tenham contrato com duração igual ou superior a um ano têm direito a 30 dias de recesso, preferencialmente durante as férias escolares; no caso do estágio ter duração inferior a um ano, os dias de recesso serão concedidos de maneira proporcional; o recesso deverá ser remunerado quando o estagiário receber bolsa ou outra forma de contraprestação.

Quanto à carga horária do estágio, a lei determina que estudantes da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, da modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos, só podem ser contratados para a carga horária de quatro horas diárias de trabalho ou 20 semanais. Já os estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular podem

trabalhar até seis horas diárias. Para os estudantes matriculados em cursos que alternem aulas teóricas e práticas, o estágio será de 40 horas semanais.

A lei estabelece, ainda, que o estágio, mesmo aquele que não é obrigatório para a conclusão do curso, agora tem de estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, inclusive no ensino médio. O estagiário tem ainda de ser supervisionado por um professor orientador da instituição de ensino e por um supervisor da parte concedente. No mínimo a cada seis meses, um relatório das atividades do estágio tem de ser apresentado à instituição de ensino.

A norma fixa limites para o número de estudantes de nível médio estagiando nas empresas. Os estabelecimentos que têm de um a cinco empregados poderão recrutar apenas um estagiário; de seis a dez, até dois; de onze a vinte e cinco empregados, até cinco estagiários; e acima de 25, até 20% de alunos estagiários.

Outra mudança é que o estágio deve durar no máximo dois anos na mesma parte concedente, exceto quando se tratar de estagiário portador de deficiência. A Lei anterior fixava um mínimo de seis meses, que não está previsto na nova legislação, mas não estabelecia um máximo. A Lei também autoriza que profissionais liberais de nível superior possam recrutar estagiários.

Por fim, a manutenção de estagiários em desconformidade com a legislação será caracterizada como vínculo de emprego para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária. A instituição privada ou pública que reincidir na irregularidade ficará impedida de receber estagiários por dois anos. Outros pontos apresentados são:

- Estágio não obrigatório terá sua carga horária acrescida à carga horária obrigatória;
- Faculta equiparação ao estágio, de Atividades de Extensão, Monitorias e Iniciação Científica, porém só pode ser facultado se constar no projeto político pedagógico do curso;
- Termo de compromisso obrigatório entre o educando, parte concedente do estágio, e a Instituição de Ensino;
- Vedada cobrança de qualquer valor dos estudantes, para encaminhamento ao estágio;
- Faculta celebração de convênios entre a Instituição de Ensino e a parte concedente;
- Determina obrigação de contratação, pela parte concedente, de seguro contra aci-

dentos em favor do estagiário, podendo este, em caso de estágio obrigatório, ser assumido, alternativamente, pela Instituição de Ensino.

A nova Lei do Estágio traz uma série de avanços que não eram contemplados na lei anterior. Mas, ao mesmo tempo, cria um problema quanto ao limite máximo de vagas por estagiários. Na avaliação do secretário geral da Federação dos Bancários da CUT (FETEC/CUT-SP), Pedro Sardi:

Esse percentual de 20% do quadro de funcionário é considerado extremamente elevado se pensarmos no setor bancário, sobretudo, quando abordamos o estágio em agências que praticamente não contribui com o currículo escolar do aluno. Analisando esse mesmo limite de vagas em um departamento com 200 funcionários, o número de estagiários passa a ser elevadíssimo, abrindo espaço para burlar a Lei do Estágio.

O autor justifica suas afirmações, destacando o termo de compromisso - sigilo bancário e segurança das informações - que o trabalhador bancário tem que assinar assim que é admitido. Como o estagiário não assume essa responsabilidade, ao ingressar na empresa, ele também não tem acesso a uma série de informações que fazem parte do cotidiano da atividade por ele desenvolvida, ficando limitado ao autoatendimento, no caso de agências, ou a atividades indiretas e meramente burocráticas, no caso dos departamentos. Para evitar esse problema, o autor afirma que os bancários têm lutado para que o percentual de estagiários nos bancos seja de apenas 0,5% do número de profissionais em atividade na instituição.

Salientamos três méritos da nova lei: manutenção do caráter pedagógico, participação da escola na definição e aprovação do plano de atividades do estudante; maior segurança para as organizações concedentes de estágio e gratuidade dos serviços prestados aos estudantes pelos agentes de integração.

Um dos pontos da lei que tem provocado confusão é a determinação de que os estágios não obrigatórios constem no projeto pedagógico dos cursos de graduação, até então, essa exigência não era requisito. Desse modo, se a instituição ainda não atualizou seu projeto e, em algumas delas isso é um processo demorado que depende de aprovação em conselhos universitários, por exemplo, ela não poderá assinar ou renovar o contrato de estágio do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, foi possível constatar que, no campo da formação, o estágio aparece confuso nos documentos legais e varia de acordo com os paradigmas educacionais vigentes em cada época. Os últimos anos foram marcados por inúmeras alterações legais e curriculares no campo educacional, destacando-se leis, resoluções, pareceres e diretrizes curriculares nacionais. Com relação à prática e ao estágio, percebemos que a legislação, nas últimas décadas, buscou incorporar as discussões sobre a formação realizadas pelos estudiosos dessa temática, buscando superar questões históricas. É necessário reconhecer que houve avanços, principalmente em considerar que todas as disciplinas que compõem o currículo têm uma dimensão prática que deve ser trabalhada.

Entretanto, há situações conjecturais que dificultam e, às vezes, até impedem que o proposto possa ser realizado. Esses limites/desafios são de naturezas diversas, podendo ser tanto da instituição formadora como da escola-campo, relacionados aos formadores, relacionados aos alunos, concernentes às modalidades dos cursos a distância, presenciais, entre outros.

Portanto, consideramos que a formação do profissional deve ser pensada para além de suas diretrizes legais, pois essas, ainda que incorporem discussões que se travam na área e que sejam elementos norteadores dos projetos pedagógicos, não conseguem captar a dinâmica da complexa relação teoria-prática, e mudanças estruturais na formação inicial se fazem necessárias. É preciso pensar num profissional que vai atuar dentro de um determinado contexto sócio-histórico e que deverá construir de modo idiossincrático a sua prática na realidade em que vai atuar. Essa construção não se esgota na formação inicial, ainda que essa seja fundamental, mas ocorre de forma permanente e contínua durante a trajetória profissional.

REFERÊNCIAS

CESA, M. P. **Lei de Estágio: uma análise Dogmática e crítica à luz do dever de o Estado garantir a efetividade dos direitos fundamentais ao trabalho, a educação e a qualificação profissional.** Rio Grande do Sul 2007. 285 p. Dissertação de (Mestrado). Universidade de Caxias do Sul.

CURY, C. R. J. Estágio Supervisionado na for-

mação docente. In: LISITA, Verbena Moreira; SOUSA, Luciana Freire (org.). **Políticas Educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 113-122

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalho de conclusão de curso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SARDI, P. Apesar dos avanços lei do estágio traz limitador de vagas elevado. Publicado em **Boletim da Federação dos Bancários da CUT de SP** nº 0486-26/09/08. Disponível em <<http://www.observatoriosocial.org.br/conex2/?q=no-de/2681>

BRASIL. Ministério do Trabalho e da Previdência Social. Portaria nº 1.002, de 29 de setembro de 1967. Disponível em <http://www.reitoria.ufsc.br/estagio/legislacao/port1002.html>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Decreto n.º 75.778, de 26 de maio de 1976. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Decreto n.º 66.546, de 11 de maio de 1970. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Decreto n.º 69.927, de 13 de janeiro de 1972. Disponível em <http://br.vlex.com/tags/decreto-69927-1972-196170>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. **Lei orgânica do ensino industrial**. Disponível em: <http://www3.dataprev.gov.br/SISLEX/paginas/24/1942/4073.htm>. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Decereto n.º 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm. Acesso em: 10 jun. 2014.

_____. Lei n.º 11.788, de 25 de agosto de 2008. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Lei n.º 8.859, de 23 de março de 1994. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm. Acesso em 10 jun. 2014.

_____. Lei n.º 6.494, de 07 de dezembro de 1977. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/L6494.htm>. Acesso em 10 jun. 2014.

AUTOMEDICAÇÃO INFANTIL: CONHECIMENTO E MOTIVAÇÃO DOS PAIS

SANTOS, Patrícia Nepomuceno Matos dos¹; FREITAS, Ronilson Ferreira²; EDUARDO, Anna Maly de Leão e Neves³

¹Farmacêutica pela Faculdade Anhanguera de Brasília.

²Especialização em andamento em Gestão de Assistência Farmacêutica pela Universidade Cândido Mendes-UCAM e em Farmacologia e Toxicologia Clínica pelas Faculdades Integradas Pitágoras de Montes Claros - FIPMoc.

³Mestrado em andamento em Ciências e Tecnologias em Saúde pela Universidade de Brasília - UnB.

RESUMO

O objetivo do estudo foi avaliar o conhecimento e a motivação dos pais ou responsáveis na prática da automedicação dos seus filhos e as classes farmacológicas mais utilizadas. Trata-se de um estudo transversal com abordagem quantitativa. Os dados foram coletados através de questionário com questões objetivas aplicadas para 60 pais com filhos menores de 12 anos de idade. O estudo foi dividido em dois grupos: 30 pais ou responsáveis com plano de assistência médica, e 30 pais ou responsáveis que dependem do SUS. A automedicação infantil pelos pais foi de 87%, sendo que 42% afirmaram ser motivados pelo fácil acesso aos medicamentos nas drogarias, enquanto 26% optaram por essa prática pela indisponibilidade do atendimento médico no serviço público de saúde. Quanto à dosagem correta dos medicamentos, 48% dos pais buscam essa informação nas bulas. A classe farmacológica mais utilizada foi a dos analgésicos, 83%, e xaropes para tosse, 75%. Em relação aos riscos e efeitos adversos, 63% afirmam possuir conhecimento e 94% dos responsáveis negaram casos de intoxicações por automedicação. Conforme a elevada automedicação infantil, percebe-se a importância de medidas preventivas junto aos pais para a conscientização dessa prática, visto que esse ato é inevitável.

Palavras-chave: Automedicação. Crianças. Medicamentos. Pais.

INTRODUÇÃO

A automedicação é a prática do uso de medicamentos sem orientação profissional ou prescrição médica, em que o indivíduo ou seu responsável decide por conta própria - ou por influência de pessoa não habilitada - o medicamento que melhor se encaixa para aliviar os sintomas (FREITAS et al., 2013). Já a automedicação orientada consiste na reutilização de prescrições médicas antigas, em que as mesmas não foram prescritas para uso contínuo (CANCELIER, KUBO, PIZZOL, 2006).

A automedicação responsável é reconhecida pela Organização Mundial de Saúde e aplica-se quando a criança possui um diagnóstico médico anterior do sintoma e o responsável obtém informações necessárias acerca do medicamento isento de prescrição médica, minimizando assim a demanda no Sistema Único de Saúde (MARTINS et al., 2011; SOUZA et al., 2010).

A prática da automedicação equivale a 35% do consumo dos medicamentos. Essa porcentagem independe de classe social e justifica-se pela acessibilidade dos medicamentos

vendidos em drogarias sem receita médica e pela indisponibilidade do atendimento médico no Sistema Único de Saúde (CELLA, ALMEIDA, 2012).

Os responsáveis, principalmente as mães, geralmente pessoa mais próxima e que passa mais tempo com a criança, adquirem o hábito da automedicação por querer uma solução imediata para o problema. Vale ressaltar que independentemente da classe farmacológica, o medicamento utilizado de forma incorreta torna-se um veneno para a criança, podendo ocasionar reações adversas, atrasar o diagnóstico de doenças graves e impulsionar a resistência bacteriana. Outro costume típico dos responsáveis é interromper o tratamento quando observado melhora no quadro clínico da criança, o que pode acarretar agravamento da patologia (URBANO et al., 2010).

Entre as patologias/sintomas mais comuns entre crianças, que levam seus pais a administrar medicamentos isentos de prescrição médica, estão a febre, inflamação de garganta e resfriados, ficando então os analgésicos e anti-térmicos como as drogas mais consumidas por crianças. Doenças crônicas ou patologias mais

graves levam ao uso de medicamentos prescritos (MEIRA et al., 2011).

Por motivos legais, éticos e econômicos, a participação de crianças em ensaios clínicos para o desenvolvimento de novos medicamentos é bem restrita. Alguns medicamentos de uso pediátrico não possuem eficácia comprovada, as diferenças fisiológicas entre adultos e crianças são ignoradas, levando em consideração somente a adequação das doses (CARVALHO et al., 2008).

Conforme Oliveira et al., (2010), o Sistema Nacional de Informações Tóxico-Farmacológicas (SINITOX) relatou que mais de 20 crianças por dia são vítimas de intoxicações pelo uso incorreto de medicamentos. Esse fato indica que os responsáveis por essas crianças não estão buscando ajuda profissional e não possuem informações quanto à dosagem e o armazenamento correto desses medicamentos. Essa falta de informação pode motivar o adulto a prolongar ou interromper o tratamento, impedindo a eficácia do medicamento (VIEIRA, PARASSOLO, 2011).

Outro fator que contribui com o alto índice de intoxicação infantil é a farmácia domiciliar. Conforme estudo realizado por Figueiredo (2011) na população de Figueirinha do município de Xangri-Lá/RS, “as farmacinhas” foram identificadas em 89% da amostra pesquisada, sendo vários os locais escolhidos pelos pais para o armazenamento dos medicamentos, como banheiros, cozinhas e quartos, deixando muitas vezes ao alcance das crianças e facilitando a ingestão desses medicamentos.

A prática da automedicação também pode ser influenciada pela publicidade dos medicamentos. Conforme estudo realizado por Nascimento (2009), mais de 90% das propagandas relacionadas a medicamentos estão em desacordo com a Legislação que regula a prática da propaganda farmacêutica, a Resolução de Diretoria Colegiada (RDC) 102/2000 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). A frase obrigatória contida em todas as propagandas “Ao persistirem os sintomas, o médico deverá ser consultado” dá a entender que se os sintomas sumirem não há a necessidade de orientação médica, o que pode atrasar o diagnóstico de alguma patologia (NASCIMENTO, 2009).

Diante desse pressuposto, o estudo teve como objetivo avaliar o conhecimento e a motivação dos pais ou responsáveis na prática da automedicação dos seus filhos e qual as classes farmacológicas mais utilizadas.

METODOLOGIA

Foi realizado um estudo transversal com abordagem quantitativa, possibilitando a avaliação da motivação e nível de conhecimento dos pais ou responsáveis sobre os riscos da administração incorreta de medicamentos em crianças.

A amostra foi dividida em dois grupos: Grupo 1, composto por funcionários de uma empresa de assistência médica privada em Brasília/DF, que usufruem de plano de saúde; Grupo 2, composto de voluntários que são atendidas pelo SUS da cidade de Taguatinga/DF, onde dependem do serviço público de saúde.

