

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL - UNINTER

LIDIANE RIBEIRO DA SILVA DE SOUZA

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA CURSO SUPERIOR DE
TEOLOGIA NA MODALIDADE EAD COM PRÁTICAS INOVADORAS**

**CURITIBA-PR
2016**

LIDIANE RIBEIRO DA SILVA DE SOUZA

**UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA CURSO SUPERIOR DE
TEOLOGIA NA MODALIDADE EAD COM PRÁTICAS INOVADORAS**

Dissertação de mestrado profissional,
apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Educação, pelo Centro
Universitário Internacional - UNINTER.
Linha de pesquisa em Educação e
Novas Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Alvino Moser

**CURITIBA-PR
2016**

S729p Souza, Lidiane Ribeiro da Silva de
Uma proposta didático-pedagógica para curso
superior de teologia na modalidade EAD com práticas
inovadoras / Lidiane Ribeiro da Silva de Souza. -
Curitiba, 2016.
82 f.: il. (algumas color.)

Orientador: Prof. Dr. Alvino Moser.
Dissertação (Mestrado em Educação e Novas
Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Teologia. 2. Teologia – Estudo e ensino
(superior). 3. Ensino à distância. 4. Inovações
educacionais. I. Título.

CDD 230.0711

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547.

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO-ESE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS
TECNOLOGIAS**

Secretaria do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

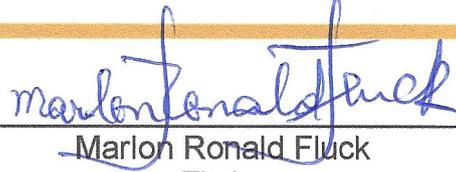
Defesa Nº 011/2016

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 28 de junho de 2016, às 14h15min, 4º andar – sala 41 - do Campus Divina do Centro Universitário Internacional UNINTER, à Rua do Rosário, 147 em Curitiba-PR, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Alvino Moser (Presidente – Orientador – PPGENT/UNINTER), Marlon Ronald Fluck (FABAPAR), Ivo José Both (PPGENT/UNINTER) e Dinamara Pereira Machado (PPGENT/UNINTER) para julgamento da dissertação: “UMA PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA CURSO SUPERIOR DE TEOLOGIA NA MODALIDADE EAD COM PRÁTICA INOVADORA”, da aluna Lidiane Ribeiro da Silva de Souza. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida a mestrande, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, passou-se à arguição. Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e exarou Parecer Final de que a mestrande está apta a receber o título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias. O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 90 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e em CD-ROM. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.



Alvin Moser
Presidente da Banca



Marlon Ronald Fluck
Titular



Ivo José Both
Titular

Dinamara Pereira Machado
Suplente



Lidiane Ribeiro da Silva de Souza
Aluno

Recomendações: _____

DEDICATÓRIA

Ao meu querido esposo, Rogério Leoderio de Souza, sem o qual este trabalho não seria possível, e à minha filha, Maria Eduarda, que me ensina sobre um amor que não sou capaz de mensurar.

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da minha fé e fonte de inspiração para sonhar e querer conquistar novos horizontes.

Ao meu esposo, companheiro e amigo Rogério, por seu incentivo, colaboração, compreensão e paciência durante o período de estudos. A esta pessoa tão especial, dedico não apenas meu agradecimento, como também meu amor, respeito e admiração.

À minha filha, Maria Eduarda, que precisou lidar com minha reclusão em muitos momentos em que desejava atenção. Mas é uma menina doce e compreensiva que soube esperar para pular em meus braços a cada vez que voltava para casa após horas de estudos e trabalho. Você é um presente de Deus.

Ao professor e orientador Dr. Alvino Moser, não apenas pelo auxílio prestado na elaboração deste trabalho, mas também por sua solicitude sempre que precisei e, especialmente, por seu exemplo de dedicação e comprometimento com a docência, uma fonte de inspiração para mim.

À Professora Izabel Araújo, conselheira e amiga que tanto me auxiliou nesta caminhada.

À professora Me. Patrícia Oga, por sua disposição em revisar o texto, trazendo ótimas sugestões de escrita e contribuições.

À Faculdade Teológica Betânia, que incentivou e investiu financeiramente neste projeto de formação.

Aos meus alunos e colegas da FATEBE, pelo carinho e amizade nestes anos.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram com minha formação. Muito obrigado!

“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

RESUMO

O advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), a democratização de acesso a internet e dos recursos tecnológicos (como celulares e *tablets*), bem como a ampliação de oferta dos cursos a distância, dentre outros desafios, suscitam a necessidade de uma séria reflexão sobre as propostas pedagógicas e práticas de ensino vigentes em grande parte das instituições de ensino superior, especialmente na modalidade de educação a distância (EaD). Portanto, considerando a necessidade de repensarmos sobre o uso das TIC e de metodologias que promovam um ensino pautado em inovações necessárias a uma educação de qualidade, propomos esta pesquisa que tem como objetivo geral apresentar uma proposta didático-pedagógica para o ensino superior de teologia na modalidade EaD. Tal proposição está pautada em práticas consideradas inovadoras para o ensino no campo da formação teológica. Acreditamos que uma proposta adequada às novas realidades, especialmente na modalidade EaD, requer que sejam mobilizadas a autonomia do aluno, a aprendizagem colaborativa e o uso de metodologias ativas, com foco na aprendizagem baseada em problemas ou, em inglês, *problem-based learning* (PBL). Nossos objetivos específicos situam-se em identificar os requisitos didático-pedagógicos iniciais advindos da literatura; elaborar um quadro conceitual advindo dos requisitos encontrados, sistematizar esses dados em unidades de análise e confrontá-los com os dados da pesquisa de campo, para reconhecer e avaliar os requisitos mais relevantes para a composição da proposta e, por fim, explicitá-las em um plano de ensino. Esperamos assim responder à seguinte pergunta: *Como desenvolver uma proposta didático-pedagógica para um curso superior de teologia na modalidade EaD que incentive práticas inovadoras?* O trabalho apresenta inicialmente um panorama dos desafios referentes ao contexto da educação, tecnologias e ensino superior no Brasil; em seguida, recorta o campo da formação teológica, por constituir-se a área de interesse desta pesquisa, apresenta a discussão do referencial teórico e da metodologia da pesquisa de campo, que inclui a entrevista junto a 15 especialistas da área de educação teológica na modalidade EaD. A análise dos dados advindos tanto do corpo teórico quanto do trabalho de campo, de predominância qualitativa, norteou a composição da proposta didático-pedagógica. Estabelecemos como proposições da pesquisa os seguintes requisitos didático-pedagógicos relevantes: o papel e postura do professor como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem; o desenvolvimento da autonomia do aluno em relação a sua própria aprendizagem, a necessidade de uma abordagem pedagógica pautada nos pressupostos sociointeracionistas e da aprendizagem colaborativa e o uso de metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseada em problemas. Ao final, apresentamos um plano de ensino da disciplina de homilética, para o curso de teologia na modalidade EaD, pautado nos requisitos contidos na proposta.

Palavras-chave: Ensino Superior e TIC; Teologia EaD; proposta didático-pedagógica.

ABSTRACT

The advent of new information and communication technologies (ICT), the democratization of the internet and other technological resources (as cell phones and tablets), as well as the expansion of distance learning courses, among other challenges, raise the need for a serious reflection on pedagogical proposals and current teaching practices in both colleges and universities, especially in distance education (EaD). Therefore, considering the need to rethink about the use of ICT and methodologies that promote education based on the necessary innovations, this research aims to present a didactic-pedagogic proposal for higher education in theology at distance education. This proposition is guided by innovative practices for teaching in the field of theological education, because we believe that an appropriate proposal to new realities, especially in distance education, requires student autonomy, collaborative learning and the use of active methods, focusing on problem-based learning (PBL). Our specific objectives are set to identify the didactic and pedagogical requirements arising from the initial literature; prepare a conceptual framework of the found requirements, systematize this data into units of analysis and compare them with data from field research (to recognize and evaluate the most relevant requirements for the proposed composition and to develop them in a teaching plan). We expect to find an answer to the question: How to develop a didactic-pedagogic proposal for a degree in theology in distance education that encourages innovative practices? At first, this work presents an overview of the challenges related into the context of education, technology and higher education in Brazil; then, it reduces to the specific field of theological formation, which constitutes our area of interest; there is a discussion of the theoretical framework and the methodology, including the interviews with 15 experts of theological education in the distance learning. The analysis of data obtained from both the theoretical body and fieldwork, which is predominant qualitative, guides the composition of the didactic and pedagogical proposal. We established as relevant research propositions the following didactic and pedagogical requirements: the role and teacher's posture as a facilitator in the learning process; the development of learner autonomy in relation to their own learning, the need for a pedagogical approach guided in socio-interactionist assumptions, collaborative learning and the use of active methods, especially problem-based learning. At the end, we present a teaching plan of the discipline of homiletics, for the theology course in distance education, based on the requirements described in the proposal.

