

INTERAÇÃO, AUTONOMIA E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: JÚRI SIMULADO POR VIDEOCONFERÊNCIA

*INTERACTION, AUTONOMY AND LEARNING IN DISTANCE EDUCATION: SIMULATED JURY BY
VIDEOCONFERENCE*

*INTERACCIÓN, AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: JURADO SIMU-
LADO POR VIDEOCONFERENCIA*

Daniela Karine Ramos

Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: dadaniela@gmail.com.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência de uso da videoconferência em um curso de graduação a distância, organizada como um júri simulado, para discutir as interações sociais, a importância da autonomia e as contribuições à aprendizagem. O estudo realizado caracteriza-se como pesquisa participante de abordagem qualitativa, realizada na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina. A coleta de dados foi realizada por meio da observação do desenvolvimento do júri simulado e posterior registro, análise da organização e produção realizada no Moodle e do fórum de avaliação da atividade do júri. Participaram da atividade de videoconferência 45 alunos do fórum de avaliação do júri simulado. Os resultados revelaram a participação ativa dos acadêmicos que se envolveram na discussão dirigida e que manifestaram seus posicionamentos e argumentaram com base nos conceitos estudados, destacando-se a avaliação positiva do júri. As observações realizadas e as contribuições feitas pelos alunos evidenciam que o júri simulado pode ser uma atividade desenvolvida de forma mediada na EaD, o que exige planejamento, organização prévia e o suporte do uso das tecnologias.

Palavras-chave: Tecnologia do Ensino a Distância; Educação a distância; Aprendizagem; Ensino por multimídias.

ABSTRACT

The following paper aims to analyze an experience of using videoconference in a distance education undergraduate program, organized as a simulated jury, to discuss social interactions, the importance of autonomy and contributions to the learning process. The present study is characterized as a participatory research with a qualitative approach, performed within the Mathematics program offered by the Federal University of Santa Catarina. The Data collection was performed by observing the development of the simulated jury and subsequent registration, analysis of the organization and the production done in the Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment,) and the evaluation forum of the jury activity. Forty-five students from the jury evaluation forum took part in the videoconference. The results revealed the active participation of the students who were involved in the guided discussion, where they expressed their positions and made questions based on the concepts studied, especially the positive evaluation of the jury. The observations and the contributions made by the students have showed that the simulated jury can be an activity developed in a mediated way in distance education, which requires planning, prior organization and the use of technology.

Keywords: Distance Learning Technology; Distance education; Learning; Teaching through multimedia.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo analizar una experiencia de uso de la videoconferencia en un curso de gradación a distancia, organizada como un jurado simulado, para discutir las interacciones sociales, la importancia de la autonomía y las contribuciones al aprendizaje. El estudio realizado se caracteriza como investi-

gación participante de abordaje cualitativo, realizada en la disciplina de Didáctica en el curso de Licenciatura en Matemática ofrecido por la Universidad Federal de Santa Catarina. La recolección de datos fue realizada por medio de la observación del desarrollo del jurado simulado y posterior registro, el análisis de la organización y producción realizada en Moodle y del foro de evaluación de la actividad del jurado. Participaron de la actividad de videoconferencia 45 alumnos y del foro de evaluación del jurado simulado 29. Los resultados revelaron la participación activa de los académicos que se involucraron en la discusión dirigida, manifestaron sus posicionamientos y argumentaron con base en los conceptos estudiados, destacándose la evaluación positiva del proceso, jurado. Las observaciones realizadas y las contribuciones realizadas por los alumnos evidencian que el jurado simulado puede ser una actividad desarrollada de forma mediada en la EaD, lo que exige planificación, organización previa y el soporte del uso de las tecnologías.

Palabras clave: Tecnología de la Enseñanza a Distancia; Educación a distancia; aprendizaje; Enseñanza por multimedios.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de ensino que se caracteriza pela flexibilidade de tempo e espaço e apoia-se no uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (BELLONI, 2002; MOORE; KEARSLEY, 2007; SEVERINO et al., 2011), o que viabiliza que alunos e professores estejam localizados em diferentes lugares sem que isso represente uma distância pedagógica (TORI, 2010).

O uso de tecnologias oferece condições para que se efetive a mediação didática e desenvolva-se o processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, destaca-se que pesquisas que envolvem a avaliação dos processos de aprendizagem e de satisfação dos alunos na educação a distância destacam o sentimento de comunidade resultantes das mediações e interações com as tecnologias (ILGAZ; AŞKAR, 2013).