Todos os dois grupos foram compostos de pais ou responsáveis de crianças de 0 a 12 anos de idade. Eles foram escolhidos aleatoriamente e assegurado o anonimato dos participantes, totalizando o quantitativo de 60 pessoas, sendo 50% mulheres e 50% homens.

Os dados foram coletados no período de abril de 2012, por meio de um questionário aplicado após explicação e orientação por parte dos pesquisadores e após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido. Esse instrumento foi constituído por questões que abordavam aspectos sociodemográficos (idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade e renda familiar) e a automedicação infantil pelos pais (já administrou medicamentos sem prescrição médica, o que motivou esse ato, por quanto tempo a criança utilizou o medicamento, houve melhora no quadro clínico com a automedicação, onde foi obtida a orientação da dosagem correta, classes de medicamentos mais utilizadas, conhecimento referente aos riscos e efeitos adversos, a criança já se intoxicou com algum medicamento e se utiliza sempre os mesmos medicamentos para os mesmos sintomas).

Foram utilizados para análise dos resultados planilhas e gráficos tabulados no Microsoft Excel. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, do Conselho Nacional de Saúde, de acordo com a Resolução n.º 466/2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme Tab. 1, nos dados sociodemográficos dos participantes, foi identificada a predominância de pais jovens, com idade entre 20 e 30 anos, casados, com nível superior e renda

de até 5 salários mínimos. Esses dados podem ser comparados com estudo realizado por Vieira, Perassolo (2011) que obtiveram resultados semelhantes. Estudo realizado por Leite et al., (2006) relata que o índice de automedicação foi maior na população que concluiu apenas o ensino fundamental, o que difere deste estudo, onde a maioria dos entrevistados que prati-

cavam a automedicação eram graduandos. Segundo Silva et al., (2011) que também relatou maior nível de escolaridade em sua pesquisa, o alto índice de automedicação foi obtido devido aos pais acharem que possuem maior conhecimento em relação ao medicamento e se sentirem mais seguros na administração destes.

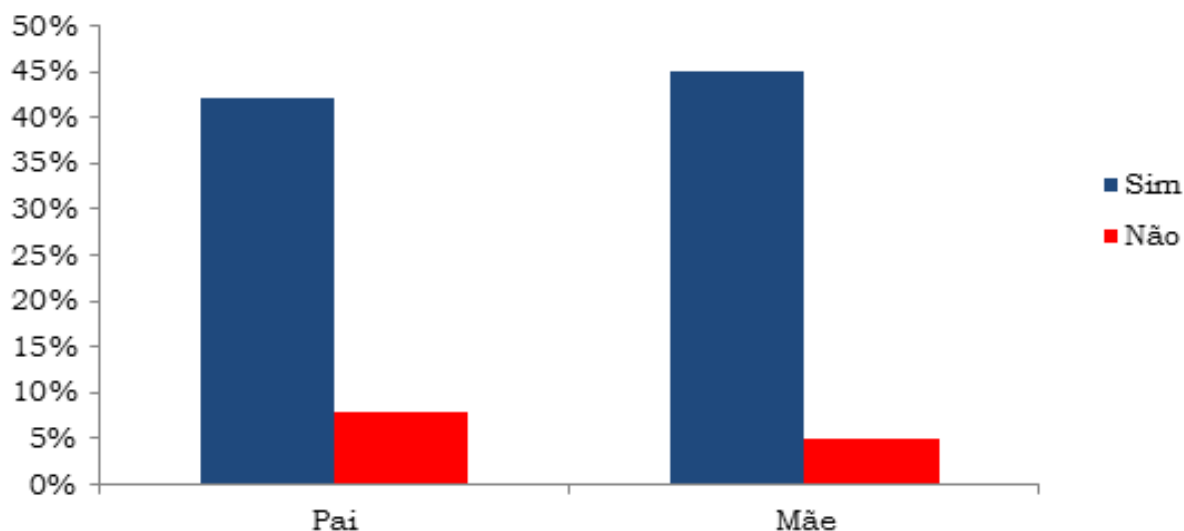
TABELA 1 - Perfil sociodemográfico

Variáveis		n (%)
Sexo	Feminino	30 (50)
	Masculino	30 (50)
Idade	20 a 30 anos	30 (50)
	30 a 40 anos	27 (45)
	> 40 anos	03 (5)
Estado Civil	Solteiro/a	16 (27)
	Casado/a	37 (62)
	Separado/a	05 (8)
	Outros	02 (3)
Escolaridade	5 ^a a 9 ^a Série	04 (7)
	2 ^a Grau Completo	24 (40)
	Superior Completo	03 (5)
	Superior Incompleto	29 (48)
Renda Familiar	Até 5 salários mínimos	44 (73)
	6 a 10 salários mínimos	16 (27)

Fonte: Autoria própria (2012).

Os resultados da Fig. 1 apresentam que tanto os pais quanto as mães praticam um elevado índice de automedicação aos filhos.

Figura 1 - Percentual dos entrevistados que já praticaram automedicação infantil.



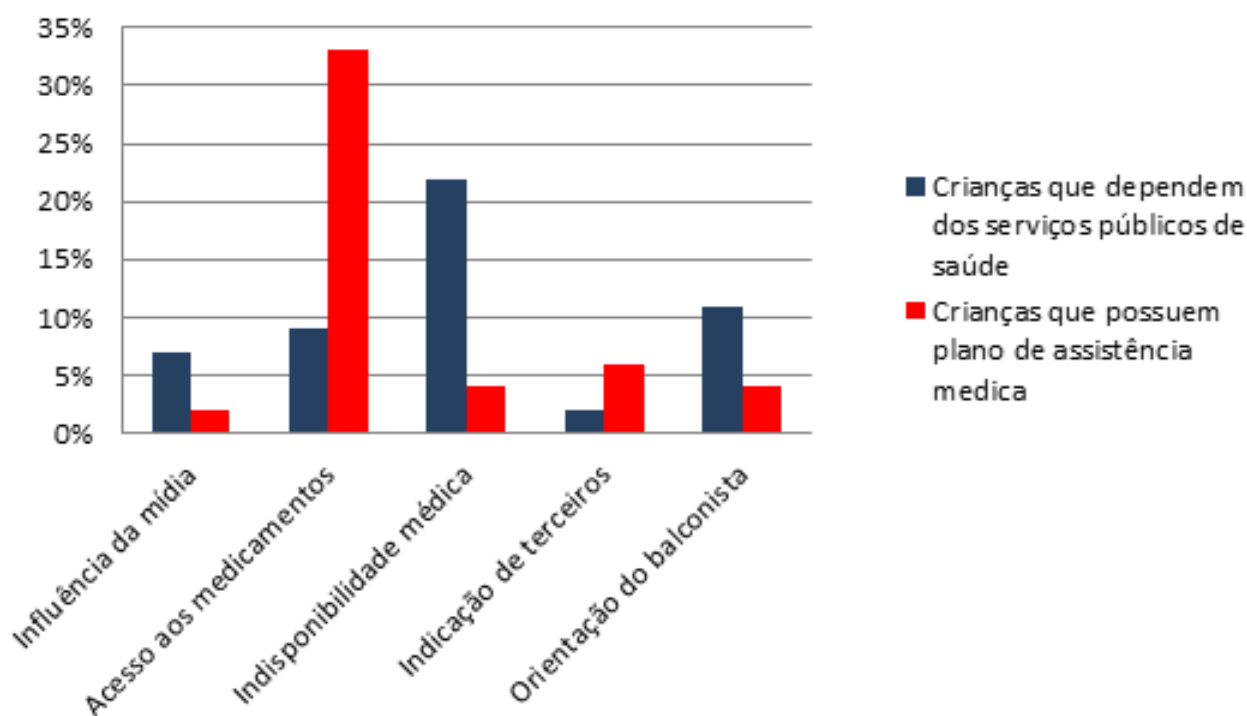
Conforme figura 1, houve uma sutil predominância das mães na prática da automedicação. A prevalência do gênero feminino na administração de medicamentos por conta própria em seus filhos são semelhantes a estudos realizados por Servidoni et al. (2006), Silva et al. (2011) e Urbano et al. (2010). Esse fato ocorre porque as mães geralmente são as pessoas mais próximas e que passam maior parte do tempo com as crianças. Dentro dessa temática, confirma-se a ideia de que atualmente a automedicação infantil integra-se aos problemas de saúde pública e torna-se motivo de preocupação, não só dos profissionais de saúde, mas da população em geral e que a melhor maneira de lidar com esse hábito é a prevenção (LEITE et al., 2006).

Os medicamentos são utilizados mundialmente como os recursos terapêuticos mais em-

pregados na medicina moderna. Embora o índice de automedicação seja elevado, apenas 50% da população tem acesso aos medicamentos. Constatou-se no presente estudo que 87% da amostra pesquisada pratica a automedicação infantil. Esse resultado pode ser comparado com outros três estudos realizados por Silva et al. (2011), Sevidoni et al. (2006) e Martins et al. (2011), que relatam que houve uma predominância de automedicação em 72%, 83% e 92%, respectivamente, entre a população entrevistada.

De acordo com a mensuração dos dados em relação à motivação dos pais na prática da automedicação infantil, levou-se em consideração que duas pessoas marcaram mais de uma resposta (FIG. 2).

Figura 2 - Motivação dos responsáveis na prática da automedicação infantil



Como este estudo foi realizado com duas amostras populacionais, revelou-se que a prática da automedicação infantil pelos pais está presente tanto nos indivíduos que possuem fácil acesso ao atendimento médico, ou seja, possuem plano de assistência médica, como por aqueles que dependem dos serviços de saúde pública, de acordo com pesquisa realizada por Silva et al. (2011), que revela que as condições socioeconômicas não influenciam essa prática, apenas divergem-se os motivos.

Percebe-se que esses valores divergem-se entre os dois grupos estudados. Os responsá-

veis por crianças que dependem do sistema público de saúde relatam que a maior motivação em automedicação é a indisponibilidade no atendimento médico, as consultas são demoradas e quando marcadas podem levar meses. Já os pais das crianças com plano de saúde dizem ser motivados pela facilidade no acesso aos medicamentos sem receita médica nas drogarias. Conforme Silva (2009), essa facilidade pode agravar o uso abusivo de medicamentos no Brasil.

Essa comparação também foi citada por Silva et al. (2011) em seu estudo sobre auto-

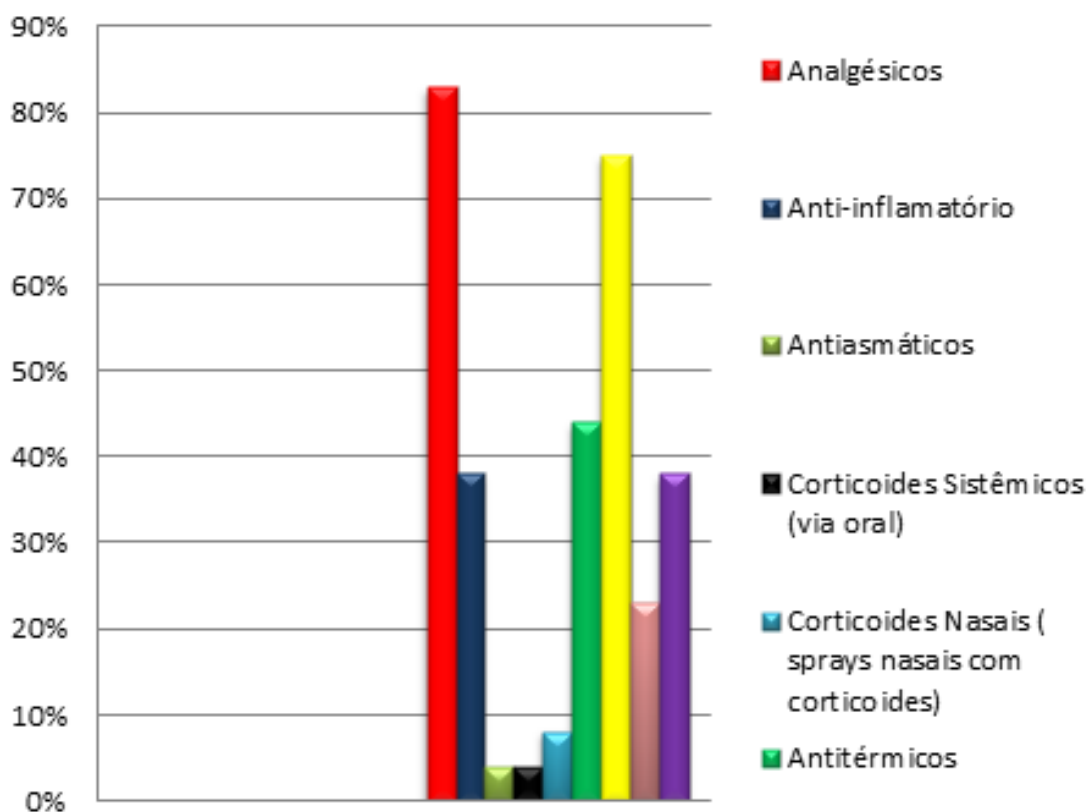
medicação entre adolescentes de escolas públicas e privadas, que relata que a população tem buscado cada vez mais a farmácia como substituta dos serviços de saúde. Os balconistas favorecem o uso inadequado dos medicamentos, fazendo com que os indivíduos optem por eles como forma de saúde (SÁ, BARROS, SÁ; 2007).

Questionou-se quanto à dosagem correta do medicamento administrado à criança, 48% dos responsáveis afirmaram ler a bula, 37% orientam-se com balconistas/farmacêuticos, 13% buscam receitas antigas e 2% pedem ajuda a familiares, corroborando com trabalho realizado por Vieira, Perassolo (2011). Embora a maioria dos responsáveis procure na bula a informação correta sobre o medicamento, esta não é a mais apropriada e recomendada, visto que em estudo realizado por Gonçalves et al. (2002) sobre bulas de medicamentos como instrumento de informação técnico-científica, as bulas apresentaram informações insatisfatórias quanto à superdosagem, posologia, efeitos adversos, entre outros.

Dado preocupante foi observado no quesito medicamentos, em que o analgésico foi

marcado como a classe farmacológica mais utilizada pelos pais no tratamento da dor em seus filhos. De acordo com Medeiros, Pereira, Medeiros (2010), as doenças mais relatadas para justificar o elevado índice de consumo de analgésicos foram febre, seguida de gripe, resfriado e infecção de garganta. Segundo Oliveira et al. (2010), um dos analgésicos mais utilizados é o ácido acetilsalicílico. Esse medicamento, quando administrado em crianças com infecções virais, pode ocasionar a Síndrome de Reye. Essa síndrome é muito rara e refere-se a um grupo heterogêneo de desordens causadas por agentes tóxicos, metabólicos, infecciosos e toxinas, e se não for diagnosticada precocemente pode ser fatal. Os xaropes para tosse ficaram como sendo a segunda classe de medicamentos mais utilizados nesta pesquisa. Em seguida os antitérmicos, anti-inflamatórios, descongestionantes, antibióticos, corticoides nasais, antiasmáticos e por último os corticoides sistêmicos. Nessa questão, os percentuais ultrapassam 100%, pois houve a utilização de dois ou mais medicamentos por alguns participantes (Figura 3).