Keywords: High education and ICT; Theology in distance learning; Didactic-pedagogical proposal.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela1: Números do censo da educação superior no Brasil em 2013	09
Tabela 2. Matrículas no ensino superior (2003-2013)	20
Tabela 3: Passos de um grupo tutoria	37
Tabela 4: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial	38
Tabela 5: Formação acadêmica dos participantes da pesquisa	47
Tabela 6: Instituições em que atuam ou atuaram os participantes	49
Tabela 7: Categorias, conceitos e referencias para análise dos dados	52
Gráfico 1. Crescimento de matrículas no Ensino superior no Brasil de 2003-2013 ..	09
Gráfico 2- Função e tempo de experiencia profissional	48
Gráfico 3: Número de alunos matriculados no curso de teologia EAD em que atua ou atuou	50
Gráfico 4: Quanto ao papel e postura do Professor	53
Gráfico 5: Quanto a autonomia do aluno	55
Gráfico 6: Aspectos sociointeracionistas	57
Gráfico 7: Características das metodologias ativas (ABP)	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP: Aprendizagem Baseada em Problemas

AVA: Ambiente Virtual de aprendizagem

CES: Câmara de Educação Superior

CGI. Br: Comitê Gestor da Internet no Brasil

CNE: Conselho Nacional de Educação

CONAE: Conferência Nacional de Educação

EaD – Educação a Distância

EST: Escola Superior de Teologia

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

ITU: União Internacional de Telecomunicações (da sigla em inglês)

LDB: Lei de diretrizes e Bases

MA: Metodologias Ativas

MEC: Ministério da Educação e Cultura

MP: Metodologia da Problematização

OCDE: Cooperação para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU: Organização das Nações Unidas

PBL: problem-based learning

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação (da sigla em inglês)

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

ZDR: Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1. PANORAMA DA PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	4
2. TEOLOGIA E FORMAÇÃO TEOLÓGICA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	12
2.1 O Reconhecimento Formal da Teologia Como Curso Superior no Brasil	17
2.2 A Formação Teológica Superior na Modalidade EaD no Brasil	19
3. REFERENCIAL TEÓRICO	23
3.1 Os Pressupostos de Lev Vygotsky e a Aprendizagem Colaborativa	24
3.2 Paulo Freire e a questão da Autonomia do Aluno	29
3.3 O Uso de Metodologias Ativas e Problematizadoras	33
4. METODOLOGIA DA PESQUISA	41
4.1 Focando Problema, Objetivos e Quadro Teórico	41
4.2 Características Gerais da Pesquisa	42
4.3 Critérios de seleção dos participantes da pesquisa	44
4.4 Procedimentos e Instrumentos de Coletas de Dados	45
4.5 A elaboração e discussão dos formulários de pesquisa	45
4.6 O perfil e experiência dos participantes.....	46
5. ANÁLISE DOS DADOS E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA	51
5.1 Requisitos didático-pedagógicos de curso superior de teologia EaD.....	51
5.1.1 O papel e postura do professor	53
5.1.2 Quanto à autonomia do aluno	54
5.1.3 Sobre uma abordagem sociointeracionista	56
5.1.4 Metodologias ativas (aprendizagem baseada em problemas-ABP)	59

5.1.5 Proposição de aplicação dos requisitos didático-pedagógicos materializada em um plano de ensino para curso superior de teologia na modalidade EaD, disciplina de Homilética.	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS	76
ANEXOS.....	82
Anexo I.....	82

INTRODUÇÃO

O contexto educacional brasileiro atravessa um momento de grandes mudanças e desafios. O advento das novas tecnologias da comunicação e informação (TIC), a democratização de acesso à internet e aos recursos tecnológicos (como celulares e *tablets*), bem como ampliação de oferta de cursos na modalidade a distância, dentre outros fatores, suscitam a necessidade de uma séria reflexão quanto as propostas pedagógicas e práticas de ensino vigentes em parte das instituições de ensino brasileira.

Destacamos que as novas tecnologias estão presentes em quase todos os espaços da sociedade contemporânea, e apresentam novos desafios à educação, mas, ao contrário do que muitos possam imaginar, o simples fato de ter computadores, *tablets* ou internet nas escolas não garante a apropriação adequada das tecnologias no processo educacional.

Diante deste panorama, ponderamos que as TIC podem representar uma relevante contribuição ao ensino, se apropriadas com a devida reflexão crítica e norteadas por finalidades de base pedagógicas. A reflexão necessária permeia não apenas a apropriação das TIC no ensino, mas como elas serão utilizadas com metodologia adequada na prática docente. Para tanto, as práticas pedagógicas precisam ser constantemente avaliadas, pois a tecnologia por si só não é capaz de garantir as inovações necessárias a uma educação de qualidade, como nos apontam Kenski (2012), Demo (2010), dentre outros.

Considerando o contexto, a presente pesquisa está pautada pela seguinte pergunta norteadora: Como elaborar uma proposta didático pedagógica de curso superior de teologia na modalidade a distância, com práticas inovadoras?

Temos como objetivo geral elaborar uma proposta didático-pedagógica para o ensino superior de teologia na modalidade EaD, formato híbrido.

Para isso, nossos objetivos específicos são:

- a) Identificar os requisitos iniciais didáticos pedagógicos presentes na pesquisa bibliográfica e referencial teórico.
- b) Construir um quadro conceitual advindo da pesquisa bibliográfica e referencial teórico para análise da pesquisa de campo.

c) Sistematizar e analisar os dados advindos da literatura e pesquisa de campo e compor uma proposta didático-pedagógica.

d) Apresentar uma plano de ensino de uma disciplina para o curso de teologia modalidade EaD, explicitando os conceitos advindos da proposta elaborada.

Considerando tais aspectos, nossa contribuição encontra-se nas especificidades da educação a distância, no campo da teologia, em especial a teologia na modalidade EaD, bem como áreas correlatas.

Este trabalho apresenta-se estruturado em capítulos, conforme exposto: No capítulo primeiro, apresentamos um panorama geral do nosso campo de pesquisa, que inclui as TIC e a educação superior no Brasil. Buscamos repensar sobre a realidade e os novos desafios em uma sociedade onde o uso das novas tecnologias tem permeado as mais variadas áreas e o cotidiano das pessoas, originando o que tem sido denominado como cibercultura (LEVY, 1999); sociedade em rede (CASTELLS, 2007), ou sociedade do conhecimento (MORAN, 2015). A educação como parte integrante desta realidade é diretamente afetada e precisa repensar e avaliar suas práticas e apropriar-se criticamente das TIC com finalidades pedagógicas (BRITO, 2011; KENSKI, 2012; ARAUJO, 2013).

No capítulo segundo, apresentamos um panorama geral sobre a formação teológica, por ser a área para a qual empreendemos a elaboração da proposta. Desta forma, explicitamos em que consiste esta área do conhecimento, bem como definições, histórico, legislação e um quadro atual dos cursos superiores de teologia na modalidade EaD, considerando dados do INEP/MEC 2015.

No terceiro capítulo discutimos o panorama de fundamentação teórica da pesquisa, discutindo as contribuições de Lev Vygotsky e a aprendizagem colaborativa, seguida do conceito de autonomia encontrado em Paulo Freire, bem como a utilização de metodologias ativas e problematizadoras. Os aportes teóricos apresentados, apontam a contribuição dessas abordagens para a elaboração da proposta didático-pedagógica empreendida nesta pesquisa.

No quarto capítulo expomos a metodologia da pesquisa, retomando sucintamente o problema de pesquisa, objetivo, a análise da literatura empreendida, bem como às características gerais da pesquisa, participantes, procedimentos, instrumentos de coletas de dados, os roteiros das entrevistas realizadas, dentre outros aspectos.

No quinto capítulo analisamos os dados da pesquisa e elaboramos a proposta com base nas categorias emergidas ao longo do trabalho e, também, advindas da análise da literatura. As categorias de análise elencadas se apresentam da seguinte maneira: O papel e postura do professor, a autonomia do aluno, uma abordagem socioconstrutivista e o uso de metodologias ativas, com foco na aprendizagem baseada em problemas (ABP). Também apresentamos neste capítulo um plano de ensino para a disciplina de homilética, que materializa os conceitos e requisitos propostos pela pesquisa.

Finalmente, apresentamos uma reflexão sobre o percurso realizado desde alguns desafios da educação superior diante das novas tecnologias e da sociedade da informação, até a elaboração e apresentação de um plano de aula com base na proposta elaborada.

1 PANORAMA DA PESQUISA: EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

As novas tecnologias de informação e comunicação, (TIC)¹ estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano. De acordo com o Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI. br., 2013) estamos vivenciando a emergência de uma sociedade cada vez mais conectada, onde o cotidiano de cidadãos, governos e organizações depende cada vez mais de aplicações baseadas nas TIC, e, sobretudo, das redes de comunicação que as interligam.

Segundo Castells (2014), 97% da informação do planeta está digitalizada e 80% dessa informação está disponível na internet. Tais dados corroboram com a proposição de que somos a sociedade da informação ou sociedade em rede (CASTELLS, 2007; LEVY, 1999).

O advento da Internet e o aumento do acesso à rede certamente estão no epicentro das contínuas e rápidas transformações tecnológicas que estamos vivendo e, na medida em que ela se torna elemento crítico e onipresente na vida social contemporânea, é inevitável que produza impactos significativos de natureza social, cultural, comportamental, econômica e política (CGI.br., 2013).

De acordo com agência da ONU, a ITU (União Internacional de Telecomunicações, na sigla em inglês) o mundo já possui quase 3 bilhões de usuários na internet, cerca de 40% da população mundial. Em 2009, a quantidade

¹ As tecnologias, já há muito tempo tem feito parte da história da humanidade, de acordo com Bueno (1999) a tecnologia faz parte de “um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Ha uma constante necessidade do ser humano de criar a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos”. (BUENO, 1999, p. 87). Já “o conceito de novas tecnologias é variável e contextual. Em muitos casos, confunde-se com o conceito de inovação. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. (...) Ao falamos em novas tecnologias, na atualidade, estamos nos referindo, principalmente, aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. Essas tecnologias caracterizam-se por serem evolutivas, ou seja, estão em permanente transformação. Caracterizam-se também por terem uma base imaterial, ou seja, não são tecnologias materializadas em máquinas e equipamentos. Seu principal espaço de ação é virtual e sua principal matéria prima é a informação”. (KENSKI, 2012, p. 25).

de usuários da internet era de 2 bilhões (GAZETA DO POVO, 2014). Estudos da Cisco Visual Networking Index, que analisa o tráfego global de Internet no período de 2013 a 2018, estimam que globalmente, até 2018, 52% da população (3,6 bilhões de pessoas) terão acesso à internet e existirão 2,7 dispositivos por pessoa, sendo 50% das conexões pela rede móvel (FONSECA, 2014).

No Brasil não é diferente, estimativa (NIELSEN IBOPE, 2014) aponta a existência de 120,3 milhões de pessoas com acesso à internet no país. Um crescimento de 18% em relação à estimativa divulgada um ano antes, que era de 102,3 milhões. Segundo o analista José Calazans, o crescimento do acesso à internet no Brasil ocorre principalmente nos domicílios e o aumento recente do acesso à banda larga em residências trouxe mais brasileiros para a internet em 2014 (*Idem*).

Os jovens despontam como os maiores consumidores de mídias no Brasil. De acordo com o IBOPE Media (2014), por meio do estudo o Jovem Digital Brasileiro, a presença dos mais jovens na internet cresceu 50% de 2003 para 2013, saltando de 35% para 85%.