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) oferecem inúmeras possibilidades de desenhos e metodologias para atingir os objetivos de aprendizagem previstos nos diferentes projetos de EaD. As TIC referem-se a “todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir [...]” e que por suas características e potencialidades podem ser consideradas “[...] instrumentos para pensar, aprender, conhecer, representar e transmitir para outras pessoas e para outras gerações os conhecimentos adquiridos” (COLL; MONEREO, 2010, p. 17). Essas tecnologias entendidas como meio, revelam seu potencial no modo como são utilizadas, ou seja, dependendo do uso que é feito podem se constituir como alternativas à inovação ou à reprodução de modelos tradicionais.

O uso das TIC e a flexibilização do tempo e espaço de aprendizagem modificam as relações que se estabelecem entre professores e alunos e o modo como o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve. Essas mudanças repercutem sobre o perfil de aluno e as características necessárias para a aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se relevante a autonomia, o que por sua vez valoriza metodologias mais ativas, as quais favoreçam uma postura mais participativa do aluno, o envolvimento e a responsabilização pela aprendizagem. A autonomia, na relação pedagógica,

significa “reconhecer no outro sua capacidade de ser, de participar, de ter o que oferecer, de decidir, de não desqualificá-lo” (PRETI, 2000, p.6). Nesse cenário destacam-se várias metodologias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em problemas, a aprendizagem baseada em projetos e a aprendizagem baseada em games (MATTAR, 2017).

As metodologias precisam adequar-se aos objetivos pretendidos, pois se constituem como estratégias para seu alcance. Nesse sentido, Moran (2015) esclarece, por exemplo, que se queremos alunos proativos precisamos proporcionar uma experiência em que os alunos possam se envolver, tomar decisões e avaliar os resultados.

As chamadas metodologias ativas, em linhas gerais, procuram dar ao aluno um papel mais central, promover o trabalho colaborativo, priorizar a construção do conhecimento e o desenvolvimento de competências e estimular a aprendizagem permanente e a autonomia (MOYA, 2017). Assim, reforça-se que as metodologias ativas são “pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas” (MORAN, 2015, p. 18).

Metodologias que partem de problemas contextualizados criam experiências que favorecem “aprender a pesquisar, a trabalhar colaborativamente, formular diferentes objetivos educacionais, integração da teoria com a prática, aprendizagem permanente e abertura para as demandas sociais” (MASETTO, 2004, p. 184). Segundo Torp (2002), este paradigma focaliza experiências de aprendizagens baseadas na investigação e na resolução de problemas contextualizados e relacionados com a realidade.

A aprendizagem digital reforçou as mudanças no papel dos alunos de receptores passivos para construtores ativos de conhecimento, o que é fortemente favorecido na EaD uma vez que nessa modalidade se dá aos alunos maior autonomia e controle sobre a construção do conhecimento, o que influencia fortemente na eficácia da aprendizagem (FONG-LING; RONG-CHANG; SHENG-CHIN, 2008).

Na EAD algumas tecnologias são utilizadas, tanto se analisamos sua história ou os modelos mais atuais. Dependendo da tecnologia selecionada o professor pode assumir a exposição em tempo síncrono ou assíncrono para abordar os conteúdos, bem como favorecer (ou não) a interação e o compartilhamento. Na perspectiva assíncrona temos o uso intenso de textos, vídeos disponibilizados na internet ou programas televisivos. As tecnologias de interação síncrona permitem não só a exposição, mas também a interação entre professores e alunos, localizados em espaços distintos, mas reunidos temporalmente.

O desenvolvimento tecnológico ofereceu alternativas à comunicação, destacando a comunicação por satélite, a qual foi iniciada em meados da década de 1960, porém tornou-se disponível às grandes organizações na década de 1980 e apenas nos anos 1990 revelou-se uma tecnologia um pouco mais acessível (VARGAS, 2018).

Dentre as tecnologias de comunicação destacam-se a teleconferência, na qual temos a transmissão de uma palestra ou aula via satélite recebida pelo aluno em algum canal

predeterminado em uma televisão conectada à uma antena parabólica, pautando-se no vídeo e no áudio sem a possibilidade de interação por esse mesmo meio, tornando-se necessária sua combinação com a o uso de telefone ou internet para possibilitar a interação (CRUZ; BARCIA, 2000, p.3).