Figura 3 - Percentual das classes farmacológicas mais utilizadas em crianças

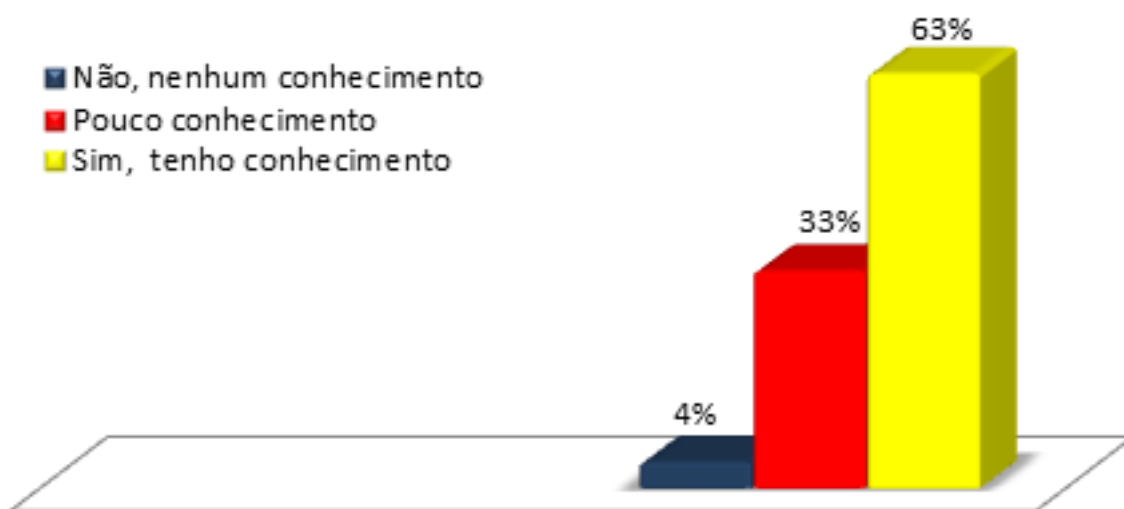


Os dados obtidos coincidem com estudos realizados por Silva et al. (2009) entre estudantes adolescentes no município de Vitória/ES e por Sá, Barros e Sá (2007) em uma população de idosos na cidade de Salgueiro/PE. Esses dados demonstram que independentemente da idade, os analgésicos são as classes farmacológicas mais utilizadas.

Tal constatação referente às classes farmacológicas havia sido demonstrada por Cancelier, Kubo e Pizzol (2006), sendo os fármacos mais utilizados em sua pesquisa os analgésicos

e antitérmicos, xaropes para tosse e anti-inflamatórios. Objetivou-se também averiguar o grau de conhecimento dos pesquisados acerca dos riscos e efeitos adversos causados pela administração incorreta de medicamentos sem prescrição médica. Cada percentual corresponde à classificação das respostas que foram consideradas como nenhum conhecimento, pouco conhecimento e sim, tenho conhecimento (FIG. 4).

Figura 4 - Conhecimento dos participantes em relação aos riscos e efeitos adversos causados pelo uso irracional de medicamentos



Ficou demonstrado que a maior parte dos pesquisados tem conhecimento quanto aos riscos e efeitos adversos causados pela administração de medicamentos sem prescrição médica. Dos demais, 33% possuem pouco conhecimento e apenas 4% informou não ter nenhum conhecimento. Apesar do índice de conhecimento dos responsáveis quanto aos riscos e perigos que expõem seus filhos ao ato de automedicar, é necessário que intervenções educativas junto aos pais sejam implantadas para fortalecer e disseminar o conhecimento da população de forma geral (MEIRA et al., 2011).

Em relação à intoxicação das crianças pelo uso de medicamentos, 94% dos entrevistados afirmaram nunca ter ocorrido caso de intoxicação, enquanto 6% disseram ter presenciado uma única vez. Esse elevado índice pode ser explicado pelo fato dos pais confundirem possíveis efeitos adversos, como náuseas, tonturas e febre alta, com os sintomas da patologia (MEDEIROS, PEREIRA, MEDEIROS, 2010). Embora apenas 6% dos entrevistados tenham relatado

o fato de intoxicações em suas crianças, Margonato, Thomson, Paoliello (2008) relatam que os medicamentos estão em primeiro lugar nos acidentes a agentes tóxicos.

Uma grande indutora às intoxicações acidentais por crianças são as propagandas. Essas são sempre bem chamativas, coloridas e atrativas, incentivando o consumo e aumentando os riscos e perigos. No Brasil, o farmacêutico não se destaca no acompanhamento à dispensação de medicamentos, tendo em vista que as farmácias e drogarias são as maiores responsáveis por essa prática, são poucas as que mantêm este profissional no estabelecimento durante todo seu tempo de funcionamento, o que poderia reduzir a prática da automedicação, em especial diminuir os riscos de intoxicações (VIEIRA, PERASSOLO, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática da automedicação infantil pe-

los pais revelou-se elevada em ambos os grupos pesquisados, prevalecendo principalmente entre pais jovens, casados, com nível superior incompleto e renda de até cinco salários mínimos. Foram motivados principalmente pelo fácil acesso aos medicamentos nas drogarias e pela indisponibilidade no atendimento médico do serviço público. A classe farmacológica mais administrada pelos pais são os analgésicos. Contudo, nota-se a importância de medidas preventivas junto aos pais para minimizar os efeitos maléficos causados pela automedicação, visto que este é um ato inevitável.

REFERÊNCIAS

- CANCELIER, A. C. L.; KUBO, T. K.; PIZZOL, F. D. Automedicação em crianças com rinfaringite aguda. *Arquivos Catarinenses de Medicina*, v. 35, n. 2, p. 35-40, 2006.
- CARVALHO, D. C. et al. Uso de medicamentos em crianças de zero a seis anos matriculadas em creches de Tubarão, Santa Catarina. *Rev. Paul Pediatr*, Santa Catarina, v. 26, n. 3, p. 238-244, 2008.
- CELLA, E.; ALMEIDA, R. B. Automedicação: Enfoque pediátrico. *Rev. Saúde Públ. Santa Cat.*, Florianópolis, v. 5, n. 1, p. 72-86, Jan./Abr. 2012.
- FIGUEIREDO, M. C. et al. Armazenagem de medicamentos em domicílios pelos moradores do bairro Figueirinha, em Xangri-lá, RS. *Rev. Ciências médicas e Biológicas*, Salvador, v.10, n. 2, p. 140-145, Mai./Ago. 2011.
- FREITAS, R. F.; FREITAS, T. F.; DAMASCENO, E. M. A.; PINHEIRO, T. A. A automedicação e os riscos que esta prática representa para a saúde da população. *Lecturas Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), v. 17, p. 1-1, 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd176/a-automedicacao-e-os-riscos-para-a-saude.htm#>>. Acesso em: 14 mai. 2014.
- GONÇALVES, S. A. et al. Bulas de medicamentos como instrumento de informação técnico-científica. *Rev. Saúde Pública*, v. 36, n. 1, p. 33-39, 2002.
- MEIRA, F. R. et al. A automedicação em crianças por seus responsáveis em um hospital do interior de Minas Gerais. *Cogitare Enferm.*, Minas Gerais, v. 16, n. 4, p. 708-713, dez. 2011.
- LEITE, S. N. et al. Utilização de medicamentos e outras terapias antes de consulta pediátrica por usuários de unidade pública de saúde em Itajaí-SC, Brasil. *Acta Farm. Bonaerense*, Itajaí-SC, v. 25, n. 4, p. 608-612, Jun. 2006.
- MARGONATO, F. B.; THOMSON, Z.; PAOLIELLO, M. M. B. Determinantes nas intoxicações medicamentosas agudas na zona urbana de um município do Sul do Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 333-341, Fev. 2008.
- MARTINS, M. C. C. et al. Uso de medicamentos sem prescrição médica em Teresina, PI. *Conscientiae Saúde*, v. 10, n. 1, p. 31-37, Mar. 2011.
- MEDEIROS, R. A.; PEREIRA, V. G.; MEDEIROS, S. M. Vigilância em saúde na enfermagem: o caso das medicações sem prescrição em crianças. *Esc. Anna Nery.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, Jan. 2011.
- NASCIMENTO, A.C. Propaganda de medicamentos no Brasil. É possível regular?. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 869-877, Jan. 2009.
- OLIVEIRA, E. A. et al. Uso de medicamentos do nascimento aos dois anos: Coorte de nascimentos de Pelotas, RS, 2004. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 44, n. 4, Ago. 2010.
- SÁ, M. B.; BARROS, J. A. C.; SÁ, M. P. B. O. Automedicação em idosos na cidade de Salgueiro-PE. *Rev. Bras. Epidemiol.*, São Paulo, v.10, n. 1, p. 75-85, Mar. 2007.
- SERVIDONI, A. B. et al. Perfil da automedicação nos pacientes otorrinolaringológicos. *Rev. Bras. Otorrinolaringol.*, v. 72, n.1, p. 83-88, Fev. 2006.
- SILVA, I. M. et al. Automedicação na adolescência: um desafio para a educação em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Fortaleza, v. 16, n. 1, p. 1651-1660, 2011.
- SILVA, M. V. S. et al. Consumo de medicamentos por estudantes adolescentes de Escola de Ensino Fundamental do município de Vitória. *Rev. Ciênc. Farm. Básica Apl.*, v. 30, n. 1, p. 99-104, 2009.
- SOUZA, L. H. T. et al. Automedicação versus au-

tomedicação responsável: uma análise em três escolas de Alfenas-MG. **Rev. Bras. Odontol.**, v. 67, n. 1, p. 8-12, Jan./Jun. 2010.

URBANO, A. Z. R. et al. Automedicação infantil: O uso indiscriminado de medicamentos nas cidades de Santos e São Vicente. **Rev. Ceciliania**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 6-8, Dez. 2010.

VIEIRA, J. K. F.; PERASSOLO, M. S. Avaliação do conhecimento sobre uso correto e cuidados com medicamentos em cuidadores de pacientes na unidade pediátrica de um hospital. **Rev. Eletrônica de Farmácia**, v. 8, n. 3, p. 10-25, 2011.

ESTADO NUTRICIONAL DE IDOSOS DO GRUPO FELIZ IDADE DA CIDADE DE CAPITÃO ENÉAS/MG

ANDRADE, Renata Kelly de Oliveira¹; FONSECA, Gislene Soares da¹; REIS, Vivianne Margareth Chaves Pereira²

¹Graduada em Nutrição pelas Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte.

²Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente das Faculdades Integradas do Norte de Minas - Funorte. Membro da Equipe de Pesquisa do Centro de Pesquisa da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes

RESUMO

O estado nutricional e os hábitos alimentares dos idosos são fatores de especial atenção nessa fase da vida. A alimentação do idoso oferecida com quantidade e qualidade adequada auxilia no suprimento de deficiências nutricionais e previnem a má nutrição e consequentes doenças. O objetivo deste estudo foi analisar o estado nutricional de idosos do projeto Feliz Idade através do IMC e de hábitos alimentares. Foram avaliados 80 idosos, participantes do grupo Feliz Idade da Cidade de Capitão Enéas/MG. A amostra apresentou média de idade de 70,23 anos com desvio padrão de 6,88 anos. A maior parte da amostra compreendeu mulheres, viúvos, com renda familiar de um salário mínimo, residentes em casa própria, com a família e com baixa ingestão de líquido. Segundo a classificação do IMC, a amostra classificou-se predominantemente em eutróficos. O arroz integral e o pão integral nunca foram consumidos pela amostra feminina, o oposto observado entre os representantes masculinos da amostra. A amostra que pratica atividade física relata consumir suco natural diariamente em relação aos que não praticam. Conclui-se que o estado nutricional, classificado de acordo com o IMC, encontra-se adequado para o público idoso envolvido no estudo, todavia é necessário o controle nutricional para que esse parâmetro não sofra agravos.

Palavras-chave: Estado nutricional. Idosos. Alimentação.

INTRODUÇÃO

O envelhecimento pode ser entendido como um processo individual, cultural e social, influenciado pela interdependência de vidas, envolvendo ganhos e perdas, não podendo ser avaliado apenas pela idade, mas sim a partir de uma visão biológica, psicológica e social (FAZZIO, 2012).

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) aponta que o número de idosos no Brasil chega a 14,5 milhões, passando a representar 9,1% da população brasileira, enquanto no início da década somavam 11,4 milhões, isto é, 7,9% do total. Apesar do recente processo de envelhecimento, a população brasileira pode ser considerada uma das maiores do mundo, superando a da França, Itália e Reino Unido. Daqui a 25 anos, essa população de idosos no Brasil poderá ser superior a 30 milhões.

O processo de envelhecimento populacional exige cuidados especiais com a saúde, com preocupações acentuadas no combate às doen-

ças. Existe uma preocupação mundial sobre a saúde do idoso, principalmente aqueles que possuem baixas condições sociais para a manutenção da saúde. Conhecer os hábitos alimentares dos idosos revela-se imprescindível na determinação de seu estado nutricional, pois esse estado nutricional e os hábitos alimentares são fatores de especial atenção nessa fase da vida, pois a alimentação deles, oferecida com quantidade e qualidade adequada, auxilia no suprimento de deficiências nutricionais, previnem a má nutrição e consequentes doenças (RODRIGUES, 2010). Nesse sentido, a nutrição desempenha um importante papel, por propiciar a identificação de fatores de risco para mortalidade e desenvolvimento de diversas doenças nesse público (NASCIMENTO, 2011).

É notório que a população idosa, em geral, apresenta alterações sensoriais, como a diminuição da visão, do olfato, da audição e da gustação. Principalmente estes dois últimos afetam diretamente a nutrição desses indivíduos, uma vez que o alimento passa a ser me-

nos apetitoso e desejado pelo idoso. O grau de nutrição é um aspecto importante, visto que os idosos apresentam condições peculiares que comprometem seu estado nutricional. Alguns desses condicionantes ocorrem devido às alterações fisiológicas do próprio envelhecimento, enquanto outros são acarretados pelas enfermidades presentes, pelas práticas ao longo da vida (fumo, dieta, atividade física) e situação socioeconômica (CAVALCANTI, 2009).