Segundo Castells (2003), a internet não é apenas uma ferramenta de comunicação e de busca, processamento e transmissão de informação que oferece serviços extraordinários; ela constitui-se, além disso, um novo e complexo espaço global para a ação social e, por extensão, para o aprendizado e para a ação educacional.

Os dados acima também vão de encontro ao resultado de outra pesquisa sobre o uso das TIC nas escolas brasileiras. De acordo com a TIC Educação 2013;

A escola e os atores escolares também estão imersos nesse novo paradigma. A Internet, os tablets, os smartphones e as mídias sociais têm transformado de forma rápida e profunda a maneira como jovens se socializam e se relacionam com o mundo a sua volta. Ao mesmo tempo, têm o potencial de gerar impactos no cotidiano dos atores escolares, em especial para a formação de alunos para o uso dessas mesmas tecnologias. (CGI.br. 2013, p.32).

Corroborando com esta perspectiva Monereo e Coll (2010, p. 15) afirmam que o impacto das TIC na educação é “[...] um aspecto particular de um fenômeno muito mais amplo, relacionado com o papel dessas tecnologias na sociedade atual”.

Ampliando a reflexão Gabriel (2013) aponta que:

[...] as novas tecnologias não afetam apenas o modo como fazemos as coisas, mas afetam principalmente nossos modelos e paradigmas, as regras intrínsecas de como as coisas deveriam ser, assim já era de se esperar que, nesta nova estrutura sociotecnológica, as expectativas e os relacionamentos

educacionais sofressem as mesmas modificações significativas e perceptivas que tem ocorrido em nossas vidas cotidianas. (GABRIEL, 2013, p.6)

O ritmo das mudanças é frenético. Para essa mesma autora:

A era da informação vem dando lugar à era da inovação; um modelo de sociedade baseada em máquinas passa para um modelo baseado em bits e bytes, fragmentado, hipertextual, não linear. Redes sociais online, tecnologias mobile, realidades mistas, tecnologias de voz, vídeo imersivo, games e e-books são algumas das plataformas digitais que se apresentam para ampliar o cenário de comunicação, interação e aprendizagem. O grau de complexidade aumenta e isso requer uma sofisticação maior por parte das pessoas que atuam nesse contexto. (GABRIEL, 2013 p.7)

Não se pode negar o impacto das novas tecnologias sobre a educação² e as consequências ainda imprevisíveis sobre o perfil dos alunos das próximas gerações. Segundo Kenski (2012);

As competências e habilidades dos alunos da geração net estão mudando, o movimento vem de fora das escolas e é ela que, cada vez mais, sofrerá as suas consequências. Para atender as expectativas desses alunos, a escola precisa mudar também, e muito. (Kenski, 2012, p.116)

De acordo com entrevista realizada com 2.712 alunos de escolas brasileiras, 94,3% responderam que gostavam de usar o computador na escola e 94,2% gostavam de procurar informações na Internet. Além disso, 89,3% consideraram que o uso de tecnologias em sala de aula ajudava a aprender. Tais resultados sugerem as expectativas que os estudantes alimentam quanto ao uso das TIC na escola. (CGI.br, 2013)

Diante deste cenário, Brito e Purificação (2011, p. 26) apontam três caminhos para a comunidade escolar: “repelir as tecnologias e tentar ficar fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; ou apropriar-se dos processos; desenvolvendo habilidades que permitam o controle das tecnologias e de seus efeitos”.

² Apropriando-nos da fala de Brito e Purificação (2011), “quando nos referimos a educação, queremos expressar nosso entendimento de que ninguém escapa dela. Ela está sempre entrelaçada à vida cotidiana, na rua, na igreja ou na escola, no ato de apreender, de ensinar, de aprender e ensinar, de saber, de fazer ou de conviver. Todos os dias misturamos vida e educação.(...) Na totalidade das formas de existência do ser humano, os grupos sociais criam, de geração em geração, formas de continuidade de transmissão de conhecimento, valores, regras, normas, procedimentos, com o intuito de garantir o convívio entre os homens e difundir a cultura de cada sociedade, o que ocorre por meio da educação” (BRITO E PURIFICAÇÃO, 2011, p. 23). Como se pode perceber, os conceitos tanto de tecnologia como de educação alistados neste trabalho, apresentam similaridades, ambos estão intimamente ligados à história da humanidade e fazem parte do seu cotidiano, o que talvez justifique, entre outras razões, a necessidade de uma relação harmoniosa.

Embora pensar em controle das tecnologias e seus efeitos nos pareçam um tanto audacioso, diante de um contexto de incertezas e riscos (MORIN, 1999; BECK, 2010), acreditamos que o caminho mais viável entre os sugeridos seja o da apropriação crítica das novas tecnologias com finalidades pedagógicas. Contudo, a simples presença das TIC no ambiente escolar, por si só não garante o melhoramento ou maior qualidade no processo de ensino-aprendizagem, como nos afirma Gabriel (2012).

As novas tecnologias tanto podem auxiliar como atrapalhar nos processos educacionais. A sua mera presença em si, não é uma vantagem, mas o seu uso apropriado o é. Por exemplo, o fato de uma escola ou universidade possuir laboratórios não torna a educação melhor ou pior, o que vai determinar a qualidade da educação é como esse laboratório é usado por alunos e professores. O fato dos estudantes terem tablets e acessarem a internet durante as aulas pode tanto ser positivo quanto negativo dependendo do tipo e do objetivo de acesso a internet e de sua relação com os conteúdos educacionais da aula. (GABRIEL, 2013, p.12)

Embora muitas diretrizes políticas para a implantação das TIC pareçam supor, equivocadamente, que o simples aparelhamento dos espaços escolares irá induzir espontaneamente que professores e alunos as usem de forma articulada à gestão e ao currículo e com finalidades adequadas a aprendizagem, sabemos que isso está longe de ser uma realidade. Reflexões em parceria da UNESCO, CNE e MEC, a respeito dos desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década 2011-2020 apontam que:

O acesso aberto à internet a partir da metade dos anos 1990 dá início a um processo de valorização das tecnologias digitais em todos os setores da sociedade, na educação inclusive. A imagem da IES como provedora de um ensino de qualidade e moderno se apresenta pela divulgação de imagens de salas de aula, laboratórios e demais instalações plenas de computadores. Grandes investimentos são realizados para a incorporação de sistemas de tele e videoconferências, acessos a ambientes virtuais de alta complexidade e usos de computadores pelos alunos em aulas presenciais. O avanço tecnológico, no entanto, não foi articulado com mudanças estruturais no processo de ensino, nas propostas curriculares e na formação dos professores universitários para a nova realidade educacional. Em muitos casos, as IES iniciaram programas de capacitação para o uso dos novos equipamentos, mas as práticas pedagógicas permaneceram as mesmas ou retrocederam. Apesar das amplas condições de intercomunicação oferecidas pelas tecnologias digitais, predominam ainda, nas salas de aula da maioria das IES, as mais tradicionais práticas docentes, baseadas na exposição oral do professor. Mediadas por vídeos, apresentações em *PowerPoint* e uso dos ambientes virtuais (como “cabides” de textos), o ensino não se renova. A nova cultura da sociedade da informação passa ao largo dos cursos e das aulas (presenciais e a distância) no ensino superior. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 116).

De acordo com este novo cenário, a cultura tecnológica exige uma mudança radical de mentalidade, comportamentos e práticas pedagógicas que não são contempladas apenas com a incorporação das mídias digitais ao ensino. Pelo contrário, há um grande abismo entre o ensino mediado pelas TIC, praticado em muitas universidades e faculdades, e os processos dinâmicos que podem acontecer nas relações entre professores e alunos *on-line*. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012)

O grande educador Paulo Freire (1992) afirma:

O que me parece fundamental para nós, hoje, [...] pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem, de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 1992, p. 33)

Ainda de acordo com Freire (1992), é necessário ter uma atitude, crítica, vigilante e indagadora, não apenas diante das tecnologias, mas de todo cenário complexo e de grandes transformações que vivenciamos. Isso nos remete a refletir que a aprendizagem deve se renovar ao longo da vida, tendo em vista a complexidade existente na sociedade e suas mudanças. Segundo Speller; Robl; Meneghel (2012, p.88) “A velocidade das mudanças no conhecimento implica que a aprendizagem obtida durante um curso de graduação não servirá por muito tempo e será necessário renová-lo permanentemente”.

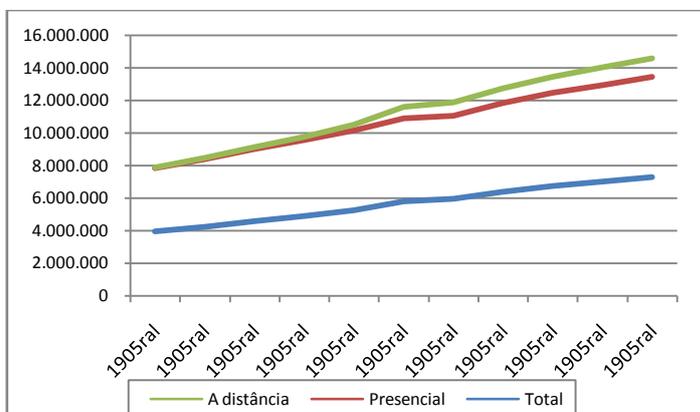
Diante desse cenário, podemos pressupor grandes desafios ao papel da educação. Corroborando com esta ideia, a professora Vani Moreira Kenski (2012) acrescenta que:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem que ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes, muito mais do que preparar consumidores ou treinar pessoas para a utilização das tecnologias de informação e comunicação. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (...) A escola precisa enfim, garantir aos alunos cidadãos a formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação. (KENSKI, 2012, p. 64)

Mas os desafios do ensino superior brasileiro vão muito além de seus descompassos com as novas tecnologias e a necessidade de repensar seu papel e suas práticas. Embora tenhamos experimentado um expressivo crescimento nos últimos anos, como demonstra o gráfico abaixo, podemos apontar que o Brasil, um

país de proporções continentais, marcado por grandes desigualdades sociais, ainda está longe de superar déficits históricos no ensino superior.