A videoconferência diferencia-se por permitir a interação e a conversa em duas vias, utilizando-se apenas esse recurso tecnológico. De acordo com Cruz e Barcia (2000), o professor ao fazer uso da videoconferência pode fazer a exposição de conteúdos e interagir em tempo real com os alunos dispersos geograficamente, tanto pela transmissão por satélite como pela internet.

A distinção entre teleconferência e videoconferência possui diferentes perspectivas conceituais. O termo pode ser aplicado a uma ampla gama de situações, incluindo palestras em vídeo transmitidas ao vivo para um grande número de pessoas, até mesmo conversas ponto-a-ponto individuais utilizando o computador (COVENTRY, 1995).

Considerando diferentes compreensões que podem ser encontradas, Vargas (2018) destaca duas. Uma considera videoconferência e teleconferência como sendo sinônimos. Outra aponta para o fato da videoconferência viabilizar a conversa em duas vias e em tempo real. Neste trabalho parte-se da compreensão da videoconferência como uma transmissão de áudio, vídeo e dados de forma interativa, possibilitando a participação dos alunos.

Desse modo, entende-se que a videoconferência é “uma tecnologia que permite que grupos distantes situados em dois ou mais lugares geograficamente diferentes se comuniquem “face-a-face”, através de sinais de áudio e vídeo, recriando, a distância, as condições de um encontro entre pessoas” (CRUZ; BARCIA, 2000, p.4). Nesse sentido, Vargas (2018, p. 2) reforça que a videoconferência refere-se a “qualquer atividade de comunicação que envolva imagens de vídeo ao vivo sendo transmitidas de um local para outro”.

Vargas (2018) ao avaliar uma experiência de EaD pautada no uso da videoconferência identificou que a maioria dos participantes (86,7%) gostou de ter feito o curso, apesar de metade dos participantes terem relatado problemas na transmissão da aula. Destaca-se ainda no estudo que a maioria dos participantes avaliou como bom e muito bom o envolvimento e a integração no curso.

Apesar do uso recorrente da videoconferência na EaD identifica-se muitos problemas em relação a adequação das atividades propostas que muitas vezes não exploram as características específicas do recurso, o qual se refere fundamentalmente à possibilidade de interação. Em pesquisa realizada por Ramos (2013), diante de vários aspectos utilizados em curso de graduação a distância - como a interação com o tutor, vídeo aulas, material impresso, acesso e interação no Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), - a videoconferência foi o aspecto avaliado que menos contribuía com a aprendizagem dos alunos.

Esse resultado reforça que as estratégias pedagógicas utilizadas na videoconferência podem influenciar fortemente a percepção dos participantes sobre os potenciais e

contribuições da tecnologia para aprendizagem. Diante disso, Cruz (1999) por meio da observação das aulas com o uso da videoconferência em duas ofertas de um curso de mestrado à distância e questionários aplicados ao final da oferta dos quatro primeiros módulos, descreve que os resultados revelaram o foco na exposição e fizeram uso restrito dos recursos existentes, tendo pouca interação e espaço para discussão. Na percepção dos alunos foram bem avaliadas atividades como a resolução de problemas e exercícios utilizando a videoconferência, bem como o incentivo ao trabalho em grupo (CRUZ, 1999).

Assim, destaca-se que o uso da videoconferência pode contribuir com os processos de ensino e aprendizagem a distância, pois oferecem a possibilidade de realizar encontros formativos entre professores e alunos, a maior responsabilização dos alunos por sua aprendizagem ao incentivar o trabalho em grupo, a realização de tarefas e a interação (COVENTRY, 1995).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar uma experiência de uso da videoconferência em um curso de graduação à distância, organizada como um júri simulado, para discutir as interações sociais, a importância da autonomia e as contribuições à aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo realizado caracteriza-se como uma pesquisa participante de abordagem qualitativa, realizada na disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina na modalidade a distância, tomando como objeto de investigação a atividade de júri simulado proposta, a qual fez uso do Moodle para a organização da videoconferência e a viabilização do trabalho em grupo. O uso do Moodle antecedeu e procedeu a realização de uma das videoconferências previstas no curso, na qual aconteceu o júri simulado.

A disciplina foi ofertada para aproximadamente 70 alunos distribuídos em nove polos no estado de Santa Catarina, entretanto 45 alunos participaram da atividade de videoconferência.