O agravamento do estado nutricional pode ser causado pela insegurança alimentar, acarretando maior risco de complicações no curso de doenças agudas ou crônicas e maior proporção de internações, sendo verificado que o grupo de idosos nessa situação tem um risco de apresentar estado de saúde referido como regular ou ruim 2,3 vezes maior. Dessa forma, por entender que a alimentação está diretamente associada ao estado nutricional dos idosos, verifica-se a necessidade de se avaliar o estado nutricional desse grupo, com o intuito de promover o diagnóstico precoce de alterações e deficiências nutricionais, possibilitando a adoção de medidas eficazes na reversão desse quadro (FAZZIO, 2012).

A prática regular de atividade física possibilita a manutenção ou até mesmo a melhora do estado de saúde física e psíquica de pacientes com osteoporose. Entre outros fatores, pode melhorar a capacidade funcional, diminuir a dor, reduzir o uso de analgésicos e melhorar a qualidade de vida de indivíduos com osteoporose (NAVEGA; OISHI, 2007).

A nutrição, a saúde e o envelhecimento estão estreitamente relacionados. A manutenção de um estado nutricional adequado e a alimentação equilibrada, conseqüentemente, estão associados a um envelhecimento saudável (RINALDI; COELHO, 2011).

Estudos relacionados com essa temática serão de fundamental importância para o melhor entendimento sobre a frequência alimentar na população idosa. Assim, diagnosticar o estado nutricional constitui domínios de maior relevância, para que medidas possam ser tomadas para a mais perfeita qualidade do atendimento prestado no projeto Feliz Idade do município de Capitão Enéas/MG. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o estado nutricional de idosos do projeto Feliz Idade através do IMC e dos hábitos alimentares.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi realizada com 80 idosos participantes do grupo Feliz Idade da Cidade de Capitão Enéas/MG, no ano de 2013. O presente estudo caracteriza-se como descritivo, de corte transversal, apresentando caráter quantitativo. A média de idade da amostra foi de 70,23 anos, com desvio padrão de 6,88 anos. Para sua realização, foram avaliados os dados sociodemográficos (idade, renda familiar, estado civil, consumo de líquidos), dados clínicos, prática de atividade física e Índice de Massa Corporal ($IMC = \text{peso}/\text{estatura}^2$). A coleta de dados foi conduzida mediante entrevistas desenvolvidas no local onde os participantes do grupo se reúnem. A ficha de anamnese foi aplicada e preenchida pelos pesquisadores coletando dados pessoais, situação econômica, hábitos usuais, histórico de doenças e componentes da história nutricional.

Foi utilizado o Questionário de Frequência Alimentar (QFA) validado em um estudo com adultos. A lista de alimentos é composta por 80 itens, definidos a partir de dados do ENDEF (Estudo Nacional De Despesa Familiar). A frequência de consumo é acessada em categorias: 2 a 3 vezes por dia, 1 vez por dia, 2 a 4 vezes por semana, 5 a 6 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 a 3 vezes por mês, nunca ou quase nunca (SICHERI, EVERHART, 1998).

Após responderem os questionários, os participantes foram convidados a realizar as aferições antropométricas. O peso corporal foi aferido em balança portátil digital previamente calibrada, com capacidade de aferição de 150 Kg, instalada em local afastado da parede, com superfícies planas e firmes. A altura foi obtida com a fixação da fita métrica em uma superfície vertical sem rodapés a um ponto médio de 50 cm do chão, com o auxílio de fitas adesivas. Após a obtenção do peso e da altura foi determinado o Índice de Massa Corporal (IMC), razão entre o peso e a altura ao quadrado (Kg/m^2). O ponto de corte para o IMC foi classificados segundo Lipschitz, (1994): idosos com IMC menor que $22 \text{ kg}/\text{m}^2$ magreza ou desnutrição, entre 22 e $27 \text{ kg}/\text{m}^2$ eutrofia e acima de $27 \text{ Kg}/\text{m}^2$ sobrepeso.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, objetivando atender a resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde do Brasil, que apresenta normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

A análise estatística dos dados foi realizada mediante análise descritiva com porcentagem, média e desvio padrão, caracterizando perfil sociodemográficos, hábitos usuais, variáveis clínicas e IMC. Para a análise dos dados, foi utilizado o teste de comparação de Mann-Whitney entre grupos de gênero e prática de atividade física. O programa para análise dos dados utilizados foi o pacote estatístico SPSS - versão 20.0. O nível de significância adotado foi $p \leq 0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Tab. 1 caracteriza o perfil do grupo de idosos. A maioria da amostra compreendia mulheres, viúvos, com renda familiar de um salário mínimo, residentes em casa própria, moram com a família e ingestão pouco líquido.

Tabela 1 - Perfil amostral idosos do projeto feliz idade

	Variáveis	Frequência	Porcentagem
Sexo	Feminino	62	77,5%
	Masculino	18	22,5%
Raça	Branco	19	23,8%
	Outras raças	61	76,4%
Estado Civil	Viúvos	39	48,8%
	Casado	31	38,8%
	Solteiro	10	12,5%
Renda familiar	1 salário mínimo	67	83,8%
	Um a três salários	12	15,0%
	Mais de 4 salários	1	1,3%
Residência	Própria	73	91,3%
	Alugada/ cedida	7	8,8%
Mora com	Família	63	78,8%
	Outros	17	21,3%
Ingestão de líquidos	Pouco líquido	51	63,8%
	Muito líquido	29	36,3%

Fiore (2012) afirma que a maioria da população idosa é compreendida por mulheres devido à maior longevidade feminina. Portanto, destaca-se, em maior parte no grupo dos idosos, a frequente participação do gênero feminino.

Campos (2000) revela que grande parte dos idosos consome alimentos de menor custo, em virtude dos insuficientes recursos econômicos provenientes de aposentadorias e pensões. No entanto, deve-se atentar a outros fatores aqui apresentados, tais como perda do cônjuge e a solidão social, pois ambos levam à perda do apetite, fazendo com que eles se alimentem de forma inadequada. Assim podemos constatar que o idoso necessita de uma percepção maior relacionado com os aspectos socioeconômicos para que a qualidade de vida e a expectativa de vida aumentem.

Quanto à moradia dos idosos deste estudo, eles apresentaram possuir imóvel próprio e morar com a família. Ter moradia própria constitui um dos aspectos centrais na condição de vida e de bem-estar dos idosos, constatando que o local onde vivem é um importante fator na qualidade de vida (MOTA, 2010). Os idosos que habitam em casa própria apresentam um maior número de episódios alimentares, quando comparados com idosos que residem em instituições, o que indica que os idosos completamente autônomos demonstram uma maior variabilidade nas suas preferências alimentares (MARQUES, 2008). No entanto, a caracterização da amostra apresentou-se como fatores que predisõem a uma melhor alimentação, consequentemente, há uma melhora na qualidade de vida e do aspecto nutricional dos idosos.

Um outro fator bastante relevante é o consumo de líquido. A maior parte da amostra revela ingerir de pouco líquido. Para Magnoni, Cukier e Oliveira (2010), o idoso tem menos percepção à sede, logo ele deve ser estimulado à ingestão de líquido mesmo sem senti-la, para evitar desidratação, que leva à desarmonia do funcionamento do organismo, além de intensificar a hipertensão, elevar a tempera-

tura corporal, aumentar a susceptibilidade a constipações, provocar náuseas, secura das mucosas, diminuição na excreção da urina e ainda levar à confusão mental (TRAMONTINO, 2009). É inevitável incentivar o consumo entre essa faixa etária, pois as recomendações para ingestão de líquidos encontram-se entre os 1,5 e os 2 L/ dia.

Tabela 2- Estado nutricional segundo a classificação do imc dos idosos do Projeto Feliz Idade

Classificação do IMC	Frequência	Porcentagem
Baixo peso	11	13,8%
Eutrófico	41	51,3%
Sobrepeso	28	35%

Na Tabela 2, os resultados encontrados mostram tendência do perfil nutricional adequado. Segundo a classificação do IMC, a maior parte da amostra classifica-se como eutróficos. Na pesquisa de Rinaldi e Coelho (2011), que obteve resultado de sobrepeso de 26,3%, porém a prevalência foi de 54% para eutrofia. Nessa pesquisa, adquirir qualidade de vida é garantir uma boa saúde por meio da preven-

ção de doenças e promoção da saúde, durante todas as fases da vida, abrangendo fatores sociais, econômicos, psicológicos, afetivos, profissionais e relacionados à saúde. Contudo é demonstrado nos dados do perfil amostral a contribuição de fatores que justificam o estado nutricional adequado, sendo eles constatados como promotores da qualidade de vida .

Tabela 3 - Distribuição dos idosos segundo hábitos de tabagismo, ingestão de álcool e pratica de atividade física dos idosos do Projeto Feliz Idade

	Sim *f (%)	Não *f (%)
Tabagismo	4 (5,0%)	76 (95,0%)
Etilismo	13 (16,3%)	67 (83,8%)
Atividade física	64 (80,0%)	16 (20,0%)

*f - Frequências observadas; % - Porcentagem

Quando investigado sobre o uso de tabaco, podemos observar que a maior parte da amostra não tem esse hábito. Em relação ao uso de álcool, poucos relatam utilizá-lo, e a prática de atividade física foi descrita por maior parte dos idosos. Para Perracini (2009), o tabagismo é considerado um importante problema de saúde pública, contribuindo para diferentes tipos de doenças incapacitantes e fatais. O consumo excessivo de álcool está relacionado à hipertensão arterial, cirrose, doenças cardiovascu-

lares, AVC e alguns tipos de câncer. A prática de atividade física regular diminui o risco de desenvolver doenças crônicas não transmissíveis, além de produzir um bem estar físico e mental (CALVACANTI, 2009). Desse modo, as pessoas podem manter-se saudáveis depois dos 60 anos se mantiverem uma prática regular de atividade física, acrescentada a um hábito saudável, sem fumar e sem beber.

Tabela 4- Distribuição dos idosos segundo variáveis clínicas.

	Sim *f (%)	Não *f (%)
Usa prótese dentária	53(66,3%)	27 (33,8%)
Tem problemas em deglutir	3 (3,8%)	77 (96,3%)
Tem problemas em mastigar	9 (11,3%)	70 (87,5%)
Usa Medicamentos	58 (72,5%)	22 (27,5%)

*f - Frequências observadas; % - Porcentagem

Dentre as variáveis clínicas, a maior parte da amostra refere usar prótese dentária e fazer uso de algum tipo de medicamento. São poucos que apresentaram algum problema em mastigar ou deglutir o alimento. Campos, (2000) resalta que as pessoas que usam prótese dentária mastigam 75% a 85% menos eficientemente que aquelas com dentes naturais, o que leva à diminuição do consumo de carnes, frutas e vegetais frescos, razão porque idosos com próteses totais tendem a consumir alimentos macios, facilmente mastigáveis, pobres em fibras, vitaminas e minerais, fato que pode ocasionar consumo inadequado de energia, ferro e vitaminas. Para Marques (2008), a mastigação, a deglutição e a dor na boca são identificadas

como indicadores de risco nutricional nos idosos. Essas variáveis reforçam que a saúde oral está fortemente associada ao estado nutricional, visto que os dentes próprios estão vinculados a uma alimentação de alta qualidade.

É frequente na população idosa o uso de vários medicamentos, influenciando na ingestão de alimentos, nos processos de digestão, absorção e utilização dos diversos nutrientes, podendo comprometer o estado de saúde e nutricional do idoso (CASELATO, GUARIENTO, 2009). Portanto, o uso de medicamentos influencia diretamente no estado nutricional dos idosos, visando à perda de nutrientes essenciais para obter um perfil nutricional saudável.

Tabela 5 - Comparação entre o gênero e o consumo alimentar

Media de rank	Somatório de rank	Consumo diário	Consumo semanal	Consumo mensal	Media de rank	Somatório de rank	Consumo diário	Consumo semanal	Consumo mensal ou nunca	U	P
38,78	698,00	0,0%	5,6%	94,4%	41,00	2542,00	0,0%	0,0%	100,0%	527,00	0,05
							0,0%			474,00	0,01
35,83	645,00	0,0%	16,7%	83,3%	41,85	2595,00		1,6%	98,4%		
29,72	535,00	5,6%	55,6%	38,9%	43,63	2705,00	3,2%	22,6%	74,2%	364,00	0,00
31,25	562,50	38,9%	55,6%	5,6%	43,19	2677,50	19,4%	56,5%	24,2%	391,00	0,03
26,56	478,00	38,9%	50,0%	11,1%	44,55	2762,00	16,1%	32,3%	51,6%	307,00	0,00
28,22	508,00	27,8%	44,4%	27,8%	44,06	2732,00	9,7%	25,8%	64,5%	337,00	0,00
32,06	577,00	22,2%	33,3%	44,4%	42,95	2663,00	8,1%	22,6%	69,4%	406,00	0,04
32,44	584,00	22,2%	33,3%	44,4%	42,84	2656,00	8,1%	24,2%	67,7%	413,00	0,05
31,58	568,50	27,8%	38,9%	33,3%	43,09	2671,50	9,7%	33,9%	56,5%	397,50	0,04
30,47	548,50	22,2%	38,9%	38,9%	43,41	2691,50	8,1%	22,6%	69,4%	377,50	0,01
31,33	564,00	16,7%	44,4%	38,9%	43,16	2676,00	3,2%	32,3%	64,5%	393,00	0,02
32,56	586,00	11,1%	44,4%	44,4%	42,81	2654,00	4,8%	25,8%	69,4%	415,00	0,05
30,56	550,00	22,2%	27,8%	50,0%	43,39	2690,00	72,2%	5,6%	22,2%	378,00	0,00
46,08	829,50	3,2%	17,7%	79,0%	38,88	2410,50	90,3%	1,6%	8,1%	457,00	0,05

* $p < 0,05$ - Nível de significância estatística; U teste de Mann-Whitney.

A Tabela 5 mostra resultados significativos em relação à comparação entre os sexos diante do consumo de alimentos dos grupos de cereais integrais, frutas, derivados de leite e ovos. São apresentados dados em que a maioria das mulheres nunca consome esses alimentos comparado aos homens, que apresentam uma maior frequência para o consumo. Entretanto, o consumo do café mostrou resultados diferentes, onde foi apontada a maior frequência entre as mulheres em relação aos homens, que revelaram nunca consumir. O arroz integral e o pão integral nunca foram consumidos entre a amostra feminina, porém a maior parte da amostra masculina consome esses alimentos com mais frequência. No Guia Alimentar para a População Brasileira são recomendados consumos de alimentos do grupo dos cereais na forma integral, pois estes contêm maiores teores de

fibras, vitaminas, minerais e substâncias bioativas que ajudam a proteger a saúde (BRASIL, 2005). Portanto, faz-se necessário implementar esses alimentos na dieta da população dos idosos, pois são essenciais para manutenção da saúde.