Gráfico 1. Crescimento de matrículas no Ensino superior no Brasil de 2003-2013



Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/MEC (2014)

De acordo com os dados do Inep/MEC (2014), considerando-se o período 2003-2013, o número de ingressantes em cursos de graduação aumentou 85,5%. Embora o maior percentual seja na rede privada, com 94%, também houve um crescimento expressivo na rede pública, com 64%. O total de alunos na educação superior brasileira chegou a 7,3 milhões em 2013. No período 2012-2013, as matrículas cresceram 3,8%, sendo 1,9% na rede pública e 4,5% na rede privada. Quase 300 mil matrículas acima do registrado no ano anterior. Os universitários estão distribuídos em 32 mil cursos de graduação, oferecidos por 2.391 instituições de ensino superior, sendo 301 públicas e 2.090 mil particulares, conforme a tabela abaixo.

Tabela1 : veja os números do censo da educação superior no Brasil em 2013

	TOTAL GERAL	INSTITUIÇÃO PÚBLICA				INSTITUIÇÃO PRIVADA
		Total	Federal	Estadual	Municipal	
Matrículas	7.305.977	1.932.527	1.137.851	604.517	190.159	5.373.450
Ingressantes	2.742.950	531.846	325.267	142.842	63.737	2.211.104
Concluintes	991.010	229.278	115.336	82.892	31.050	761.732
Instituições	2.391	301	106	119	76	2.090
Cursos	32.049	10.850	5.968	3.656	1.226	21.199

Fonte: Censo da Educação Superior/Inep/MEC (2014)

Segundo parecer do grupo de especialistas convocados pelo CNE, UNESCO e CONAE, para refletir sobre os temas fundamentais para o ensino superior no Brasil, os principais desafios destacados foram:

I) a democratização do acesso e da permanência; II a ampliação da rede pública superior e de vagas nas IES públicas; III) a redução das desigualdades regionais, quanto ao acesso e à permanência; IV) a formação com qualidade; V) a diversificação da oferta de cursos e dos níveis de formação; VI) a qualificação dos profissionais docentes; VII a garantia de financiamento, especialmente para o setor público; VIII) a relevância social dos programas oferecidos; e IX) o estímulo à pesquisa científica e tecnológica. Também foram discutidas as perspectivas abertas pela internacionalização, pela regionalização e pela mundialização, bem como pelas diferentes formas de utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação. (SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012, p. 12)

É neste cenário de grandes desafios que, possivelmente, os cursos superiores na modalidade EaD podem materializar sua contribuição. Em um país de proporções geográficas continentais, como já mencionado, propostas inovadoras, que não estão limitadas pelas noções convencionais de espaço e tempo, podem cumprir um importante papel na inclusão de pessoas que, por uma série de limitações, encontram-se excluídas do ensino superior exclusivamente presencial.

Também diante das desigualdades regionais, quanto ao acesso, as propostas de EaD podem significar um avanço, já que não limitam os estudantes a um espaço regional, dando ao aluno, mesmo em regiões menos favorecida por boas oportunidades de ensino, a possibilidade de escolher cursos que melhor atendam a suas expectativas na modalidade a distância ou semipresencial. Enfim, abre-se uma série de possibilidades a pessoas que de outra forma estariam excluídas do ensino superior.

A oportunidade de formação continuada e de cursar novas graduações para profissionais que já estão no mercado de trabalho ou inseridos em uma rotina que demanda maior flexibilidade, também pode ser uma relevante contribuição desta modalidade.

Contudo, para que isso seja realmente possível, é necessária uma séria reflexão e reavaliação do modelo educacional ainda vigente em grande parte de nossos cursos superiores. Assim, diante dos grandes desafios apresentados, entre outros não contemplados por essa pesquisa em função da amplitude do tema, faz-se necessário rever papéis e repensar as mentalidades e práticas dos diversos agentes envolvidos neste processo, especialmente o papel do aluno e do professor neste novo espaço de ensino-aprendizagem.

Portanto, com vistas a prosseguir nossa reflexão sobre a temática da pesquisa empreendida, apresentamos no capítulo 2 aspectos concernentes às

especificidades da área da Teologia, bem como a formação teológica no Brasil, abrangendo um breve histórico e sua legislação.

2 TEOLOGIA E FORMAÇÃO TEOLÓGICA NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

O recente reconhecimento formal da teologia no Brasil como curso superior por parte do Ministério da Educação incluiu, no cenário da educação brasileira, esta área do conhecimento humano por anos marginalizada do debate acadêmico.

De acordo com Martins (2001), diferentemente do que aconteceu na Europa e nos Estados Unidos, onde a teologia sempre esteve presente nas universidades, sendo aceita como um campo válido de estudos, aqui no Brasil ela se estruturou longe da academia, ficando restrita às instituições confessionais.

Por constituir-se um campo ainda novo neste cenário, mesmo sua definição ainda está em debate na legislação educacional. Segundo o parecer de 1999, que formaliza a teologia como curso superior, esta é “constituída como uma análise efetuada pela razão sobre os preceitos da fé” (MEC/CES, 1999, p. 1)

Já o parecer CNE/CES N^o: 118/2009 trouxe a seguinte definição:

As teologias são sistemas de símbolos, pressupostos, valores e temas historicamente presentes nas sociedades humanas que se imbricam na cultura, na história, na subjetividade e no comportamento humano, tornando-se referência de modos específicos de significar o mundo e a vida. (CNE/CES, 2009, p.2)

Tal definição, por sua vez, tem sido bastante questionada, a Escola Superior de Teologia de São Leopoldo (EST), por exemplo, se manifestou formalmente em relação a este parecer, e especialmente em relação a definição de teologia presente no documento MEC/CNE/CES N^o: 51/2010:

Em 1^o de julho de 2009, o reitor da EST, Dr. Oneide Bobsin encaminhou uma Carta Aberta ao CNE, com a seguinte manifestação:

Pensamos ser necessário e frutífero um debate sobre a definição e a compreensão de Teologia constante no Parecer. A formulação, como está (“As teologias são sistemas de símbolos, pressupostos, valores e temas historicamente presentes nas sociedades humanas...”), remete às religiões e não propriamente à Teologia. A Teologia se constitui como reflexão crítica, inclusive auto-crítica, metodologicamente transparente e refletida, sobre uma religião específica...(BOBSIN, 2009, p.1)

A discussão é retomada em 2014 pelo professor Paulo Fernando Carneiro de Andrade, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ao abordar o tema das Diretrizes Curriculares:

[...] Teologia não é um saber sobre as religiões estabelecido a partir de um lugar externo às mesmas, mas, em sentido estrito, é uma forma particular de saber constituído no interior de algumas tradições religiosas distinguindo-se de outras formas de saberes e discursos religiosos presentes na mesma tradição religiosa por seu caráter altamente formal e pelas regras específicas de sua constituição [...] Trata-se de uma articulação precisa entre fé e razão, que possui uma configuração determinada, ou seja, um modelo formal que pode ser distinguido pelo seu caráter crítico e sistemático assim como pela sua capacidade de autoamplificação controlada. (MEC/CES 60/2014. p. 25)

Não obstante a discussão ainda estar em aberto, o termo teologia é bastante antigo. Os gregos aplicavam o termo aos escritos que possuíam referências aos deuses da mitologia. Encontramos o primeiro uso do termo um pouco antes de Pitágoras. Aristóteles foi o primeiro que fez uso do termo com um sentido científico. Pedro Abelardo, no século XII, empregava o termo com referência à discussão científica das verdades da religião (LACY, 1979).

Segundo Boff (1999), no ocidente, até a Idade Média pouco se fala em “teologia”. Contudo, faz-se teologia sob o nome agostiniano de “Doutrina sagrada”. Com Abelardo (século XII) começa-se a usar o termo para o estudo científico da fé. Mas São Tomás de Aquino ainda prefere “Doutrina sagrada”. O uso de “teologia” só se generaliza a partir de Scotus (século XIV). Ainda segundo este, são vários os elementos articuladores da teologia, dentre os quais podemos destacar: a Fé, a Escritura, a Prática, o Magistério, a Linguagem e a Razão.

Também bastante antiga é a tradição dos estudos teológicos. De acordo com o parecer CNE/CES N. 60/2014, ela nos remete necessariamente, como condição preliminar, a uma breve reflexão não só sobre os primórdios da instituição do ensino superior de Teologia, bem como sobre os princípios da instituição da escola superior como tal, no Ocidente. Ou seja, a origem da própria universidade, como hoje a conhecemos, uma instituição superior formal de ensino é uma invenção singular da Europa medieval e está irremediavelmente ligada com o estatuto da faculdade de Teologia. Assim, atribui-se à Teologia, como faculdade, ao lado das faculdades de direito civil, de direito canônico, de medicina e de artes, o começo da universidade moderna (MEC, 2014).

Para Le Goff (1988, p.56), “se um dos projetos precípuos das emergentes corporações de mestres e professores no século XIII era a pesquisa e o ensino da ciência (*scientia*), esta ciência, propriamente dita, denominava-se Teologia”.

É nesse período e contexto que surge a distinção da Teologia “produzida” na primeira universidade do ocidente. A teologia recorrerá à razão e assumirá a condição de ciência e quiçá, a primeira dentre todas as ciências (MEC/CNE, 2014).

As primeiras diretrizes para o estudo da teologia previam essencialmente que os alunos comentassem textos tradicionais, os escritos bíblicos eram os textos fundamentais, mas a estes também acrescentavam-se o “Livro das Sentenças” de Pedro Lombardo, a “História Escolástica”, de Pedro, o Devorador, entre outros. No entanto, a prática de comentar textos, como método de aprendizagem, acabava não se restringindo exclusivamente aos grandes textos previstos no programa de estudos. Acrescentava-se a estes também as anotações dos cursos dos professores, pois cabia aos estudantes a tarefa de tomar notas das exposições dos mestres (MEC/CNE, 2014).

Vale ainda destacar que a publicação de textos oficiais de cursos ministrados, sobretudo na faculdade de teologia, teve importância crucial para o desenvolvimento do ensino e da pesquisa na universidade medieval. Deve-se, inclusive, às faculdades de teologia, a composição da maior coleção de publicações de cursos das primeiras universidades. Certamente, sem as primeiras publicações e a multiplicação de exemplares publicados, a universidade medieval não teria subsistido academicamente (MEC/CNE, 2014).