A coleta de dados foi realizada por meio da observação e registro do desenvolvimento do júri simulado, a análise da organização e produção realizada no Moodle e do fórum de avaliação da atividade do júri, no qual os alunos foram convidados a registrarem suas percepções sobre a videoconferência realizada.

O fórum analisado teve a postagem de 29 contribuições de alunos diferentes e ocorreu de maneira espontânea, por convite realizado pelos professores da disciplina após a realização do júri simulado para avaliar a atividade.

A análise da organização e produção realizada no Moodle, bem com a observação da videoconferência pautaram-se na descrição narrativa para a caracterização da atividade proposta e os registros das avaliações realizadas pelos alunos no fórum de discussão tiveram a análise feita com base na análise de conteúdo da Bardin (2007).

Assim, a análise da avaliação foi realizada por meio da leitura flutuante, da identificação das categorias de da análise e codificação das contribuições de modo a sistematizar indicadores para discussão. A análise qualitativa foi apoiada pelo uso do software NVivo 11.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE JÚRI SIMULADO POR VIDEOCONFERÊNCIA

O júri simulado é uma organização fictícia, na qual os participantes desempenham papéis, argumentando e contra argumentando sobre uma determinada situação, problema ou abordagem teórica (HARTZ; SILVA, 2005). Assim, caracteriza-se por incentivar a discussão e a defesa de diferentes pontos de vista em relação a um tema, questão ou situação.

A necessidade de posicionar-se e responder à argumentos, pressupõe um preparo anterior do aluno, valorizando uma postura mais ativa e autônoma no processo de aprendizagem. O júri simulado envolve o exercício de várias habilidades como a expressão oral, análise crítica, indução e dedução, inferências, tomada de decisão e capacidade de síntese (HARTZ; SILVA, 2005).

O júri simulado realizado propôs como contexto fictício a necessidade de defender, para uma escola, a adoção de um modelo pedagógico pautado no empirismo e na pedagogia diretiva ou no apriorismo e na pedagogia não diretiva. Nesse contexto os grupos de defesa precisavam argumentar em favor de diferentes abordagens epistemológicas, o empirismo e o apriorismo, as quais influenciam sobre as concepções e práticas pedagógicas (BECKER, 2008).

O desenvolvimento da atividade orientou-se pelos seguintes objetivos de aprendizagem: sintetizar aspectos teóricos relacionados a abordagem a ser defendida; expressar-se de forma coerente e fundamentada; defender um ponto de vista argumentando com base em aspectos teóricos e exemplos práticos e exercitar a capacidade crítico-reflexiva.

As explicações e organizações do júri simulado aconteceram no Moodle que era o ambiente virtual utilizado na oferta do curso, fazendo uso de diferentes recursos para organização anterior e posterior dos grupos.

Unidade 2
Conceitos e objetos da didática

Nesta unidade vamos estudar o objeto da didática e alguns elementos que compõe o processo educativo, considerando a importância dos modelos epistemológicos para a constituição de um modelo pedagógico propomos um júri simulado, no qual vamos interagir e discutir sobre os principais modelos.

Leitura Obrigatória

- Capítulo 2 do livro de Didática Geral (p. 25 – 39)
- Artigo: **Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos**, escrito por Fernando Becker

Atividades

- Atividade 2: Júri Simulado
 - Defesa do Apriorismo
 - Defesa do Empirismo
 - Jurados
 - Organização dos grupos e orientações
- Atividade (pólo): Construção mapa conceitual 1
- Avaliação - Júri Simulado
- Avaliação e retorno do Júri Simulado
 - PARECER JURADOS

Material Complementar

- Artigo: **Abordagens do processo de ensino e aprendizagem**, escrito por Roberto Vatan dos Santos.
- Artigo: **A trajetória histórica da didática**, de Amélia Domingues de Castro

Figura 1 – Tela do Moodle com a unidade didática e com o júri como atividade proposta.

Os recursos de apoio do Moodle utilizados para organização e trabalho dos grupos foram fórum e wiki disponibilizados com acesso restrito aos grupos e, posteriormente à realização, foi criado um wiki para elaboração coletiva do parecer pelos jurados.

Edo > MEN9404-0502092 (20112) > Wikis > Defesa do Apriorismo

Atualizar Wiki

Grupos Wiki para Defesa do Apriorismo: Outros Wikis: Escolher...