Quanto ao grupo das frutas, é predominante o maior consumo entre os idosos do sexo masculino quando se comparado às mulheres. O baixo consumo de frutas é inadequado, pois esses alimentos são ricos em vitaminas, minerais e fibras e devem estar presentes diariamente nas refeições, pois contribuem para a proteção à saúde e diminuição do risco de ocorrência de várias doenças (BRASIL, 2005). Em relação ao consumo de frutas, não foi evidenciado um baixo consumo desses alimentos entre as mulheres, e eles são essenciais na dieta dos idosos.

A baixa ingestão de ovos entre as mulheres

foi observada, ao se comparar o consumo desse alimento em relação aos homens. Os ovos são importantes fontes de vários nutrientes, principalmente proteínas de alto valor biológico, de lipídios, vitaminas e minerais, além de fornecerem ácidos graxos insaturados (BENNET, 2008).

O queijo possui de 4 a 8 vezes mais cálcio que o leite puro. Para a pessoa idosa, o cálcio é de grande importância, pois é no envelhecimento que ocorre uma diminuição na absorção de cálcio. Sabe-se que esse mineral desempenha diversas funções metabólicas no organismo. É necessário ingerir o cálcio de acordo com a recomendação para que esse mineral possa desempenhar suas funções no organismo adequadamente, principalmente relacionado à saúde óssea, formação, manutenção da estrutura e rigidez do esqueleto (FERNANDES, 2012). Esse nutriente é o mais recomendado nessa faixa etária, essencial para fortalecimento dos ossos, que são mais fragilizados no

envelhecimento. Portanto, o consumo de leite e seus derivados devem estar presentes na alimentação do idoso, pois são fontes de cálcio.

O café foi o alimento com maior frequência de consumo, dado que coincide com a Pesquisa de Orçamento Familiar - POF 2002-2003. O consumo de café faz parte da cultura alimentar brasileira, e essa informação foi confirmada em pesquisa comercial realizada para ABIC (FREITAS, 2011). O excesso de cafeína altera o metabolismo de cálcio em indivíduos portadores de hipertensão arterial, especialmente naqueles que consomem diariamente quantidades inferiores a 700mg/dia do nutriente. Essa relação deve-se ao efeito deletério da cafeína sobre o cálcio orgânico, aumentando sua excreção urinária (CARDOSO, 2004). É necessário uma atenção maior em relação à dieta dos idosos, pois há falhas na alimentação que devem ser supridas. A cultura alimentar pode estar relacionada a vários aspectos da nutrição que não condizem com seu estado nutricional.

Tabela 6 - Comparação entre a prática de atividade física e o consumo alimentar dos idosos

	Praticam atividade física					Não praticam atividade física					U	P
	Media de rank	Somatória de rank	Diário	Semanal	Mensal	Media de rank	Somatória de rank	Diário	Semanal	Mensal		
Arroz integral	41,00	2624,00	0,0%	0,0%	100%	38,50	616,00	0,0%	6,2%	93,8%	480,00	0,04*
Macarrão	37,03	2370,00	28,1%	62,5%	9,4%	54,38	870,00	12,5%	37,5%	50,0%	290,00	0,00*
Pão	38,10	2438,50	35,9%	45,3%	18,8%	50,09	801,50	18,8%	37,5%	43,8%	358,00	0,04*
Pão caseiro	38,28	2450,00	4,7%	46,9%	48,4%	49,38	790,00	0,0%	25,0%	75,0%	370,00	0,05*
Biscoito doce	37,53	2402,00	7,8%	62,5%	29,7%	52,38	838,00	6,2%	25,0%	68,8%	322,00	0,01*
Biscoito salgado	37,53	2402,00	20,3%	56,2%	23,4%	52,38	838,00	12,5%	25,0%	62,5%	322,00	0,01*
Cenoura	37,10	2374,50	39,1%	46,9%	14,1%	54,09	865,50	6,2%	56,2%	37,5%	294,50	0,00*
Beterraba	37,62	2407,50	23,4%	60,9%	15,6%	52,03	832,50	6,2%	50,0%	43,8%	327,50	0,01*
Couve-flor	38,09	2437,50	12,5%	54,7%	32,8%	50,16	802,50	6,2%	31,2%	62,5%	357,50	0,04*
logurte	37,88	2424,00	34,4%	45,3%	20,3%	51,00	816,00	12,5%	43,8%	43,8%	344,00	0,03*
Margarina	38,09	2437,50	18,8%	29,7%	51,6%	50,16	802,50	6,2%	12,5%	81,2%	357,50	0,03*
Vísceras	38,22	2446,00	14,1%	35,9%	50,0%	49,63	794,00	0,0%	25,0%	75,0%	356,00	0,04*
Açúcar	37,45	2396,50	64,1%	7,8%	28,1%	52,72	843,50	31,2%	0,0%	68,8%	316,50	0,00*
Caramelo	38,56	2468,00	10,9%	20,3%	67,2%	48,25	772,00	0,0%	6,2%	93,8%	388,00	0,05*
Refrigerante	37,97	2430,00	15,6%	40,6%	43,8%	50,63	810,00	6,2%	18,8%	75,0%	350,00	0,03*
Suco natural	38,08	2437,00	68,8%	17,2%	14,1%	50,19	803,00	37,5%	37,5%	25,0%	357,00	0,03*

* $p < 0,05$ - Nível de significância estatística; U teste de Mann-Whitney.

A Tab. 6 mostrou resultados significativos em relação a comparação entre os grupos que praticam atividade física e os que não praticam. Pode-se observar que o grupo praticante de atividade física consome fontes de alimentos com alto índice glicêmico e gordura trans em relação aos que não praticam. Segundo Brasil, (2005), os biscoitos recheados ou não, bolos e pães industrializados, em geral, outros tipos de massas, margarinas e gorduras vegetais utilizam a gordura trans (hidrogenada) como ingrediente. Recomendações para reduzir o risco de DCV em adultos incluem, entre outros aspectos, ingestão calórica e prática de atividade física suficientes para manter o peso saudável, limitação à ingestão de gordura saturada em menos de 7% da ingestão energética total, gordura trans em menos de 1% e colesterol em menos de 300 mg por dia (ALVES, 2010). Com esses dados podemos detectar a falta de informação sobre o consumo de alguns alimentos impróprios na fase em que vários cuidados devem ser tomados para um envelhecimento saudável.

Os resultados apontam que ambas as partes da amostra consomem legumes e verduras frequentemente. Dados, como na pesquisa de Berkenbrock (2012), chamam a atenção para a necessidade de se estudar mais a fundo o hábito alimentar dessa população e de proporcionar a ela uma orientação nutricional, a fim de informá-la sobre hábitos alimentares saudáveis que sejam capazes de suprir as suas necessidades diárias de vitaminas e minerais e, assim, melhorar seu desempenho nas atividades diárias, sejam elas exercícios físicos ou atividades rotineiras. O consumo regular de uma variedade de frutas, legumes e verduras auxilia na prevenção de doenças e da obesidade, contudo revela-se que todos que praticam atividade física têm um hábito alimentar saudável e, conseqüentemente, uma melhor qualidade de vida.

No grupo dos idosos que praticam atividade física, o consumo de margarina foi maior se comparado aqueles que não a praticam. Já é constante a substituição da manteiga pela margarina que é um fator benéfico na diminuição no consumo de gorduras saturadas e, com isso, provavelmente, contribuem para a melhora do perfil lipídico das dietas (CARDOSO, 2004). Destaca-se que a amostra apesar de não ser sedentária preocupa em evitar o consumo de alimentos que causam problemas de saúde, sendo substituídos por uma alimentação saudável,

visto que a prática de atividade física relaciona-se com uma melhor ingestão alimentar e um adequado estado nutricional.

A maior parte da amostra que pratica atividade física revelou um consumo frequente de doces, açúcares e refrigerantes ao se comparar com a amostra que não pratica atividades físicas e tem o menor consumo. Os dados da Pesquisa de Orçamentos Familiares 2002-2003 mostram uma tendência leve de queda no consumo de açúcar e, por outro lado, um aumento considerável no consumo de refrigerantes. Apesar da tendência de queda, o consumo do grupo de açúcares, que inclui os refrigerantes, extrapola os limites das recomendações nas regiões metropolitanas, em todas as regiões geográficas, nas áreas rurais e urbanas e em todas as classes de rendimentos (BRASIL, 2005). Uma dieta inadequada não promove um bom rendimento no estado físico e clínico, portanto sabe-se que uma alimentação saudável juntamente com uma prática de atividade física regular são fatores fundamentais para a promoção da saúde do idoso.

A amostra que pratica atividade física relata consumir suco natural diariamente em relação aos que não praticam. Frutas são alimentos ricos em vitaminas, minerais e fibras e devem estar presentes diariamente nas refeições, pois contribuem para a proteção à saúde e diminuição do risco de ocorrência de várias doenças (BRASIL, 2005). É notório que esses alimentos, além de prevenir futuras doenças, é a melhor fonte de antioxidantes, prevenindo o envelhecimento precoce e saudável.

De acordo com os resultados encontrados e conforme recomendações preconizadas pela Organização Mundial de Saúde (2004) para prevenção de DCNT, a adoção de estilo de vida saudável deve ser implantada nessa população, destacando-se o aumento da atividade física e as seguintes recomendações dietéticas: redução da quantidade de gordura ingerida, dando ênfase à diminuição da ingestão das gorduras saturadas, presentes principalmente em alimentos de origem animal; incentivo ao consumo de alimentos naturais ricos em fibras e micronutrientes como cereais integrais, verduras, frutas e legumes frescos.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o estado nutricional classificado pelo IMC encontra-se adequado para

a amostra desse estudo, sendo necessário o controle nutricional para que esse parâmetro não se agrave. Quanto aos hábitos alimentares, podemos destacar que os grupos do sexo masculino e os praticantes de atividade física vêm se destacando ao consumir mais vezes alimentos saudáveis em relação à população feminina. Observou-se na dieta dos idosos alguns grupos de alimentos inadequados para obtenção de uma dieta saudável, como açúcares e gorduras trans. Conseqüentemente, desfavorece a qualidade de vida dessa população, o que representa riscos para seu estado nutricional, podendo agravar seu estado clínico.

Portanto, faz-se necessário reforçar as orientações nutricionais para que seja possível proporcionar ao idoso um final de vida sadio e ativo, com mais qualidade.

Dessa forma, é inevitável uma avaliação que prediga o estado nutricional do idoso e que insira métodos eficazes para promoção da melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, visto que a alimentação está relacionada com importantes aspectos de socialização.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. D; BERBIGIER, M. C; PETKOWICZ, R.O. Avaliação nutricional, consumo alimentar e risco para doenças cardiovasculares de crianças praticantes de natação. *Rev. HCPA*, v. 30, n. 3, 2010.

BENETTI, F; CENI, G. C. Frequência do consumo alimentar de pacientes diabéticos em acompanhamento ambulatorial na região norte do RS, no segundo semestre de 2008. *Vivências*, v. 6, n. 9, p. 124-135, 2010.

BERKENBROCK, E. P; NAVARRO, A. C. Consumo alimentar de idosos praticantes de atividade física do município de Florianópolis-SC: uma abordagem em micronutrientes. *RBNE-Rev. Brasileira de Nutrição Esportiva*, v. 5, n. 26, 2012.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação-Geral da Política de Alimentação e Nutrição. **Guia Alimentar para a população brasileira: promovendo a alimentação saudável**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

CAMPOS, M. T. F. S; MONTEIRO, J. B. R; ORNELAS, A. P. R. C. Fatores que afetam o consumo

alimentar e a nutrição do idoso. *Rev. Nutr.* v.13, n.3, p. 157-165, 2000.

CARDOSO, M. R. V. **Alimentação e estado nutricional de idosos residentes em instituições asilares de dois municípios do sul de Minas Gerais**. 2004. 113 p. Dissertação (Mestrado em Ciências de Alimentos) - Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG.

CASELATO DE S. V. M.; GUARIENTO, M.E. Avaliação Do Idoso Desnutrido *Rev. Brasileira Clínica Médica*. v. 7, p.46-49, 2009.

CAVALCANTI, L. C. et al. Prevalência de doenças crônicas e estado nutricional em um grupo de idosos brasileiros. *Rev. Salud Pública*, v. 11, p. 865-77, 2009.

FAZZIO, D. M. G. Envelhecimento e qualidade de vida - uma abordagem nutricional e alimentar. *Rev. de Divulgação Científica Sena Aires*. v. 1, n. 1, p. 76-88, 2012.

FERNANDES, M V. Consumo de cálcio por idosos atendidos no programa de atendimento multidisciplinar à saúde do idoso. 2012. 56 p. Monografia (Curso de Graduação em Nutrição) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma.

IORE, E. G. et al. Perfil nutricional de idosos frequentadores de unidade básica de saúde. *Rev. de Ciências Médicas*, v. 15, n. 5, 2012.

FREITAS, A. M de P; PHILIPPI, S. T.; RIBEIRO, S. M. L. Listas de alimentos relacionadas ao consumo alimentar de um grupo de idosos: análises e perspectivas. *Rev. Brasileira de Epidemiologia*. v.14, n.1, p. 161-177, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das Condições de Vida da População Brasileira**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf> Acesso em 20/03/2013

LIPSCHITZ, D. A. Screening for nutritional status in the elderly. *Primary Care*, v. 21, n. 1, p. 55-67, 1994.

MAGNONI, D; CUKIER. C; OLIVEIRA, P. A. **Nutrição na terceira idade**. 2 ed. São Paulo: Sarvier, 2010.

MARQUES, F. D. S. C. **Estado nutricional e ingestão alimentar numa população de idosos institucionalizados.** 2008. 156 p. Dissertação (Mestrado em Nutrição Clínica) - Universidade de Coimbra. Coimbra.

MOTA, M. S. P, FERREIRA, C .M, JANEIRO, D. I. QUEIROZ, I. R. de, QUEIROZ, M. do S. R de. **Diagnostico De Uma População Da Terceira Idade. Estudo Interdisciplinar do envelhecimento,** Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 255-264, 2010.

NAVEGA M. T.; OISHI, J. Comparação da qualidade de vida relacionada à saúde entre mulheres na pós-menopausa praticantes de atividade física com e sem osteoporose. **Rev. Bras. Reumatol.**, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 258-264, jul./ago. 2007.

PERRACINI, C. P. **Promoção da saúde e o desenvolvimento de habilidades pessoais:** representações de idosos usuários de UBS sobre promoção da saúde e contribuição dos serviços. 2009. Dissertação (Mestrado em Medicina Preventiva)

- Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo

RINALDI, D. B.; COELHO, I. **Nutrição, saúde e envelhecimento: um estudo sobre o estado nutricional de mulheres que participam do projeto de extensão “Universidade da Idade Ativa”** - UNOESC Campus de Videira, SC. **Unoesc & Ciência**, v. 2, n. 1, 2011.