Ao longo de séculos a teologia tem se mantido, dentro ou fora das universidades, como um campo de estudos profícuo e vem adequando-se às novas demandas sociais. De acordo com Boff (1999), no cenário teológico atual, se afirmam “novos enfoques”: da libertação, feminista, étnico, inter-religioso e ecológico. Estes constituem não apenas novos temas (embora sejam isso também), mas mais do que isto, novas perspectivas, que investem o conjunto da teologia. Cada um desses enfoques com sua metodologia própria, determinada sempre pelo seu objetivo específico.

Como se pode perceber, o estudo da teologia tem permanecido por séculos e buscado adaptar-se as novas demandas e realidades. Sua história está estreitamente ligada à da própria universidade e por séculos tem feito parte da rotina de conceituadas instituições de ensino em diversos países, especialmente na Europa e Estados Unidos, contudo no Brasil os cursos teológicos percorreram caminhos diferentes e esteve a margem das instituições de ensino formalmente reconhecidas pelo Estado.

De acordo com Daghljan; Castro (1998), a Universidade no Brasil nasceu em um contexto particular de nossa história. Obedecendo à inspiração da revolução francesa e reforçada pelo positivismo, foi concebida como uma república das ciências e das letras, sem interferências dogmáticas do Estado ou da igreja. Não negamos o mérito desta concepção. Mas também trouxe como efeito a exclusão de conhecimentos e investigações importantes. A própria França não perdeu inteiramente a investigação teológica na universidade (por razões históricas, Strasbourg conservou sua faculdade de teologia) e os estudos religiosos e teológicos retornaram, de um modo ou de outro, as suas instituições mais prestigiosas. O professor Darcy Ribeiro, no planejamento original da Universidade de Brasília, incluiu uma faculdade de teologia, com inspiração ecumênica.

Contudo, isto não quer dizer que os estudos teológicos não estivessem presentes no Brasil, pelo contrário, eles iniciam-se ainda na época colonial e com o objetivo de formar o clero católico. Segundo o parecer CES N. 60/2014, que relata uma pouco desta história;

São destaques o Seminário de São Paulo, do Rio de Janeiro e da Bahia, assim como também em Minas o de Caraças e no Nordeste os do Ceará, de Olinda e de Aracaju. No final do século XIX, esses centros de ensino passam por amplas reformas, e alguns se constituem em centros de excelência que contribuíram não só para a formação de novos sacerdotes católicos, mas também de uma elite intelectual. (MEC, 2014, p. 3-4)

Já no meio protestante, em função da chegada mais tardia de imigrantes desta confissão, “o primeiro seminário teológico foi fundado no Rio de Janeiro em 14 de maio de 1867, fundado por Asbhel Green Simonton, missionário presbiteriano e uma figura de destaque na história do protestantismo brasileiro” (REILY, 1993, p. 117).

Da mesma forma, outras denominações históricas foram fundando suas instituições de ensino teológico, assim, tivemos, em 1890 a criação do Seminário d’O Granbery, da denominação metodista, e do qual em 1970, nasceu o Instituto Metodista de Ensino Superior (IMES), hoje Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Em 1902 é fundado o primeiro seminário teológico batista, em Recife e em 1914, os congregacionais organizaram o seu primeiro seminário conhecido como Seminário da União (MARTINS, 2001; MEC, 2014).

No dia 1º de julho de 1921, o pastor luterano Hermann Dohms iniciou na casa pastoral um curso de formação humanística, preparatório para os estudos teológicos. Foi dessa iniciativa que nasceu o Instituto Pré-Teológico, em São

Leopoldo. A partir de 1931 o Instituto possuía um prédio próprio no bairro conhecido como Morro do Espelho, onde hoje existe a Escola Superior de Teologia (MEC, 2014), a primeira instituição a ter o curso de teologia reconhecido pelo Ministério da Educação no Brasil³.

Outro dado interessante a mencionar-se sobre a educação teológica no Brasil, especialmente a protestante, é que esta procurou seguir os modelos de educação norte-americana e europeia (SANTO, 2009). Especialmente em sua origem, pouco tinha de autóctone e originalmente brasileira (AZEVEDO, 1998).

O modelo era de educação presencial e até bem pouco tempo no regime de internato. O/A estudante deveria deixar sua cidade e/ou Estado e dedicar-se exclusivamente aos estudos. A instituição de ensino, por sua vez, deveria dispor de alojamentos para hospedagem, cozinha, refeitório, lavanderia, além dos outros espaços para as atividades pedagógicas, tais como biblioteca, salas de aula, sala para professores, salão de culto (capela), etc. (SANTO, 2009, p. 4)

O custo para a manutenção dessas instituições era, e ainda é, para as que continuam neste modelo, muito alto. Esta, entre outras razões, levou várias instituições a migrarem para um modelo mais tradicional de formação acadêmica, não mais de período integral, mas onde os estudantes pudessem manter suas atividades profissionais e cotidianas, reservando um período, normalmente o noturno, para os estudos teológicos, o que acabou aproximando-os ainda mais dos modelos tradicionais de cursos superiores no Brasil.

Ao longo dos anos, com o crescimento dessas instituições e da quantidade de cursos teológicos ofertados, alguns inclusive de pós-graduação, mestrado e doutorado reconhecidos pela CAPES, e com um número cada vez maior de formados, algumas instituições, a exemplo da Escola Superior de Teologia (EST) e Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), começaram a pleitear junto ao ministério da Educação o reconhecimento formal da teologia como um curso superior (graduação) com os mesmos direitos e deveres dos demais (MARTINS, 2001). Processo que passamos a relatar na sequência.

³ Não é objetivo deste breve apanhado histórico da implantação dos primeiros cursos teológicos oferecidos no Brasil, aprofundar-se na história destas instituições nem tampouco mencionar todas as iniciativas e instituições que fazem parte desta história, apenas apontar alguns marcos deste percurso.

2.1 O Reconhecimento formal da teologia como curso superior no Brasil

A formação teológica no Brasil a partir de cursos superiores de teologia é algo relativamente novo no cenário da educação brasileira, embora tenha uma longa tradição, que remonta inclusive à própria origem das instituições de ensino formal, no período escolástico. Os cursos teológicos no Brasil até 1999 eram denominados cursos livres, pois não eram regulamentados pelo Ministério da Educação (MEC).

A regulamentação veio a partir do Parecer nº. CES 241/99 (MEC, 1999), quando esses cursos passaram pela primeira vez a ter a possibilidade de solicitar seu credenciamento e reconhecimento junto ao MEC.

Um dos receios de tal procedimento era o impacto desta regulação sobre a diversidade religiosa brasileira representada por estes cursos, tendo em vista o direito constitucional à liberdade religiosa e à laicidade do Estado. Contudo, o entendimento do conselho a esse respeito foi o seguinte:

Em termos de autonomia acadêmica que a Constituição assegura, não pode o Estado impedir ou cercear a criação destes cursos (de Teologia). Por outro lado, devemos reconhecer que, em não se tratando de uma profissão regulamentada, não há de fato, nenhuma necessidade de estabelecer diretrizes curriculares que uniformizem o ensino desta área de conhecimento. Pode o Estado, portanto, evitando a regulamentação do conteúdo do ensino, respeitar, plenamente, os princípios de liberdade religiosa e da separação entre Igreja e Estado, permitindo a diversidade de orientações. (BRASIL, MEC, PARECER Nº: CES 241/99, 1999, p.1)

Com esta decisão, os conselheiros do Conselho Nacional de Educação, no ato da regulamentação, procuraram levar em conta as especificidades dos cursos de teologia e a diversidade religiosa, não estabelecendo diretrizes quanto à matriz curricular, contudo mantendo os demais critérios quanto formação do corpo docente, infraestrutura oferecidas, entre outros, como segue a pauta votada e aprovada pelos relatores.

Tendo em vista estas considerações, votamos no sentido de que: a) Os cursos de bacharelado em Teologia sejam de composição curricular livre, a critério de cada instituição, podendo obedecer a diferentes tradições religiosas. b) Ressalvada a autonomia das universidades e Centros Universitários para a criação de cursos, os processos de autorização e reconhecimento obedeceram a critérios que considerem exclusivamente os requisitos formais relativos ao número de horas-aula ministradas, à qualificação do corpo docente e às condições de infra-estrutura oferecidas. c) O ingresso seja feito através de processo seletivo próprio da instituição, sendo pré-condição necessária para admissão a conclusão do ensino médio ou d) Os cursos de pós-graduação *stricto ou lato sensu* obedeceram às normas gerais para este nível de ensino, respeitada a liberdade curricular. (BRASIL, MEC, PARECER Nº: CES 241/99, 1999, p. 2)

Desde então, diversas instituições e cursos de teologia têm passado pelo processo de credenciamento e reconhecimento do Ministério da Educação. A partir disso, foram denominados como cursos superiores de teologia.

A decisão de manter a composição curricular livre dos cursos de teologia, a critério de cada instituição, podendo assim obedecer a diferentes tradições religiosas, também reafirmada pelo Parecer CNE/CES nº 63/2004, seria posteriormente questionada, dando origem ao Parecer CNE/CES nº 118/2009, segundo o qual: a exclusão da análise da matriz curricular, deixando às instituições plena liberdade na composição de seus currículos, acabou por gerar a aprovação de cursos de teologia com caráter exclusivamente confessional, sem características acadêmicas e sem respeitar o pluralismo da área nem a universalidade de conhecimento própria do ensino superior (BRASIL, MEC, 2009).

Tais discussões resultaram na constituição de uma comissão, instituída pela Portaria CNE/CES nº 3/2008, com o objetivo de apresentar orientações que auxiliem na elaboração desse tipo de parecer. Acreditando que como graduação, os cursos de teologia, bacharelado, devem obedecer ao Parecer CNE/CES nº 776/97, que afirma a necessidade de incentivar uma sólida formação geral necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de produção do conhecimento (BRASIL, MEC, 1997).