Buscar: -- Escolher Links Wiki -- -- Administração --

Grupo de Defesa do Apriorismo

Defesa do Apriorismo

Cole/edite abaixo os argumentos de defesa do apriorismo (LAGES)

APRIORISMO

O apriorismo é a tendência de considerar as hipóteses desconsiderando os fatos, atuando como a teoria que aposta no inatismo do indivíduo para a concepção de conhecimento sob influências tendenciosas e herdadas.

O pré-conceito é um dos principais fomentadores da relação de aprender do aluno fundamentado por esta teoria. Aprender sob aquilo que lhe vêm à consciência, não sob aquilo que lhe é posto como necessário de se conhecer, é natural o bastante para difundir a liberdade de se fazer as escolhas que tal indivíduo julgue ser mais importante para si.

Genuinamente, a apriorismo caracteriza a peculiaridade de cada indivíduo à medida que o mesmo aprende baseado em "auto-aprendizados" anteriores. A aquisição do conhecimento neste âmbito se configura perante a necessidade psíquica e fisiológica de cada indivíduo de acordo com suas premissas inatas de julgamento.

Figura 2 – Tela do recurso de wiki utilizado por um dos grupos para prévia construção dos argumentos.

A realização do júri simulado aconteceu durante uma das videoconferências previstas no calendário de oferta da disciplina. Nesse momento os alunos estavam presentes e reunidos nos polos presenciais para participarem da atividade conduzida pelos professores da disciplina que estavam na sede da universidade.



Figura 3 – Tela da videoconferência.

O júri foi realizado em quatro rodadas coordenadas por um dos professores que mediou todo o processo, convidando os grupos a participarem, controlando o tempo e orientando os participantes. Cada rodada iniciava com a acusação, na qual o grupo possui dois minutos para expor-se, seguida pela defesa que também tinha dois minutos. Então se retornava o áudio e o vídeo ao grupo que fez a acusação que tinha mais um minuto para réplica e, por fim, o grupo que respondeu a acusação tinha mais um minuto para tréplica. Finalizada a rodada iniciavam-se os procedimentos envolvendo outros grupos formados por diferentes polos.

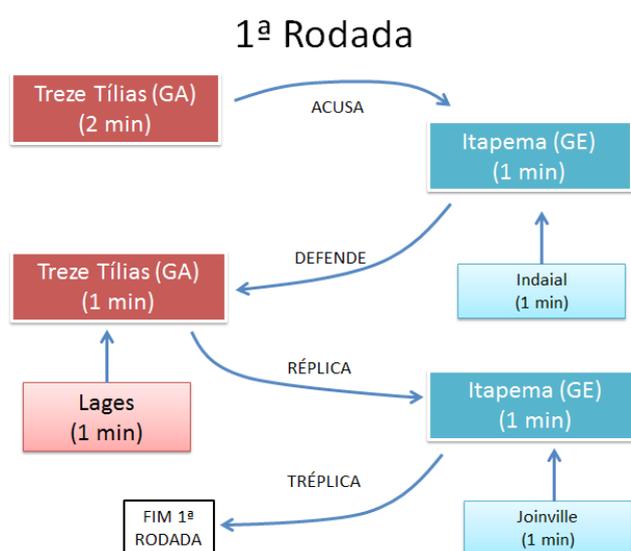


Figura 4 – Organização das rodadas do júri simulado.

Os nove polos foram organizado em três grupos, um grupo de defesa do apriorismo, outro de defesa do empirismo e o terceiro eram os jurados. Cada grupo envolveu a participação de alunos de três polos diferentes. Os grupos de defesa construíram argumentos de acusação e também de defesa e os jurados definiram os critérios de observação e avaliação do júri. Após, a realização os jurados elaboraram um parecer argumentativo e definiram quem foi o grupo vencedor.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A observação do desenvolvimento revelou a participação ativa dos acadêmicos que se envolveram na discussão dirigida, manifestaram seus posicionamentos e argumentaram com base nos conceitos estudados. Apenas uma dos nove polos não conseguiu participar por questões técnicas, mas a organização anterior ao júri realizada com o uso do Wiki permitiu que o grupo fosse representado pelos outros componentes de seu grupo de outros polos. E após a realização da atividade puderam assistir a videoconferência que foi gravada e disponibilizada no Moodle.