RODRIGUES, S. C; ABOURIHAN, C. L. S; YAMANE, R. **Qualidade de Vida eo Estado Nutricional em Homens Idosos Institucionalizados.** **Cadernos das Escolas de Saúde**, n. 03, 2010.

SCIHIERI R, EVERHART J E. **Validity of a brazilian food frequency questionnaire against dietary recalls and estimated energy intake.** **Nutrition Research** 1998;18:164959

TRAMONTINO, V.S; NUÑEZ, J.M.C; TAKAHASHI JMFK, SANTOS. D. C.B; RIZZATTI, B. C.M. **Nutrição para idosos.** **Rev. de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo.**v.21, n. 3, p. 258-67, 2009.

HÁBITO E CONSUMO ALIMENTAR DE ESTUDANTES DO CURSO DE NUTRIÇÃO DAS FACULDADES DE MONTES CLAROS - MINAS GERAIS

AQUINO, Júnia Karla¹; PEREIRA, Patrícia¹; REIS, Viviane Margareth Chaves Pereira²

¹Graduadas em Nutrição pelas Faculdades Unidas de Norte de Minas - Funorte.

²Mestre em Atividades Físicas e Desportivas pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro - UTAD (Portugal), docente das Faculdades Unidas do Norte de Minas - Funorte

RESUMO

Os hábitos alimentares se iniciam na infância, permanecem durante a vida adulta e sofrem modificações com a inserção do acadêmico na universidade devido às mudanças de seu cotidiano. O objetivo deste trabalho foi analisar o hábito e consumo alimentar dos acadêmicos do curso de Nutrição das Universidades de Montes Claros - Minas Gerais, por meio da aplicação do Questionário de Frequência Alimentar e ficha de anamnese. A amostra foi composta por acadêmicos do 1° e 2° período em um total de 64,0%; e do 7° e 8° período, 36,0%. Com idades até 24 anos, 78,0%; acima de 25 anos, 24,0%, de ambos os sexos. Quanto ao consumo dos grupos alimentares, os acadêmicos apresentaram inadequado consumo dos grupos de alimentos protetores à saúde: as frutas, legumes e verduras, leguminosas, carnes e ovos, leite e seus derivados. Finalmente, concluiu-se que apesar da população do estudo ser composta por acadêmicos do curso de nutrição, nem sempre o que se aprende na teoria é efetivado na prática, mesmo conhecendo os benefícios à saúde. Por isso é necessário aprofundar mais o debate sobre esse tema durante a formação dos nutricionistas e mostrar a importância de incorporar no seu cotidiano o aprendido sobre a alimentação saudável, visando uma melhor qualidade de vida.

Palavras-chave: Hábito alimentar. Acadêmicos. Nutrição. Alimentação saudável.

INTRODUÇÃO

O Brasil e outros países da América latina passaram, nestes últimos cinquenta anos, por uma rápida transição nutricional, no que se refere às modificações no perfil nutricional da população, que foi caracterizada por uma diminuição da desnutrição e um aumento na obesidade (KAC et al., 2003). Essas transformações ocorridas no mundo têm feito com que as pessoas e os jovens apresentem uma maior facilidade em incorporar novos hábitos alimentares, aderindo aos fast foods, ao consumo de refrigerantes e de produtos industrializados. Com essa modificação do perfil nutricional da população no Brasil e no Mundo, a profissão Nutricionista tem ganhado evidência e importância frente ao desafio de estimular o consumo de refeições saudáveis. Além da preocupação com o estado nutricional, a ciência da nutrição hoje estimula os hábitos e consumo alimentares saudáveis.

Alteração de hábitos alimentares é uma tarefa complexa, pois envolve mudança de atitudes, superação, entendimento e aceitação das formas de convívio com alimento, que por muitas vezes são influenciados por aspectos culturais, antropológicos, socioeconômicos e psicológicos (GARCIA, 2003).

O nutricionista é capacitado para atuar como educador, assumindo um importante papel de auxiliar os indivíduos a estabelecer práticas de hábitos e consumo alimentares adequados às suas necessidades nutricionais, recursos alimentares locais e o padrão cultural de cada indivíduo (MATIAS et al., 2010).

A sociedade, de modo geral, não lida com a alimentação de forma exclusivamente racional, importando somente com suas características nutricionais (VIANNA, 2003). Uma alimentação saudável não deve ser vista como uma receita pré-concebida e universal, pois deve respeitar alguns atributos individuais e coletivos específicos impossíveis de serem quantifi-

cados de maneira prescritiva (BRASIL, 2005).

Uma vez que a alimentação se dá em função do consumo de alimentos e não de nutrientes, uma alimentação saudável deve estar baseada em práticas alimentares que tenham significado social e cultural. Os alimentos têm gosto, cor, forma, aroma e textura e todos esses componentes precisam ser considerados na abordagem nutricional. Os nutrientes são importantes; contudo, os alimentos não podem ser resumidos a veículos deles, pois agregam significações culturais, comportamentais e afetivas singulares que jamais podem ser desprezadas. Portanto, o alimento como fonte de prazer e identidade cultural e familiar também é uma abordagem necessária para promoção da saúde (BRASIL, 2005)

Algumas pesquisas avaliaram os hábitos alimentares de estudantes universitários, sendo observada, em sua maioria, baixa prevalência de alimentação saudável, com elevada ingestão de alimentos doces e gordurosos e baixa ingestão de frutas e hortaliças (VIEIRA, 2002). Outros autores referem essa situação à saída da casa dos pais, menor tempo para as refeições, localização da instituição, a substituição de refeições completas por lanches práticos e rápidos e o estabelecimento de novos comportamentos e relações sociais (MATTOS et al., 2000). O estudante de nutrição possui seu comportamento alimentar influenciado de maneira positiva pelos conhecimentos obtidos durante o curso, por possuírem conhecimentos qualitativos e quantitativos a respeito das propriedades dos alimentos, mas não é suficiente para evitar desequilíbrios no estado nutricional ou práticas de saúde inadequada (SALVO, 2005).

Observa-se, no entanto, que os hábitos alimentares na fase acadêmica apresentam-se como fatores primordiais para a melhora da qualidade de vida dos indivíduos, necessitando de ser abordado com maior clareza, para a compreensão de uma alimentação saudável.

Diante desse contexto, este estudo teve por objetivo analisar o hábito e consumo alimentar dos acadêmicos do curso de Nutrição das Universidades de Montes Claros - Minas Gerais.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada nas Faculdades Unidas do Norte de Minas - Funorte - e Faculdade de Saúde Ibituruna - FASI -, na cidade de Montes Claros - Minas Gerais, no segundo

semestre de 2013. O presente estudo caracteriza-se como descritivo, de corte transversal, apresentando caráter quantitativo. A amostra foi composta por acadêmicos do 1° e 2° período em um total de 64,0%; e do 7° e 8° período, 36,0%. Com idades até 24 anos 78,0%; com ou acima de 25 anos, 24,0%, de ambos os sexos. Os dados foram coletados apenas uma vez, por meio de uma ficha de anamnese e questionário de frequência alimentar, que foi aplicado individualmente com o objetivo de conhecer melhor o hábito alimentar dos estudantes.

Foi utilizado o Questionário de Frequência Alimentar (QFA) validado em um estudo com adultos. A lista de alimentos é composta por 80 itens, referem-se à frequência do consumo de porções de frutas, verduras, legumes, leguminosas, carnes (boi, frango, peixe e ovos), leite e seus derivados, doces, frituras e embutidos, definidos a partir de dados do ENDEF (Estudo Nacional De Despesa Familiar) e opinião de especialistas. A frequência de consumo é acesada em categorias: 2 a 3 vezes por dia, 1 vez por dia, 2 a 4 vezes por semana, 5 a 6 vezes por semana, 1 vez por semana, 1 a 3 vezes por mês, nunca ou quase nunca (SICHERI & EVERHART, 1998).

A avaliação do consumo de porções diárias de frutas, verduras e legumes, leguminosas e carnes ou ovos e leite foi comparado com outros estudos já realizados. A ficha de anamnese foi utilizada para a coleta de dados pessoais, em que consta a idade, sexo, semestre, situação econômica, hábitos usuais e componentes da história nutricional.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, objetivando atender a resolução n.º 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde do Brasil, que apresenta normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos.

A análise estatística dos dados foi realizada mediante análise descritiva com porcentagem, média e desvio padrão caracterizando perfil sociodemográfico e hábitos usuais. Para a análise dos dados, foi utilizado o teste de comparação de Mann-Whitney entre grupos. O programa para análise dos dados utilizados foi o pacote estatístico SPSS - versão 20.0. O nível de significância adotado foi $p \leq 0,05$.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tab. 1 caracteriza o perfil amostral dos acadêmicos. A maioria compreendia

acadêmicos do sexo feminino, com renda familiar até três salários mínimos e que não pratica atividade física.

Tabela 1 - Perfil Amostral

	Variáveis	Porcentagem
Sexo	Masculino	6,0%
	Feminino	94,0%
Renda familiar	Até três salários mínimos	81,0%
	Acima de três salários mínimos	19,0%
Atividade física	Sim	31,0%
	Não	69,0%

Mann-Whitney $p \leq 0,05$.

De acordo com Feitosa et al. (2010), há um predomínio quase absoluto das mulheres na área da saúde, principalmente no curso de Nutrição. Esse predomínio pode ser explicado pelo fato de que as mulheres apresentam maior cuidado com a saúde quando comparadas aos homens que, por sua vez, prevalecem nas áreas de engenharias e ciências exatas.

No que se refere à condição econômica, a renda familiar dos estudantes era baixa. Segundo o IBGE (2004), isto mostra que a renda familiar dos estudantes está dentro do padrão nacional, uma vez que a maior parte da população brasileira, 20,9%, possui rendimento familiar de R\$ 678,00 a R\$ 2.034,00.; 16,4%, um rendimento acima de R\$ 2.034,00 mensais.

Foi observada que a prática de atividade física entre acadêmicos do curso de nutrição

é baixa. Segundo Marcondelli et al. (2008), ao avaliar 281 universitários da área da saúde, observaram que 65,5% eram sedentários, sendo 15,2% destes alunos de Nutrição. Em estudo realizado por Martins et al. (2010), com 605 estudantes da Universidade Pública de Piauí, foi observado percentual de 52% de alunos sedentários. As razões para a maior prevalência de sedentarismo nos estudos citados anteriormente foram a falta de tempo e de dinheiro dos alunos.

Portanto, as variáveis apresentadas, como baixa renda e inatividade física da amostra desse estudo, corroboram como fatores desfavoráveis para o alcance de um estilo de vida saudável, consequentemente, um pior estado nutricional.

Tabela 2 - Frequência de consumo alimentar dos acadêmicos do curso de nutrição das universidades de Montes Caros, Minas Gerais

Alimento	> 6 vezes por semana	< 1 vez por semana
Hortalças A		
Alface	50,0%	50,0%
Couve	26,0%	74,0%
Couve-flor	18,0%	82,0%
Abobrinha	18,0%	82,0%
Pepino	34,0%	66,0%
Tomate	60,0%	40,0%
Pimentão	54,0%	46,0%
Repolho	24,0%	76,0%
Alho	70,0%	30,0%
Hortalças B		
Chuchu	20,0%	80,0%
Abobora	22,0%	78,0%
Vagem	20,0%	80,0%
Cebola	70,0%	30,0%

Alimento	> 6 vezes por semana	< 1 vez por semana
Cenoura	36,0%	62,0%
Beterraba	34,0%	66,0%
Hortalças C		
Batata inglesa	2,0%	98,0%
Mandioca	4,0%	96,0%
Milho verde	4,0%	96,0%
Frutas A		
Melancia	18,0%	82,0%
Laranja	34,0%	66,0%
Limão	26,0%	74,0%
Frutas B		
Abacaxi	18,0%	80,0%
Banana	46,0%	54,0%
Goiaba	18,0%	82,0%
Maça	34,0%	66,0%
Mamão	28,0%	72,0%
Manga	20,0%	80,0%
Maracujá	20,0%	80,0%
Pera	18,0%	82,0%
Uva	10,0%	90,0%
Abacate	10,0%	90,0%
Cereais		
Arroz	92,0%	8,0%
Macarrão	28,0%	72,0%
Pães	52,0%	48,0%
Macarrão integral	2,0%	98,0%
Farinha de mandioca	2,0%	98,0%
Pão integral	16,0%	84,0%
Biscoitos	10,0%	90,0%
Bolos	4,0%	96,0%
Arroz integral	10,0%	90,0%
Leguminosas		
Feijão	84,0%	16,0%
Leite e derivados		
Leite	64,0%	36,0%
Iogurte	34,0%	66,0%
Queijo	18,0%	82,0%
Requeijão	12,0%	88,0%
Manteiga	22,0%	78,0%
Carne		
Carne bovina	52,0%	48,0%
Carne suína	18,0%	82,0%
Aves	10,0%	90,0%
Ovos	20,0%	80,0%
Peixes	6,0%	94,0%

Alimento	> 6 vezes por semana	< 1 vez por semana
Vísceras	8,0%	92,0%
Bebidas		
Bebidas alcoólicas	-	100%
Café	66,0%	34,0%
Refrigerante	8,0%	92,0%
Sucos	38,0%	62,0%
Fastfood		
Chips	12,0%	88,0%
Salgados	14,0%	86,0%
Hambúrguer	-	100%
Pizzas	-	100%
Óleos e gorduras		
Maionese	4,0%	96,0%
Bacon/Toucinho	-	100%
Margarina	24,0%	76,0%
Doces e açúcares		
Sorvete	6,0%	94,0%
Açúcar	54,0%	46,0%
Caramelos	4,0%	96,0%
Chocolates	4,0%	96,0%
Doce	2,0%	98,0%

Fonte: Sichieri & Everhart, 1998.

A Tab. 2 apresenta os seguintes resultados: entre as hortaliças do grupo A, as mais consumidas foram a alface, pimentão, alho e o tomate, sendo que esses alimentos foram os únicos com maior percentual de consumo em relação às variáveis desse grupo. Já no grupo de hortaliças do grupo B, a cebola foi a única com maior consumo entre os alimentos desse grupo. Em relação ao grupo C, todos os alimentos são raramente consumidos.

Com relação ao consumo de frutas, foram encontradas inadequações, ou seja, uma baixa frequência de consumo desse alimento. Esses resultados também foram encontrados por Gambardella et al. (1999), em que o consumo de hortaliças foi significativamente maior em relação ao consumo de frutas. A baixa ingestão desses alimentos pelos acadêmicos foi condizente com os resultados de uma maneira geral, uma vez que, de acordo com a POF 2002/2003, apenas uma em cada cinco pessoas consomem frutas e hortaliças todos os dias. O consumo diário e variado de tais alimentos auxilia na prevenção de algumas deficiências nutricionais, diminui o risco de desenvolvimento de doenças crônicas não transmissíveis, como diabetes, alguns tipos de câncer, doenças car-

diovasculares e obesidade; além de tornar o organismo mais resistente contra infecções.