Lembrando que o Art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases, ao tratar das finalidades da educação superior, em especial em seus incisos I, III e VI, estabelece o dever de:

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;*
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;*
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais. (BRASIL, 1996)*

O resultado do trabalho de tal comissão chegou às seguintes conclusões expostas no parecer CNE/CES Nº: 51/2010:

É importante, portanto, que os cursos de graduação em Teologia, bacharelado, no País garantam o acesso à diversidade e à complexidade das teologias nas diferentes culturas e permitam analisá-las à luz dos diferentes momentos históricos e contextos em que se desenvolvem. Devem, ainda, garantir uma ampla formação científica e metodológica, por

meio da flexibilidade curricular na área do conhecimento e interação com as áreas afins. (BRASIL, MEC, 2010)

Contudo, ainda permanecia o desafio de trazer um pouco mais de uniformidade de procedimentos, mesmo em meio a tamanha diversidade do campo religioso representado por estes cursos. Quando se propôs em 2010 a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em teologia, a exemplo do que se fez para os cursos de tecnólogos, sem se ater a aspectos específicos de matriz curricular, respeitando assim, a diversidade religiosa do campo, porém com critérios mais claros de organização.

Com tal objetivo, foi criada em 2010 uma comissão do CNE, juntamente com um grupo de trabalho formado por especialistas da área para a elaboração das DCNs de teologia. Após uma série de reuniões e audiências públicas, houve a publicação do Parecer CNE/CES nº 60/2014, que busca deixar mais claros os referencias e diretrizes gerais para os cursos superiores de teologia. Contudo ainda aguarda homologação.

Atualmente há cerca de 140 cursos de teologia presenciais cadastrados no sistema *e-mec* e 800 à distância, totalizando 994 cursos já autorizados ou reconhecidos, presentes em vários Estados. Eles são oferecidos por instituições públicas e particulares, pertencentes a mantenedoras confessionais ou não, e contemplam teologias subjacentes a diferentes confissões: adventista, batista, católica, espírita, luterana, messiânica, metodista, umbandista, entre outras.

2.2 A Formação teológica superior na modalidade EaD no Brasil

A educação na modalidade a distância (EaD) tem experimentado um crescimento vertiginoso no Brasil nos últimos anos. Fruto de uma tendência global, a EaD parece ter vindo para ficar (Alves, 2010; Mill, 2014; Oliveira 2014), embora a própria terminologia da educação a distância venha sendo discutida e questionada, como expõe Bueno (2010);

A evolução nas formas de ensinar e aprender devido à introdução das novas tecnologias (TIC) tem sofrido mudanças tão profundas, que já se cogita nem mais se falar em educação a distância. Fala-se em substituir o termo “educação a distância” por “educação virtual”, “semipresencial” por “educação flexível”. Na verdade, “distância” é um termo fadado a desaparecer quando o assunto for educação. (BUENO, 2010, p. 75)

De acordo com Kenski (2012), a evolução tecnológica digital garante a interação dos membros de um mesmo grupo de estudos, com som e imagem, independente do local em que estejam e isso muda, e muito, a concepção do ensino. Caem por terra as definições do que é ensino presencial ou à distância. Pois é possível ter alunos próximos em conexão, independente do lugar em que estejam.

Contudo, enquanto o assunto encontra-se em discussão, usaremos a definição do próprio Ministério da Educação para esta modalidade de ensino.

caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL/MEC, 2005, p. 24).

Dados do INEP revelam que, no Brasil, enquanto o número de matrículas em cursos superiores na modalidade presencial quase dobrou no período de 2003-2013, na educação a distância o percentual de crescimento foi de aproximadamente 2.211% (Dois mil duzentos e onze por cento).

Tabela 1. MATRÍCULAS NO ES. (2003-2013)

Ano	Total	Presencial	A distância
2003	3.936.933	3.887.022	49.911
2004	4.223.344	4.163.733	59.611
2005	4.567.798	4.453.156	114.642
2006	4.883.852	4.676.646	207.206
2007	5.250.147	4.880.381	369.766
2008	5.808.017	5.080.056	727.961
2009	5.954.021	5.115.896	838.125
2010	6.379.299	5.449.120	930.179
2011	6.739.689	5.746.762	992.927
2012	7.037.688	5.923.838	1.113.850
2013	7.305.977	6.152.405	1.153.572

Fonte: Inep. MEC, 2014

Tony Bates, membro fundador da Open University do Reino Unido, resume em três motivos as razões que pressionam as organizações educacionais de ensino superior a adotar a educação a distância: “(1) a necessidade de fazer mais com menos; (2) a necessidade de aprendizagens em constante mudança; (3) o impacto das novas tecnologias no ensino e aprendizagem” (BATES, apud. SANTOS, 2010).

Várias outras justificativas para este crescimento ainda poderiam ser evocadas, entre elas a de democratização de acesso ao ensino, maior flexibilidade, entre outras.

No bojo deste crescimento da EaD e com a regulamentação dos cursos teológicos como cursos superiores, também cresce, significativamente, a oferta dos cursos de teologia na modalidade a distância.

De acordo com dados do MEC, em 2010, contávamos apenas com 5 instituições autorizadas e/ou reconhecidas pelo ministério da educação para oferecer curso de graduação em teologia na modalidade a distância, a saber: O Centro Universitário Claretiano (São Paulo), Centro Universitário da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul), Centro Universitário Leonardo da Vinci (Santa Catarina), Universidade Luterana do Brasil (Rio Grande do Sul), Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Faculdade Teológica Batista de Paraná (Paraná) (MEC, apud. SANTOS, 2010). Em 2015 são cerca de 800 cursos de teologia nesta modalidade cadastrados no sistema e-mec, o que demonstra um expressivo crescimento.

Contudo, se a educação a distância de maneira geral ainda suscita desconfiças e receios, na área teológica, um meio ainda bastante conservador, esta cautela parece ainda maior. Para Santos (2009), por exemplo, a formação teológica guarda algumas especificidades em relação a outras áreas de formação.

A formação teológica, como formação religiosa, não pode ser vista apenas como formação acadêmica, mas também moral, comunitária e espiritual – constituindo-se, estas três últimas dimensões, o grande desafio para a formação na modalidade a distância. (SANTOS, 2009. p. 2)

No entanto, para alguns autores (GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006; VASCONCELOS, 2010; PETERS, 2006), a educação teológica faz parte de uma longa tradição em ensino a distância. De acordo com Golvêa e Oliveira (2006), alguns compêndios citam as epístolas de São Paulo às comunidades cristãs da Ásia Menor, registradas na Bíblia, como a origem histórica da Educação a Distância. Pois estas epístolas ensinavam como viver dentro das doutrinas cristãs em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta de meados do século I (VASCONCELOS, 2010; GOLVÊA; OLIVEIRA, 2006).

Para Peters (2006) Paulo usou as tecnologias da escrita e dos meios de transporte a fim de fazer seu trabalho missionário sem ser forçado a viajar. Isso já era claramente uma substituição da pregação e do ensino face a face por pregação e ensino assíncronos e mediados. E foi uma abordagem baseada na tecnologia, ainda que “pré-industrial”.

Assim, apesar de toda desconfiança e desafios, não se pode negar que a educação teológica, bem como todas as demais áreas da educação, já está sob o forte impacto das novas tecnologias da informação e comunicação. Segundo Santos (2010), a cibercultura chegou aos arraiais da educação teológica e a tendência é de grande crescimento da EaD também nesta área, e cabe a todos os envolvidos em oferecer uma educação teológica com qualidade, buscar caminhos e soluções pedagógicas que sejam de fato efetivos e viáveis.

Aqui reside o grande desafio de nossa pesquisa, apresentar uma proposta didático pedagógica para um curso superior de teologia EaD, que leve em consideração novas práticas pedagógicas. Para tanto, buscamos pautar tal desafio nas contribuições do sociointeracionismo de Vygotsky, no conceito de autonomia de Freire e, também, contribuições de conceitos advindos das metodologias ativas e problematizadoras.

A contribuição dessa pesquisa encontra-se em apontar caminhos para a formação de egressos mais criativos, críticos e adaptados ao desafio do aprendizado permanente, e por isso cidadãos e profissionais/sacerdotes mais relevantes e preparados para lidar com os desafios de uma realidade em constante mudança.

Com vistas ao cumprimento do objetivo da pesquisa, apresentamos, no próximo capítulo, conceitos e pressupostos que nos apropriamos para a análise dos dados e, subsequente, para a elaboração da proposta didático-pedagógica empreendida.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo...” (FREIRE, 1996, p. 9)

Como nos aponta Freire (1996), observamos a partir de um ponto de vista, portanto, neste capítulo explicitamos nossas lentes teóricas em relação a pesquisa empreendida.

A presente pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma proposta didático-pedagógica para o ensino superior de teologia na modalidade EaD. Seus objetivos específicos encontram-se em: a) Identificar os requisitos iniciais didático-pedagógicos presentes na pesquisa bibliográfica e referencial teórico; b) Construir um quadro conceitual advindo dos requisitos encontrados para a análise da pesquisa de campo; c) Sistematizar e analisar os dados advindos da literatura e pesquisa de campo para a elaboração da proposta; d) Apresentar uma plano de curso explicitando conceitos advindos da proposta elaborada. A pergunta norteadora apresenta-se em: *Como elaborar uma proposta didático pedagógica de curso superior de teologia na modalidade a distância com práticas inovadoras?*

Para execução desta pesquisa, buscamos nas contribuições de Vygotsky (1991) um entendimento sobre aprendizagem colaborativa, em Freire (1996) o olhar sobre a autonomia e papel professor e do aluno, e nos trabalhos sobre metodologias ativas e problematizadoras, a necessária reflexão sobre práticas inovadoras frente aos desafios propostos pela presença massiva das TIC na sociedade e adentrando nas práticas escolares.

Para iniciar, apresentamos um entendimento sobre aprendizagem colaborativa, apoiados nos conceitos de interação sociocultural, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e mediação pedagógica como fundamentos para uma aprendizagem colaborativa.

3.1 As contribuições de Lev Vygotsky e a aprendizagem colaborativa

A aprendizagem colaborativa apoiada sobre os pressupostos de Lev Semenovitch Vygotsky(1896-1934), constitui-se um ponto de partida na busca pela elaboração da proposta empreendida pela pesquisa.