Diante disso, reforça-se a importância das TIC para a EaD, pois na organização anterior ao júri permitiu representar e transmitir (COLL; MONEREO, 2010) as ideias para a organização dos argumentos que puderam ser discutidos na videoconferência. Já o desenvolvimento do júri na videoconferência pautou-se no encontro e na comunicação “face-a-face” dos grupos ” (CRUZ; BARCIA, 2000) que estavam em diferentes polos.

A interação que aconteceu reunindo grupos dispersos espacialmente, mas juntos temporalmente, interagindo, discutindo, ouvindo-se e se vendo contribuiu para reforçar o sentimento de comunidade descrito por Ilgaz e Askar (2013). Isso enfatiza a importância da comunicação com imagens de vídeo e áudio que a tecnologia da videoconferência proporciona (VARGAS, 2018). No fórum de avaliação do júri um dos participantes expressa: “O Júri simulado serviu para aproximar e ampliar um desconhecido campo das várias possibilidades de interagir via educação à distância” (A.1) e “foi muito proveitoso o Júri Simulado, pois assim temos a chance de conhecer as várias opiniões dos colegas de outros polos” (A.3).

Assim, reforça-se que apesar da videoconferência já ser um recurso utilizado no curso ofertado, como parte de sua organização e metodologia, a proposição de uma atividade diferenciada fortemente inspirada nas metodologias ativas (MORAN, 2015; MOYA, 2017) foi percebida como um “desconhecido” que ampliou as possibilidades que o uso das tecnologias pode oferecer à EaD.

A mediação do júri exigiu organização para abrir o microfone dos polos que precisavam fazer acusação e no momento oportuno do polo que responderia a acusação, juntamente com o controle do tempo e o acompanhamento de todas as etapas das rodadas conforme esquematizado na Figura 4. Esses aspectos evidenciam a importância do planejamento prévio e da organização da atividade para sua efetivação, o que é destacado por

Moran (2015, p. 18) ao descrever que os desafios propostos aos alunos ao serem bem planejados “contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta”.

De modo geral, a participação nos polos mobilizou todos os alunos presentes, especialmente no momento das defesas, no quais eles se posicionavam, acrescentavam novos argumentos e complementavam a contribuição dos colegas. Na avaliação do júri um dos participantes registra que “Muito boa mesmo a atividade e a participação” (A.21).

A participação revela-se como um aspecto fundamental nas metodologias ativas. Nesse sentido, Moya (2017) esclarece que ao propor atividades que visam mudar aptidões e atitudes, o professor precisa considerar como fundamental a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O júri simulado, ao envolver um contexto fictício (HARTZ; SILVA, 2005) para fomentar a discussão organizada, favoreceu uma aprendizagem mais significativa ao constituir-se como uma experiência que convidou a intervenções e ações que mobilizaram os conhecimentos que estavam sendo trabalhados na disciplina (ZABALA, ARNAU, 2002).

Essa experiência contribuiu com a aprendizagem dos acadêmicos, os quais na avaliação do júri destacaram vários aspectos dos conteúdos abordados, como se observa nos seguintes registros: “Certamente foi uma atividade que gerou discussões que auxiliaram para um maior entendimento e melhor discernimento das linhas de execução aplicadas na pedagogia” (A. 29), “É uma ótima atividade a ser realizada em outras oportunidades. Devido aos tópicos abordados nos colocarem em “confronto” e nos fizeram produzir defesas e argumentos que de certa maneira são reais, mas com observações devidas” (A.14) ou “percebi que os acadêmicos que permaneceram neste curso estão buscando graduar-se de forma ampla, discutindo didáticas, defendendo ideias e movimentando ações que têm como finalidade o conhecimento mútuo” (A.1).

Além da aprendizagem dos conceitos, como apriorismo e empirismo, o júri favoreceu a abordagem de conteúdos procedimentais e atitudinais (ZABALA, 1998), especialmente por pautar-se na interação social, a qual pressupõe o respeito mútuo, a observação das regras definidas e na discussão sobre diferentes pontos de vistas que se opõe. A necessidade de defender um conceito que não se sustenta na prática, como a defesa de uma perspectiva apriorística ou empirista da educação, causou desconforto e mobilizou o desenvolvimento de habilidades relacionadas à capacidade de argumentação e oralidade. No fórum muitas contribuições abordaram esse aspecto, como: “Defender algo que não concordamos como verdade absoluta é tarefa muito difícil” (A.8); “mais difícil ainda é julgar outra ideia como sendo “errada” embasados em algo que precisamos defender como sendo “correto”, mesmo não acreditando nisso” (A.9) e “Brincar de “advogado do diabo” foi divertido... [...] O júri simulado serviu de exemplo de como o humano, como um ser que pensa e argumenta, pode manifestar fortes opiniões sem mesmo acreditar nelas...podendo ser muito