Com relação ao consumo de alimentos do grupo dos cereais, observou-se que os indivíduos pesquisados tinham como hábito a ingestão de arroz e de pães. Considerando a frequência do consumo, o alimento de destaque foi o arroz. O feijão foi a única leguminosa constituinte do hábito alimentar dos estudantes pesquisados.

A grande frequência no consumo de pães pelos estudantes foi confirmada por Gambardella et al. (1999) que o atribuíram à crescente substituição do jantar por lanches, mais práticos e saborosos. O que poderia explicar essa situação seria a inclusão cada vez maior de alimentos ultraprocessados na dieta, com a substituição de alimentos saudáveis por alimentos ricos em gordura, açúcar e sódio. Também foi encontrado o consumo satisfatório de arroz e feijão entre estudantes, em outros estudos realizados por Mattos et al. (2000) e Marinho et al. (2007), em diferentes municípios brasileiros. O feijão e o arroz, há muito tempo são considerados itens básicos do padrão alimentar brasileiro (BRASIL, 2002). Considerando-se o feijão como uma importante fonte proteica

de origem vegetal e o arroz como fonte de carboidrato, sendo benéficos à saúde.

O consumo de leite é diário nessa amostra, o que difere dos achados de Santos et al. (2005) e Alves & Boog (2007), que observaram baixo consumo desse alimento. O consumo adequado dos produtos lácteos é importante, uma vez que é a principal fonte de cálcio e boa fonte de proteína da dieta.

O consumo de carne bovina entre os estudantes foi alto quando comparado com o consumo de peixes, ovos, vísceras e aves. Gambardella et al. (1999) também observaram alto consumo de carne bovina e consumo insuficiente de peixes, ovos, vísceras e aves. Sabe-se que as tendências nacionais do consumo de carnes bovinas são crescentes, uma vez que, em 1974, tal consumo (juntamente com o de leite e derivados) correspondia a 14,9% do consumo energético diário das famílias brasileiras e, em 2003, essa participação foi de 21,1% (IBGE, 2004). A carne é uma rica fonte de proteínas e ferro, em que as proteínas são fundamentais para a formação e manutenção dos tecidos corpóreos, participando também do transporte de substâncias e da homeostase. Já o ferro presente nesses alimentos atua principalmente na síntese das células vermelhas do sangue e no transporte do oxigênio para todas as células do corpo, sendo imprescindível no transporte de oxigênio e gás carbônico. Em relação ao baixo consumo de peixes neste estudo, uma possível explicação seria o fato de ele ter sido realizado em uma cidade não litorânea, o que encarece o preço desse produto, além de ele não fazer parte do hábito alimentar de tal grupo.

Em relação ao consumo de bebida alcoólica, os acadêmicos não fazem uso. Sendo assim, inferior ao citado por Vieira et al. (2002), que encontraram um consumo de bebida alcoólica em 73,5%, na área da saúde. O consumo excessivo de álcool apresenta um fator de risco que contribui para o sobrepeso e a obesidade, visto que a bebida alcoólica possui elevado valor energético.

Quanto às práticas alimentares, referente aos grupos de fast food, óleos, gorduras, doces e açúcares, observou-se um baixo consumo. O consumo desses tipos de alimentos se difere dos achados por Vieira et al. (2002), que mostrou-se excessivo para 77,1% dos seus entrevistados. Além da presença de gordura, esses alimentos também são ricos em sódio e podem acarretar danos à saúde de pessoas saudáveis ou de indivíduos que sofrem de alguma doen-

ça, como a hipertensão. Esse controle dos açúcares pode estar relacionado pela amostra ser na grande maioria do sexo feminino, que são mais preocupadas com a alimentação.

A análise dos dados entre a comparação dos 2 grupos ingressos (1° e 2° período) e egressos (7° e 8° período) não apresentaram resultados significativos ($p < 0,05$) quanto à ingestão dos alimentos. Esses resultados vão de encontro ao estudo semelhante de Corrêa (2010), em que foi apresentado que os estudantes de nutrição aumentaram seus conhecimentos em nutrição no decorrer do curso, porém, as suas práticas alimentares não condiziam na totalidade com o conhecimento adquirido. Esse desequilíbrio da ingestão de determinados grupos alimentares pelos estudantes pode ser considerado preocupante, tendo em vista que se trata de futuros profissionais da área de saúde, que serão formadores de opinião sobre práticas alimentares e agentes de transmissão de conhecimento sobre hábitos de vida saudáveis para a população.

CONCLUSÃO

Ao investigar os hábitos alimentares de estudantes do Curso de Nutrição, tivemos a expectativa de encontrar um consumo adequado dos grupos de alimentos e de práticas alimentares saudáveis. Essa expectativa se dá em grande medida, pois estes serão os profissionais que trabalharão com a educação em saúde e com a promoção da alimentação adequada e saudável.

Conclui-se que a alimentação dos ingressos e egressos foram inadequadas, não havendo diferenças entre os mesmos no que se refere aos hábitos alimentares, pois possuíam baixo consumo dos grupos conhecidos como protetores à saúde: as frutas, legumes e verduras, leguminosas, carnes e ovos, leite e seus derivados. Devemos refletir sobre a situação, pois mesmo sendo acadêmicos da área da saúde do Curso de Nutrição, nem sempre o que se aprende na teoria é efetivado na prática, mesmo tendo conhecimento dos benefícios à saúde. Por isso, é necessário aprofundar mais o debate sobre esse tema durante a formação dos nutricionistas e mostrar a importância de incorporar no seu cotidiano o aprendido sobre a alimentação saudável, visando uma melhor qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, H. J.; BOOG, M. C. F. Comportamento alimentar em moradia estudantil: um espaço para promoção da saúde. *Saúde Pública*, v. 41, n. 2, p. 197-204, 2007.
- BRASIL. **Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Coordenação Geral da Política de Alimentação e Nutrição.** Alimentos regionais brasileiros. Brasília, 2002. p. 140.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Guia alimentar para a população brasileira. Ministério da Saúde: Brasília - DF, 2005.** Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/area.cfm?id_area=1444>. Acesso em 1 nov. 2013.
- CORRÊA, T. M. Q. S. A influência da formação superior no conhecimento e no perfil nutricional dos alunos de nutrição. *Rev. APS*, v. 12, n. 3, p. 271-277, jul./set. 2010.
- FEITOSA, E. P. S.; DANTAS, C. A. O.; ANDRADE-WARTHA, E. R. S.; MARCELLINI, P. S.; MENDES-NETTO, R. S. Hábitos alimentares de estudantes de uma universidade pública no nordeste, Brasil. *Alim. Nutr.*, v. 21, n. 2, p. 225-230, abr./jun. 2010.
- GARCIA, R. W. D. Reflexos da globalização na cultura alimentar: considerações sobre as mudanças na alimentação urbana. *Rev. de Nutrição*, Campinas, v. 16, n. 4, out./dez. 2003.
- GAMBARDELLA, A. M. D.; FRUTUOSO, M. F. P.; FRANCHI, C. Prática alimentar de adolescentes. *Rev. de Nutrição*, v. 12, p. 55-63, 1999.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Coordenação de Índices de Preços. Pesquisa de orçamentos familiares 2002-2003: análise da disponibilidade domiciliar e estado nutricional no Brasil.** Rio de Janeiro, 2004.
- KAC, G.; VELÁSQUEZ-MELÉNDEZ, G. A transição nutricional e a epidemiologia da obesidade na América Latina. *Cad. Saúde Pública*, 19(Sup. 1): S4-S5, 2003.
- MARCONDELLI, P.; COSTA, T. H. M.; SCHMITZ, B. A. S. Nível de atividade física e hábitos alimentares de universitários do 3° ao 5° semestres da área da saúde. *Rev. Nutr.*, Campinas, v. 21, n. 1, p.39-47, jan./fev. 2008.
- MARINHO, M. C. S.; HAMANN, E. M.; LIMA, A. C. F. Práticas e mudanças no comportamento alimentar na população de Brasília, Distrito Federal, Brasil. *Rev Bras Saúde Matern Infant*, Recife, v. 7, n. 3, p. 251-261, jul./set. 2007.
- MARTINS, M.P.S.C. et al. Consumo alimentar, pressão arterial e controle metabólico em idosos diabéticos hipertensos. *Rev. Bras. Cardiol.*, v.23, n.3, p.162-170. 2010.
- MATIAS, C.T.; FIORE, E. G. Mudanças no comportamento alimentar de estudantes do curso de nutrição em uma instituição particular de ensino superior. *Nutrire: ver. Soc. Bras. Alim. Nutr.=J. Brazilian Soc. Food Nutr.*, São Paulo, SP, v 35, n.2, p. 53-66, ago 2010.
- MATTOS, L. L.; MARTINS, I. S. Consumo de fibras alimentares em população adulta. *Rev. Saúde Pública*, São Paulo, v. 34, p. 50-55, 2000.
- SANTOS, J. S. et al. Perfil antropométrico e consumo alimentar de adolescentes de Teixeira de Freitas - Bahia. *Rev. de Nutrição*, Campinas, v. 18, n. 5, p. 623-632, 2005.
- SALVO, V. L. M. A. Estado nutricional e hábitos alimentares de universitários do curso de nutrição. *Rev. Brasileira de Ciências da Saúde*, ano III, n. 5, jul./ dez. 2005.
- SICHERI R.; EVERHART, J. E. Validity of a Brazilian food frequency questionnaire against dietary recalls and estimated energy intake. *Nutrition Research*, Indiana, v. 18, n.10, p. 1649-1659, 1998.
- VIANNA, A.P.S. **A análise da multimídia como ferramenta auxiliar ao processo cognitivo promovido através da educação nutricional em obesos.** 2003. 161f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- VIEIRA, C. M.; SABADIN, E.; OLIVEIRA, M. R. M. Avaliação das práticas alimentares e do estado nutricional de universitárias do primeiro ano de nutrição. *Rev. Simbio Logias*, v. 1, n. 1, p. 87-98, 2002.

MATERIAL DIDÁTICO NO CURSO DE LETRAS INGLÊS DO CEAD/UNIMONTES: AVALIAÇÃO DA SATISFAÇÃO DO ALUNADO

FONSECA, Alenice Aliane¹; SOUSA, Aldelaine Oliveira¹; VIEIRA, Fernanda Muniz¹; MACEDO, Maria Ângela Lopes Dumont²; SANTOS, Zilmar Cardoso³; QUEIROZ, Maria Aparecida Pereira⁴; DIAS, Jânio Marques⁵; QUEIROZ, Fernando Guilherme Veloso⁶; PASSOS, Betânia Maria Araújo⁷; Vivianne Margareth Chaves Pereira Reis⁸

¹G1Graduanda em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/Unimontes

²Doutoranda em Educação: conhecimento e Inclusão pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

³Doutoranda em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁴Especialista em Educação a Distância pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁵Mestre em História pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁶Graduado em Letras Inglês pela Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

⁷Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília - UnB. Docente da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes.

⁸Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Docente das Faculdades Integradas do Norte de Minas - FUNORTE

RESUMO

O objetivo deste estudo foi avaliar a satisfação dos acadêmicos acerca do material didático oferecido pelo Centro de Educação a Distância da Universidade Estadual de Montes Claros - CEAD/Unimontes no curso de graduação a distância em Letras Inglês. Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem quantitativa e de corte transversal. A amostra foi composta por 1013 acadêmicos matriculados nos cursos de graduação a distância do CEAD/Unimontes. Os dados foram coletados através de um questionário virtual aplicado no Ambiente Virtual de Aprendizagem, nas respectivas salas virtuais dos cursos, contendo questões relativas à estrutura do material didático e sua contribuição para a aprendizagem, à facilidade de acesso ao material didático e sua apresentação visual. Quanto à disponibilização na sala virtual para o aprendizado, o alunado dos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol e Letras Português apresentaram maior satisfação comparados com o curso de Letras Inglês. Quanto à facilidade de acesso e manuseio do material didático, maior satisfação foi verificada para o alunado de Letras Inglês em relação ao curso de Pedagogia. Já na apresentação visual do material didático, o curso de Letras Inglês apresentou satisfação substancialmente superior em relação aos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras Português, Letras Espanhol e Pedagogia. Os resultados em relação aos cursos de Ciências da Religião e História, quando comparados ao curso de Letras Inglês, apresentaram satisfação, mas não foram significativos em todas as variáveis. Conclui-se que o material didático oferecido pelo curso de Letras Português do CEAD/Unimontes apresenta satisfação moderada quando comparado aos demais cursos da instituição, evidenciando indicadores de qualidade e clarificando possibilidades de progressão e melhoramento.

Palavras-chave: Material Didático. Educação a Distância. Avaliação.

INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho busca profissionais habilitados e com capacidades direcionadas às novas tecnologias, fator determinante na seleção dos mesmos. Para isso, é fundamental que as inovações tecnológicas, refletidas nos materiais didáticos, cheguem à sala de aula do ensino superior da EAD, com qualidade e responsabilidade (SILVA, 2003).

O material didático é o principal mediador

das interações dos alunos com os conteúdos (MERCADO, FREITAS, 2013). Na educação online, o material didático prediz grande parte das estratégias didático-pedagógicas antecipadamente, tais como: indicação de leituras complementares; hipertextos, simulações; animações, glossários, estudos dirigidos; leitura de textos.

Braga (2009) ressalta que o material didático não deve apenas variar em tipo e forma. Os alunos querem materiais atrativos vi-

sualmente, que consigam interagir, conversar, compreender com facilidade e que estimulem suas reflexões.

Para Sales (2005), o material didático assume o papel de mediador principal das interações dos alunos com os conteúdos. Segundo Bottentuit Junior e Coutinho (2008), tamanho êxito e crescimento da EAD nos últimos anos podem ser justificados pelo enorme desenvolvimento da internet e de suas ferramentas, o que possibilitou a criação de ambientes virtuais de aprendizagem, a comunicação bidirecional entre professores, alunos e tutores. Ainda há a possibilidade de esta ser síncrona, quando acontece de forma simultânea; ou assíncrona, quando ocorre em momentos distintos, entre outros recursos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o fato de não ser necessária a presença do aluno diariamente num espaço físico e temporal delimitados no ensino a distância e a crescente demanda pela educação continuada também são fatores que colaboram para esta ampliação.

Em relação ao material didático impresso para EAD, este deve ser concebido levando-se em conta que é necessário instigar o aluno para que se interesse pelo assunto a ser tratado. Informações históricas, indicações de outras fontes de conteúdos e atividades, como programas, vídeos, sites, jogos, entre outros, devem ser incluídos no material impresso, como uma possibilidade para o aluno ampliar seu conhecimento além do que está sendo tratado no texto (SALES, 2005).