Inspirados na contribuição singular a educação deste pensador e pesquisar bielo-russo nascido em Orsha, Moscou em 1896, faremos uso de seus conceitos de interação sociocultural, zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e mediação pedagógica como fundamento para uma aprendizagem colaborativa didaticamente planejada.

Vygotsky é considerado um dos pesquisadores relevantes no campo da psicologia e do desenvolvimento humano, embora tenha morrido com apenas 37 anos de idade, vítima de tuberculose. Vygotsky deixou um importante legado especialmente para a psicologia da educação e um enorme volume de produção intelectual. Com formação em direito, aprofundou seus estudos em história, literatura, filosofia, psicologia e medicina.

Segundo Col (1996) destacando a importância deste pensador:

Poderíamos dizer que, com Vygotsky, pela primeira vez a educação deixa de ser para a psicologia um mero campo de aplicação e se constitui em um fato substancial ao próprio desenvolvimento humano, no processo central da evolução histórico-cultural do homem e do desenvolvimento individual dos rebentos humanos. (COL, 1996 p. 80)

Para Vygotsky, o aprendizado tem um papel fundamental no processo do desenvolvimento humano, pois é ele que devidamente organizado produz o desenvolvimento. Diferente de outros pensadores de sua época, para os quais o desenvolvimento precede o aprendizado, para Vygotsky é o aprendizado que irá gerar inclusive as características de desenvolvimento que nos distinguem enquanto humanos. Em suas palavras:

[...] o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (VYGOTSKY, 1991, p.61)

Isso não quer dizer, no entanto, que ele negue a necessidade de um desenvolvimento biológico, apenas distingue esse desenvolvimento quanto a sua qualidade e origem. Ou seja, dentro de um processo geral de desenvolvimento, há duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, que se diferem quanto

à sua origem, de um lado temos os processos elementares, de origem biológica, e de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural (VYGOTSKY, 1991)

Segundo Cole; Scribner et al. (1991, p.11), “para Vygotsky, na melhor tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura”. Desta forma, bastante influenciado por estes pensadores, Vygotsky enfatiza o papel fundamental da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VYGOTSKY, 1991, p. 60)

Assim, tomando como ponto de partida a importância da interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas, Vygotsky desenvolve os aspectos fundamentais da sua teoria.

Outro conceito fundamental de sua teoria para a educação é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que em suas palavras:

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes [...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (VYGOTSKY, 1991, p. 58)

Este conceito, quando aplicado na educação, muda a direção do olhar no processo de ensino-aprendizagem, pois enquanto a psicologia da educação enfatizou, por muito tempo, o que Vygotsky denomina de zona de desenvolvimento real (ZDR), esse pensador nos estimula a olhar prospectivamente para o futuro. Assim, os processos que ainda estão em formação, começando a amadurecer e a se desenvolver, através de uma adequada mediação e cooperação social alcançarão a maturação completa, tornando-se ZDR e gerando assim uma nova ZDP.

Desta forma, para Vygotsky, “a noção de zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1991, p.60)

De acordo com Rego (1995), compreender a questão da mediação, que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens, é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem. Isto porque Vygotsky propõe uma distinção entre as formas elementares de comportamento, ou seja, aqueles biologicamente dados, e as funções de níveis superiores originadas pela interação social. “Todas (grifo nosso) as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos”. (VYGOTSKY, 1991, p. 41)

As funções psicológicas superiores para Vygotsky (1991), estão associadas às operações mais complexas, tipicamente humanas, como o uso dos signos, elaboração de conceitos, capacidade de planejar, entre outros.

Segundo Joenk, (2002) são classificadas como funções mentais superiores para Vygotsky:

[...] atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. O ser humano tem a capacidade de pensar em objetos ausentes, imaginar fatos nunca vividos, estabelecer relações entre fatos e eventos, planejar ações a serem efetivadas em momentos posteriores. Esse tipo de atividade psicológica é considerada “superior” porque se diferencia de mecanismos mais elementares, de origem biológica, presentes no ser humano e também nos animais, tais como ações reflexas, reações automatizadas ou processos de associações simples entre eventos [...] (JOENK, 2002, p. 3)

Para Vygotsky, todas essas funções são desenvolvidas de maneira sócio-cultural, a partir da mediação, embora já existam nos seres humanos em potencial, precisam ser desenvolvidas socialmente.

A potencialidade para as operações complexas com signos já existe nos estágios mais precoces do desenvolvimento individual. Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. (VYGOTSKY, 1991, p. 34)

Daí a importância de outro conceito fundamental extraído da teoria de Vygotsky para a educação, o de mediação, ou intervenção pedagógica.

Segundo Oliveira (2015), a intervenção pedagógica é um elemento muito peculiar e central na teoria de Vygotsky, porque destaca a importância da

intervenção das outras pessoas no desenvolvimento de cada sujeito. Para Vygotsky, o mundo humano, da cultura, do outro social exige uma posição ativa do próprio sujeito. Ele se relaciona com um mundo de informações, significados, modos de ser, rumos de desenvolvimento, onde ele também age, pois não é um ser que recebe passivamente as informações do mundo, mas retroage sobre o ambiente, dialoga, impõe significado.

Desta forma, o ser humano ao transformar a natureza também é transformado por ela, o que se reflete na teoria socio-interacionista de Vygotsky, onde os homens transformam ao mesmo tempo em que são transformados em suas relações socio-culturais.

Um fator importante para o qual *Coll; Palacios; Marchesi* (1996) nos chama atenção, é que dentro dessa perspectiva, empregar conscientemente o conceito de mediação social de Vygotsky, em termos educativos, implica em dar importância não apenas ao conteúdo e aos mediadores instrumentais (o que é que se ensina e com quê), mas também aos agentes sociais (quem ensina) e suas peculiaridades.

Possivelmente seja esta uma das razões pelas quais Vygotsky seja cada vez mais apreciado por educadores ao redor do mundo. Para ele, embora a figura do professor passe longo da “velha perspectiva” de provedor do conhecimento, ele não deixar de ser um agente importante no processo de mediação. Não mais como o detentor do conhecimento, mas um facilitador, um estrategista no processo. Que nos faz lembrar Paulo Freire (1996) quando diz que: “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*”. (p. 21)

Corroborando com essa perspectiva Araújo (2013) acrescenta;

O aluno assume seu posto como principal agente de sua aprendizagem e o professor cuida das estratégias necessárias ao aprendizado. Nesse ambiente de troca alunos e professores aprendem uns com os outros, porém a mediação pedagógica é realizada pelo professor num ambiente colaborativo. (ARAÚJO, 2013, p.89)

Palincsar (2005), Stojkovski (2010) e Araújo (2013), referindo-se a aprendizagem mediada por computador e outros artefatos, apontam que as estratégias pedagógicas baseadas nos princípios do sociointeracionismo tendem a ser mais eficazes do que aquelas preocupadas apenas com a transmissão de informações.

É dentro dessa perspectiva teórica que propomos o conceito de aprendizagem colaborativa aplicado a educação em ambientes virtuais de aprendizagem, ou modalidade de educação a distancia.

Embora a sala de aula no sentido físico fosse até pouco tempo considerado o espaço da mediação pedagógica por excelência, o advento das redes sociais, ambientes virtuais de aprendizagem e aplicativos como *whatsapp*, por exemplo, vem demonstrando, de acordo Alcântara et. al. (2005), que também existem diversas outras possibilidades de se atuar de forma colaborativa.

Para Araújo (2013), a aprendizagem colaborativa pode ser conceituada “como um processo de interação social no qual se compartilham, se negociam e se constroem significados conjuntamente para solucionar um problema, criar ou produzir algo.” (p.21)

Na concepção de Campos (2003) a aprendizagem colaborativa consiste em: “...uma proposta pedagógica na qual estudantes ajudam-se no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimento sobre um dado objeto.” (p. 26)

Contudo, vale lembrar que, não é pelo fato de estarem juntos, seja em um ambiente físico ou virtual, supostamente fazendo trabalho em grupos, que estamos falando de fato em interação ou aprendizagem colaborativa.

Alcântara (2005) ainda acrescenta que:

A Internet poderá ser uma ferramenta para a criação de ambientes motivadores, interativos e colaborativos, mas somente disponibilizar algumas ferramentas como o e-mail, chats, fóruns não significará que os alunos irão compartilhar e estarão trabalhando com base na aprendizagem colaborativa. (ALCÂNTARA, 2005 p. 1128)

Mais uma vez voltamos à importância do conceito de intervenção pedagógica, extraído de Vygotsky, em que o papel do professor, enquanto mediador é de fundamental importância, assim como o aluno precisa entender-se e assumir-se de fato como sujeito de sua própria aprendizagem.

Vale relembra Freire (1996) para o qual: “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo” (p. 44).

Para ele;

A colaboração, como característica da ação dialógica, não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O

diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração. (FREIRE, 1996, p. 104)

Uma proposta verdadeiramente colaborativa e inovadora não poderá prescindir de algumas características fundamentais para seu sucesso, entre elas, a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem; uma mediação de qualidade feita por professores e tutores; uma construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre os pares, suas reflexões, debates e questionamentos; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis, sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades, desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria e valorização do processo. (TORRES, 2004)

Alguns destes temas serão retomados a partir da perspectiva freiriana, mas como já é possível perceber, este é um conceito bem mais amplo e desafiador de aprendizagem colaborativa e nem sempre se pode esperar que os agentes envolvidos estejam preparados para tal processo. Isso exige, paciência e preparação dos agentes envolvidos, não se deve esperar resultados imediatos.

Percebe-se ainda que a tecnologia pode ser um potencializador das possibilidades, porém, por si só não garante nenhum sucesso ou inovação, pode até ser uma ferramenta ou “instrumento” valioso, para usar uma linguagem vigotskiana, porém sem a mediação adequada dos agentes sociais envolvidos e sem repensar as práticas pedagógicas, não garantirá qualidade ou os resultados desejados.

Com vistas a continuidade do debate, expomos abaixo, as contribuições de Freire para pensarmos sobre a questão de autonomia de aluno e professor no processo de construção e elaboração do conhecimento, relevante conceito para a elaboração de uma proposta didático pedagógica.