convicente” (A.15). E apesar de estarem cientes que as perspectivas teóricas não se sustentavam chegaram a avaliar que: “nos esforçamos bastante, não só nosso polo, mas todos os colegas que participaram do júri simulado, pois, tanto quem defendeu o apriorismo quanto quem defendeu o empirismo conseguiu transmitir que a “sua defesa” era “correta” e que deveria prevalecer” (A.10).

O embate dessas duas perspectivas no júri tinha como um dos objetivos levar os alunos a entenderem que ambas não se sustentam na prática pedagógica, para que pudessem sensibilizar-se para as perspectivas mais construtivistas, as quais se pautam na ação e problematização para apropriação do conhecimento (BECKER, 2008).

A atividade contextualizada do júri colocou os alunos em posição ativa, favorecendo o maior envolvimento e participação, o que fica evidente na avaliação do acadêmico 9: “Como vários colegas falaram ter que defender, fazer “outro acreditar”, criar argumentos para convencer o júri é um trabalho bastante envolvente mesmo não sendo ou não concordando totalmente” (A.19).

Outro aspecto frequentemente destacado no fórum foi a avaliação positiva feita pelos alunos sobre atividade. Segundo os participantes: “Foi uma experiência muito legal tanto pela forma de interação como pela tecnologia utilizada não importando a distância ficamos todos bem próximo...” (A.18); “Achei muito produtivo o júri simulado, não só na questão do aprofundamento das correntes epistemológicas das pedagogias abordadas, mas como em seus pontos fortes e fracos” (A.25).

A avaliação positiva pode contribuir para a motivação e a satisfação em relação ao curso, as quais quando percebidas pelos alunos podem ser um fator fundamental para a permanência e aprendizagem na EAD (CHOI; PARK, 2018). Isso porque a motivação refere-se a um fator importante para a aprendizagem significativa (ZABALA; ARNAU, 2010) e o aluno torna-se mais disposto a aprender quando reconhece o conteúdo como sendo significativo ao estabelecer “ligações com o que já é conhecido, que atenda a expectativas ou que seja estimulante e agradável” (COSENZA e GUERRA, 2012, p. 48).

Nesse sentido, destaca-se que a partir da codificação das contribuições realizadas espontaneamente no fórum de avaliação do júri, a avaliação positiva das atividades foi o que mais pôde ser identificado, seguida pelo reconhecimento de que foi necessário defender algo que não se concordava.

Tabela 1 – Codificação das contribuições feitas no fórum de avaliação do júri.

Avaliação do júri simulado	Frequência	%
Ampliou os conhecimentos	6	12,5
Reforçou os conceitos	8	16,7
Exercitou o posicionamento	7	14,6
Envolveu a defesa (do que não se concorda)	9	18,8

Favoreceu a interação com colegas	8	16,7
Avaliou positivamente a atividade	10	20,8
	48	100

Além dos aspectos codificados, destacam-se as contribuições postadas por alunos dois alunos que estabeleceram relações entre a EaD e a educação presencial, relacionando a experiência realizada com suas anteriores e revelando a crença de que no presencial seria mais “emocionante” e mais envolvente. Esses aspectos ficam evidentes nas seguintes transcrições: “Achei muito interessante o júri, tenho certeza de que se fosse realizado “ao vivo” seria ainda mais emocionante” (A. 28) e “seria muito interessante se tivéssemos como realizar o júri simulado durante uma aula presencial, minha nossa... não ia adiantar a professora erguer a plaquinha preta, rs, tadinho do juiz!” (A.8).

Apesar de esses alunos reconhecerem a contribuição do júri, registram que a interação no contexto presencial poderia tornar mais rico o processo. Isso nos leva a refletir sobre o fato de que por mais que o uso da videoconferência possibilite a exposição e a interação em tempo síncrono (CRUZ; BARCIA, 2000), ainda assim é um encontro mediado, o qual se aproxima da interação presencial, mas tem limitações, por exemplo, no que se refere a livre expressão, pois é preciso ter o microfone aberto para exposição, depende-se do foco da câmera para ver o espaço e as pessoas, há um controle maior sobre quem faz a mediação e coordenada à atividade.