Perante esse contexto, o objetivo deste estudo foi comparar a satisfação dos acadêmicos quanto ao material didático oferecido pelo curso de Inglês, com os demais cursos do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

METODOLOGIA

O presente estudo foi caracterizado como descritivo, quantitativo e de corte transversal. A amostra selecionada aleatoriamente foi composta por 1013 acadêmicos matriculados nos cursos de graduação (Inglês, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História, Espanhol, Ciências da Religião, Português e Pedagogia) do CEAD/Unimontes. A amostra selecionada respondeu a um questionário elaborado por membros da equipe do CEAD/Unimontes, constando a satisfação dos acadêmicos em relação ao material didático disponibilizado. O conteú-

do das questões procedeu da avaliação da estrutura do material didático disponibilizado na sala virtual, assim como a facilidade do acesso e seu projeto gráfico na apresentação visual, favorecendo a eficácia de “autoaprendizagem”. O instrumento de coleta de dados foi aplicado virtualmente nos polos de apoio presencial, onde os alunos responderam o questionário disponibilizado por meio da plataforma Virtualmontes, contendo perguntas norteadoras com o intuito de avaliar a qualidade dos materiais didáticos.

Para a análise dos dados, foi feito o agrupamento das respostas por categorias. O tratamento dos dados foi realizado com o programa estatístico SPSS, versão 20.0, através de uma análise descritiva da amostra. Para a comparação dos agrupamentos categóricos dentro dos grupos, foi aplicado o Teste Mann-Whitney, de proporção não paramétrico. O nível de significância adotado foi de $p \leq 0,05$. Essa pesquisa foi submetida à aprovação do Comitê/Conselho de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes -, sob o protocolo N.º 2.808/2011, atendendo todas as normas que constam na resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, de 12 de dezembro de 2012.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à qualidade do material didático disponibilizado no Ambiente Virtual para o aprendizado, resultados significativos foram observados em relação aos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras Espanhol e Letras Português, demonstrando satisfação superior do alunado do curso de Letras Inglês, como se observa na Tab. 1. No tocante à facilidade de acesso e manuseio do material didático, foram observados resultados semelhantes à variável anterior, evidenciando, no entanto, resultados significativos através de uma satisfação superior do alunado de Letras Inglês em relação ao curso de Pedagogia. Na variável apresentação visual do material didático, o curso de Letras Inglês apresentou satisfação substancialmente superior em relação aos cursos de Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Letras Português, Letras Espanhol e Pedagogia. Resultados não significativos foram observados em todas as variáveis em relação aos cursos de Ciências da Religião e História quando comparados ao curso de Letras Inglês.

Tabela 1 - Satisfação do alunado quanto ao material didático do curso de inglês (I) comparado aos demais cursos (DC) de graduação da UAB/Unimontes.

Cursos UAB/Unimontes	Material didático disponibilizado na sala virtual para o seu aprendizado.		Facilidade de acesso ao material didático disponibilizado na sala virtual.		Apresentação visual (imagens e sugestões de leitura) do material didático impresso.		
	U		U		U		
	I	DC	I	DC	I	DC	
Inglês	Ciências sociais	235,10*	193,18	241,03*	188,79	245,54*	185,45
	Educação Física	205,38*	174,19	210,12*	169,91	207,60*	172,18
	Geografia	478,39*	361,55	478,71*	361,45	492,19*	357,41
	História	203,06	217,72	214,64	209,19	217,44	207,13
	Espanhol	355,85*	311,82	363,15*	309,02	360,08*	310,20
	Ciências Religião	156,09	173,56	159,22	169,78	164,55	163,34
	Português	390,69*	351,88	408,53*	344,61	395,65*	343,35
	Pedagogia	433,52	423,36	454,66*	417,72	454,68*	417,72

* $p < 0,05$ - Nível de significância estatística; U - Teste Mann-whitney; I - Inglês; DC - Demais cursos

Brauer (2013) ressalta que para que haja uma maior clareza do aluno ao material didático é preciso uma satisfação deles como garantia de que está suprindo as necessidades dos acadêmicos.

O material didático, como um todo, deve ser muito bem elaborado para que se adapte ao contexto e às necessidades educacionais e que traga satisfação para os alunados, principalmente quando se trata de ensino a distância, pois este é o principal, e algumas vezes, o único canal de comunicação com o aluno (MARILLA FILHO, 2011; SALES, 2012). Considerando essa percepção averiguou-se, pelos resultados, que a satisfação dos acadêmicos do curso de Português é relativamente não significativa em relação aos demais cursos, como descrito na Tab. 1. Os resultados oferecem uma minúcia quanto à eficácia do material didático e permitem mensurar a experiência de ensino-aprendizagem proporcionada com o usufruto do material didático no quadro comparativo.

Os cursos de Letras Inglês e Letras Espanhol, a partir dos resultados significativos, demonstram maior satisfação nos quesitos investigados, demonstrando desenvolver uma experiência satisfatória no processo ensino-aprendizagem, como assinalaram seu alunado, promovendo um comparativo com os demais cursos oferecidos pela instituição. Por sua vez, o curso de Letras Português apresentou algumas fragilidades no tocante à facilidade de acesso e manuseio do material didático e quanto à sua apresentação visual. O manuseio

e uma experiência facilitada e dialógica no material didático contribuem para uma apropriação completa do conteúdo e do projeto pedagógico do curso, sendo imprescindível sua atenção (MARILLA FILHO, 2011; HACK, 2010). A apresentação visual, o que inclui o arranjo gráfico, o uso de recursos imagéticos e a processão estética são igualmente intempestivas para uma experiência de aprendizagem completa (POSSARI, 2009). Os resultados sugerem que a produção de material didático, para o cumprimento de sua função pedagógica, deve ser imersa num processo continuado de planejamento, avaliação e incremento.

CONCLUSÃO

O material didático oferecido pelo curso de Letras Inglês do CEAD/Unimontes apresenta indicativos de qualidade quando comparado com alguns cursos, como Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, Espanhol, e Português. Contudo, quando tem seus resultados contrastados aos cursos de História, Ciências da Religião e Pedagogia, não são significativos. Há resultados positivos quanto à percepção e satisfação do alunado, revelando superioridade indicativa de qualidade e promoção de experiências satisfatórias de aprendizagem. Todavia, existem ressalvas sobre o manuseio, acesso e experiência visual, sugerindo um trabalho de melhoramento na produção do material didático para que este alcance níveis melhorados de satisfação. A produção de material didático

co, desde sua concepção e planejamento, já se concatenam a experiência do alunado quando este tem acesso ao material, o que implica em um esforço permanente de planejamento, avaliação e investimento, assegurando qualidade de aprendizagem e indicadores positivos.

REFERÊNCIAS

BRAGA, Carla Sousa. **O infográfico na educação a distância: uma contribuição para a aprendizagem**. ABED. 2009. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1352009201831.pdf>. Acessado em 14 mai. 2014.

BRAUER. S. **Fundamento de Educação a Distância**. UNICEUMA. 2013. Disponível em <http://www.universopedagogia.com/2013/12/fundamentos-de-educacao-distancia-por.html>. Acesso em 21 mai. 2014.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. M. P. As ferramentas da Web 2.0 no apoio à Tutoria na Formação em E-learning. In: ASSOCIATION FRANCOPHONE INTERNATIONALE DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE EN EDUCATION, 2008, Lisboa. Tutoria e mediação em educação: Novos desafios à investigação educacional. *Anais...* Lisboa: Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, 2008.

HACK, J. R. Comunicação dialógica na educação superior a distância: A importância do papel do tutor. *Signo pensam.*, Bogotá, v. 29 n. 56, jan./jun. 2010.

MARILLA FILHO, P. Educação a distância: uma abordagem metodológica e didática a partir dos ambientes virtuais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n.02, ago. 2011.

MERCADO. L. P. L.; FREITAS. M. A. S. Avaliação de Materiais Didáticos para educação online dos cursos da Universidade Aberta Do Brasil. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 11, v. 2, ago. 2013.

POSSARI, L. H. V. Produção de material didático para a EaD. In: NEDER, M. L. C.; POSSARI, L. H. V. **Educação a Distância: Material didático para a EAD: processo de produção**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009. p. 47-62.

SALES, M. V. S. Uma reflexão sobre a produção do material didático. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 12, 2005, Florianópolis. *Anais*, São Paulo: Associação Brasileira de Educação a Distância, 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/044tcf5.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2012.

SILVA, M. **Educação online**. São Paulo: Loyola. 2003.

[DIRETRIZES PARA SUBMISSÕES]

A Revista Multitexto do CEAD/Unimontes é aberta a acadêmicos, professores e a pesquisadores em educação a distância e áreas afins. As submissões deverão obedecer aos seguintes requisitos:

- O texto deve ser inédito não tendo sido publicado em outro periódico científico ou livro. Deve, também, abordar os diversos aspectos da educação a distância sob a forma de artigo original, revisão ou relato de experiência, podendo, inclusive, ser agregado o produto final em anexo.

- Seções: os textos submetidos à Revista Multitexto devem ser direcionados para uma das seguintes seções, porém, a critério dos editores, o manuscrito poderá ser redirecionado para outra seção.

- Artigos originais: são trabalhos resultantes de pesquisas empíricas, destinados à divulgação de resultados de pesquisas inéditas de temas relevantes para a área pesquisada, apresentados com uma estrutura constituída de Introdução, Metodologia, Resultados/Discussão, Conclusão e Referências. O artigo original deve apresentar, no máximo, 20 páginas, incluindo apêndice (se houver), sendo permitidas, no máximo, 20 referências.

- Artigos de revisão: são trabalhos que têm por objetivo resumir, analisar, avaliar ou sintetizar trabalhos teóricos e/ou de investigação já publicados. O artigo de revisão deve apresentar, no máximo, 20 páginas, incluindo apêndice (se houver) e deve conter as seções: Introdução, Revisão da literatura, Considerações finais ou Conclusões e Referências. São permitidas, no máximo, 40 referências.

- Relatos de experiência: são publicados relatos de experiência vivenciados pelo próprio autor do trabalho. Pode ser um relato acadêmico ou profissional relevante a sua área de atuação. O corpo do texto deve conter as seções: Introdução, desenvolvimento, Considerações Finais e Referências. O relato experiência deve apresentar, no máximo, 12 páginas, sendo permitidas tabelas e ilustrações e contendo no máximo 10 referências.

- Língua: os textos encaminhados para publicação devem ser inéditos e redigidos na língua portuguesa.

- Autores: o artigo não poderá exceder o número de sete autores. O nome dos autores e a instituição a qual se vinculam devem constar no documento a ser submetido.

- Formatação: Os textos deverão ser digitados em editor de texto Word for Windows, página formato A4, margens: esquerda e superior 3cm; direita e inferior 2 cm, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5. O tamanho máximo para o artigo (sem contar o resumo) será de trinta mil caracteres (contando espaços). O título deve ser breve e suficientemente específico e descritivo. Times negrito 14, alinhado à esquerda.

- Resumo: deve ser elaborado um resumo informativo, incluindo objetivo, método, resultado, conclusão, no máximo, 250 caracteres, times 12, espaço simples, justificado.

- Palavras-chave: constituídas de até quatro termos que identifiquem o assunto do artigo em português, separados por ponto final.

- Apêndices (se houver): apêndices podem ser empregados no caso de listagens extensivas, estatísticas e outros elementos de suporte. Times negrito 12, espaço 1,5, alinhado à esquerda, primeira linha do parágrafo a 1,25cm. Além de inseridos no texto, tabelas/quadros/figuras devem ser encaminhados como documentos suplementares pelo sistema de submissão da revista em formato JPG com resolução de 150 dpi. O mesmo deve ser feito com arquivos de áudio ou imagens em movimento.

- Figuras e tabelas: fotografias nítidas, gráficos e tabelas em preto e branco (estritamente indispensáveis à clareza do texto). Caso as ilustrações incorporadas ao artigo já tiverem sido publicadas, o autor deverá mencionar a fonte.

- Inserção de figuras, tabelas, quadros e gráficos: A numeração das ilustrações e tabelas devem ser feitas em algarismo arábico, sequencial, inscritos na parte superior, precedida da palavra Tabela/Quadro/Figura. Colocar um título por extenso, inscrito no topo da tabela/quadro/figura, para indicar a natureza e abrangência do seu conteúdo. A fonte deve ser colocada imediatamente abaixo da tabela/quadro/figura para indicar a autoridade dos dados e/ou informações da tabela, precedida da palavra Fonte. Recomenda-se que a indicação do conteúdo seja feita por extenso, sem abreviações, de forma clara e concisa e, ainda, ter a unidade de medida inscrita no espaço de cabeçalho ou nas colunas indicadoras.

- Referências: as referências devem estar em Times 12, espaço simples, alinhado à esquerda, observando a marcação de negrito específica para os exemplos que seguem.

Política de avaliação

As submissões deverão ser feitas por meio da plataforma de submissão de trabalhos alocada no site da Revista Multitexto do CEAD/Unimontes, no endereço eletrônico www.ead.unimontes.br/multitexto, mediante cadastro de usuário/autor. Ao cadastrar o perfil no sistema, informar por extenso os dados solicitados, evitando o uso de siglas. Sugere-se que o texto usado como breve biografia corresponda ao de apresentação do Currículo Lattes. Login e senha de acesso devem ser guardados para acompanhamento do processo editorial (a identificação principal do usuário junto ao sistema é reconhecida pelo endereço de e-mail, que evita cadastros duplicados). As

imagens digitais - fotos, gráficos e tabelas -, além de estarem inseridas no texto (doc, docx ou rtf) deverão ser encaminhadas como documentos suplementares em formato JPG, com resolução de 150 dpi. Arquivos de áudio ou imagens em movimento também devem ser encaminhados como documentos suplementares. As legendas ou títulos devem acompanhar as imagens inseridas no corpo do texto conforme instruções contidas no modelo de arquivo.

Ao encaminhar o artigo pelo sistema da revista, o autor que fará a submissão já deverá estar cadastrado e logado. As seguintes informações serão solicitadas durante o processo de submissão: nome(s) completo do(s) autor(es) e respectiva filiação institucional, e-mail e resumo de biografia (sugere-se texto de apresentação do Currículo Lattes); título, resumo e palavras-chave da submissão em português e inglês; arquivo digital com o texto e imagens inseridas; documentos suplementares (imagens ou áudio).

Informações, esclarecimentos, dúvidas e suporte podem ser obtidos a partir do endereço de e-mail pesquisa@ead.unimontes.br.

www.ead.unimontes.br/multitexto

HÁBITO
FORMAÇÃO
CENÁRIOS
LEITURAS CIENTÍFICO
ESTÁGIO CONSUMO
CELEBRAR
ATUAÇÃO
CONHECI
CIBERCULTURA
REVISTA
MENTO
SERVIDOR
GESTÃO EDUCAÇÃO
A DISTÂNCIA
MATERIAL DIDÁTICO