A partir disso, pode-se apreender a videoconferência como uma alternativa relevante para as práticas e possibilidades pedagógicas para efetivação dos objetivos da EaD, mas que se diferenciam de momentos presenciais. Observar as potencialidade e limitações da tecnologia pode auxiliar no melhor dimensionamento de seus usos, favorecendo a adequação do que é proposto como ação pedagógica com os objetivos a serem atingidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações realizadas e as contribuições feitas pelos alunos evidenciam que o júri simulado pode ser uma atividade desenvolvida de forma mediada na EaD, o que exige planejamento, organização prévia e o suporte do uso das tecnologias.

As contribuições oferecidas envolveram a ampliação dos conhecimentos e o reforço aos conceitos abordados, oferecendo um contexto fictício de aplicação baseado na argumentação e discussão. Além disso, habilidades relacionadas à organização das ideias, expressão oral, planejamento, autocontrole, entre outras puderam ser exercitadas pelos participantes.

O júri simulado aproxima-se das metodologias ativas, por incentivar a participação, a autonomia e a colaboração, por propor uma atividade baseada na interação, na discussão e no trabalho em grupo.

Por fim, destaca-se que as tecnologias utilizadas foram meio indispensáveis para

o desenvolvimento da atividade, mas as contribuições à aprendizagem se efetivaram no planejamento e na mediação didática que incentivou a colaboração, desafiou os alunos a defenderem diferentes pontos de vista com base em argumentos fundamentados, o que se constituiu como uma experiência significativa para os participantes.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BECKER, Fernando. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões, p. 45-56, 2008.
- CHOI, Hee Jun; PARK, Ji-Hye. Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. **Computers & Education**, v. 116, p. 130-138, 2018.
- COLL, C; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação**. Tradução Naila Freita. Porto Alegre: Artmed, 2010
- COVENTRY, Lynne. Video conferencing in higher education. **Report issued by Institute for Computer Based Learning, Edinburgh, Heriot-Watt University**, 1995.
- CRUZ, Dulce Márcia. Aprender e Ensinar através da Videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo. **Tecnologia Educacional**, v. 29, n. 145, p. 4-10, 1999.
- CRUZ, Dulce Márcia; BARCIA, Ricardo Miranda. Educação a distância por videoconferência. **Tecnologia Educacional**, v. 150, n. 151, p. 3-10, 2000.
- FU, Fong-Ling; SU, Rong-Chang; YU, Sheng-Chin. EGameFlow: A scale to measure learners' enjoyment of e-learning games. **Computers & Education**, v. 52, n. 1, p. 101-112, 2009.
- HARTZ, Zulmira M. A.; SILVA, Ligia M. V. (Orgs.) **Avaliação em saúde: dos modelos teóricos à prática na avaliação de programas e sistemas de saúde**. Salvador: EDUFBA/Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005.
- ILGAZ, Hale; AŞKAR, Petek. The contribution of technology acceptance and community feeling to learner satisfaction in distance education. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 106, p. 2671-2680, 2013.
- MASETTO, Marcos T. PBL na educação? In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. Curitiba: Champagnat, 2004.
- MATTAR, João A. **Metodologias Ativas: para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, v. 2, p. 15-33, 2015.

MOYA, Emilio C. Using Active Methodologies: The Student's View. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 237, p. 672-677, fev., 2017.

PRETI, Oreste. Autonomia do aprendiz na EAD: significados e dimensões. In: PRETI, Oreste. **Educação a distância: construindo significados**. Cuiabá: NEAD/IE; UFMT, 2000.

RAMOS, Daniela K. Perfil dos alunos de Licenciatura a Distância e aspectos que contribuem para aprendizagem. **Reflexão e Ação**, v. 21, n. 2, p. 199-220, 2013.

TORI, Romero. **Educação sem distancia: as tecnologias interativas na redução de distâncias**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2010.

TORP, Linda. **Problems as possibilities: problem-based learning for K-16 education**. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision, 2002.

VARGAS, Miramar Ramos Maia. Educação a distância e as novas tecnologias: o uso da videoconferência em treinamentos organizacionais. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 1, 2018.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: ArtMed, 2010.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.