3.2 Paulo Freire e a questão da autonomia de aluno e professor

Dando sequência à tarefa de apresentar as lentes teóricas pelas quais analisamos nossos dados, passamos então a abordar um tema que acreditamos ser relevante para uma proposta didático-pedagógica que busque por práticas inovadoras.

Parece-nos incoerente considerarmos o trabalho docente com práticas inovadoras para a educação em um ambiente educativo que não estimule e privilegie a prática da autonomia, da criticidade, da criatividade e para isso, da liberdade e do respeito entre os agentes envolvidos no processo educativo. Portanto, para caminharmos com o que consideramos um mínimo de coerência, elegemos o educador brasileiro Paulo Freire como a principal referência teórica com a qual discutimos a questão da autonomia do professor e do aluno, enquanto sujeitos participantes do processo de elaboração e construção do conhecimento.

Paulo Freire nasceu em 1921 em Recife, Pernambuco, e é considerado mundialmente como um dos mais célebres e reconhecidos educadores brasileiro. Formou-se em direito, mas fez opção pelo magistério. Em 1963, em Angicos (RN), liderou um programa que alfabetizou 300 pessoas em quarenta e cinco dias. Surpreendido pelo golpe militar no ano seguinte, quando coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão e depois foi exilado no Chile, onde, em 1968, escreveu um de seus livros mais conhecidos, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária como professor da UNICAMP e da PUC-SP. Foi secretário municipal de Educação de São Paulo entre 1989 e 1991 (FERRARI, 2015).

Por seus trabalhos prestados na área da educação foi nomeado *doutor honoris causa* por 28 universidades em vários países e teve suas obras traduzidas em mais de 20 idiomas. Morreu em 1997 de enfarte e, em 13 de abril de 2012, foi sancionada a lei 12.612 que declara o educador Paulo Freire patrono da educação brasileira.

Para discutirmos sua concepção de autonomia, inicialmente apresentamos o termo autonomia de acordo com Pitano e Ghiggi (2009);

Originalmente, o termo autonomia - *autós* - significa por si próprio ou de si mesmo. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta. (PITANO; GHIGGI, 2009, p.3)

Aplicado à educação, o conceito de autonomia do aluno está relacionado a uma postura ativa do mesmo em relação a sua própria aprendizagem. Quando o

formando se conscientiza e assume uma posição de responsabilidade e autoria da sua formação. Embora não seja um processo solitário, o discente, enquanto sujeito do mesmo, torna-se peça fundamental do projeto educativo, ao lado do docente que constitui-se em seu principal interlocutor.

De acordo com Freire (1996) este é um dos saberes indispensáveis à educação e diz respeito à superação de uma mentalidade tradicionalista, denominada por ele de “educação bancária”, onde o educando é visto como um mero receptor passivo dos conteúdos educativos ou do “conhecimento”, com o objetivo de reproduzir ou manter a ordem vigente, pensamento contrário ao de uma educação problematizadora e transformadora proposta por ele. Aliás, para Freire, isso nem deveria ser chamado de ensinar, pois, “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.12).

Segundo Berbel (2011), esta é uma visão cada vez mais recorrente entre os estudiosos da educação nas últimas décadas, a ideia de que apenas informações não bastam para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade, não que elas não sejam importantes, até mesmo imprescindíveis, mas as informações em si, teriam, quando apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo.

Contudo a complexidade crescente dos diversos setores da vida no âmbito mundial, nacional e local tem demandado cada vez mais o desenvolvimento de capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, comprometido com as questões do entorno em que se vive (BERBEL, 2011).

Movida por esta mesma preocupação, kenski (2012) afirma:

Em um mundo em constante mudança, a educação escolar tem que ser mais do que uma mera assimilação certificada de saberes [...]. A escola precisa assumir o papel de formar cidadãos para a complexidade do mundo e dos desafios que ele propõe. Preparar cidadãos conscientes, para analisar criticamente o excesso de informações e a mudança, a fim de lidar com as inovações e transformações sucessivas dos conhecimentos em todas as áreas. (...) A escola precisa enfim, garantir aos alunos cidadãos a formação e aquisição de novas habilidades, atitudes e valores, para que possam viver e conviver em uma sociedade em permanente processo de transformação. (KENSKI, 2012, p. 64)

Para Freire, uma dessas habilidades ou atitudes, que ele denomina de saberes indispensáveis, é a autonomia do aluno, e “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. (FREIRE, 1996, p. 25)

Contudo não se deve pensar que esta seja uma tarefa fácil, ao contrário, segundo Freire (1996), o desenvolvimento da autonomia é um processo penoso, para usar suas palavras;

“É com ela, a autonomia, penosamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua *dependência*. Sua autonomia que se funda na *responsabilidade* que vai sendo assumida. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 36 e 41)

Como se pode perceber, para ele, o processo de construção da autonomia tem relação direta com dar lugar à liberdade, mas também assumir responsabilidades, portanto, não se deve ter pressa, ou esperar resultados imediatos, é necessário paciência e respeito.

Fica claro também que a postura correta do professor é essencial neste processo. Embora caiba ao aprendiz ir assumindo sua posição de autoria, é necessário um ambiente estimulador e acolhedor. Neste sentido, o papel do professor é acolher o aluno, incentivando-o na busca efetiva de conhecimento. Para o educador brasileiro:

O professor autoritário, que recusa *escutar* os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito de conhecimento. É por isso que o ensino dos conteúdos, criticamente realizado, envolve a *abertura* total do professor ou da professora, à tentativa legítima do educando para tomar em suas mãos a responsabilidade de sujeito que conhece. Mais ainda, envolve a iniciativa do professor que deve estimular aquela tentativa no educando, ajudando-o para que a efetive. (FREIRE, 1996, p. 47)

Freire (1996) reafirma a postura de uma ação dialógica, entre professor e aluno, pois enquanto aquele ensina, aprende, e este, enquanto aprende, também ensina. Entre teoria e prática que se reelaboram mutuamente na construção do conhecimento.

Percebe-se uma mudança radical, tanto no papel do professor, quanto do aluno, em relação ao conceito de educação bancária. O professor já não é mais o detentor do conhecimento que deve ser transferido ao aluno, mas um facilitador,

estimulador do processo, enquanto o aluno precisa assumir uma posição ativa de construtor de conhecimentos, não mais de mero depositário de conteúdos.

De acordo com estudo de Reeve 2009, apud Berbel (2012), uma série de mudanças podem ser percebidas quanto à postura dos alunos que se percebem como autônomos em suas interações escolares, que passam a apresentar resultados positivos em relação a diversos aspectos, como:

1- à motivação (apresentando motivação intrínseca, a percepção de competência, pertencimento, curiosidade, internalização de valores); 2- ao engajamento (com emoções positivas, persistência, presença nas aulas, não reprovam ou se evadem da escola); 3- ao desenvolvimento (evidenciando autoestima, autovalor, preferência por desafios ótimos, criatividade); 4- à aprendizagem (melhor entendimento conceitual, processamento profundo de informações, uso de estratégias autorreguladas); 5- à melhoria do desempenho em notas, nas atividades, nos resultados em testes padronizados); e 6- ao estado psicológico (apresentando indicadores de bem-estar, satisfação com a vida, vitalidade). (REEVE 2009, apud BERBEL, 2012, p.28)

Por todas estas razões e à luz da reflexão freiriana, acreditamos que uma proposta didático-pedagógica que propõe incentivar práticas inovadoras não pode abrir mão da busca incansável pelo desenvolvimento da autonomia do aluno.

Para isso é fundamental que todos os agentes envolvidos neste processo, tanto professores como alunos, tutores e a própria instituição, estejam conscientemente engajados e dispostos a cooperar e a assumir adequadamente o papel que lhes cabe, a instituição inclusive, com a disposição de fornecer os meios e capacitação necessária para o sucesso do projeto.

Nesse sentido, apresentamos abaixo, a discussão sobre metodologia inovadoras e problematizadoras com vistas a ampliar as possibilidades de enfrentamento aos desafios atuais apresentados à educação, com relação a elaboração da proposta.

3.3 O uso de metodologias ativas e problematizadoras

Com base no que temos apresentado até aqui como fundamentação teórica de nossa pesquisa, como a aprendizagem colaborativa com base nos pressupostos de Vygotsky e na busca pelo desenvolvimento da autonomia do professor e aluno inspirados no pensamento freiriano, passaremos agora à terceira lente teórica as Metodologias Ativas e Problematizadoras, por nos parecer coerente ao apresentado até então, considerando o impacto das TIC e os desafios enfrentados pela educação

e por atender o objetivo geral de apresentar uma proposta didático pedagógica que inspire práticas inovadoras.

Desta forma, abordaremos a aprendizagem baseada em problemas, como é mais conhecida no Brasil ou, PBL, como base nas iniciais do termo em inglês *Problem Based Learning*, e a metodologia da problematização que, segundo Berbel (2011), estão inseridas no contexto das metodologias ativas (MA).

De acordo com Sobral e Campos (2011, p.209): “metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado”.

Bastos (2006) é ainda mais enfático ao afirmar que nas metodologias ativas o processo de aprendizagem depende do próprio aluno e acontece por meio de análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, onde o professor atua como um facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo.

Muitos pesquisadores têm encontrado em Paulo Freire uma das principais referências para esse tipo de abordagem, problematizadora, crítica e ao mesmo tempo integradora, tendo em vista que para Freire (1987),

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 35)

Eventualmente as próprias definições de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em problemas (ABP) e metodologia da problematização (MP) por vezes se confundem, por pautarem-se ambos em situações problemas e serem considerados como metodologias ativas.

Contudo, Sobral; Campos (2011) e Berbel (1998) deixam bem clara a distinção entre esses dois métodos.

Em um artigo denominado: A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? Berbel (1998) discute com muita propriedade essa questão, demonstrando os pontos de encontro e distinção entre as duas propostas metodológicas.

As duas propostas, que se desenvolvem a partir de visões teóricas distintas, têm pontos comuns e pontos diferentes. Nas duas propostas, o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos. Na Aprendizagem Baseada em Problemas, enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, com certeza, tomá-las como alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional. (BERBEL, 1998, p.1)

Aliás, para Freire (1987) esta é a grande meta da educação problematizadora, superar a abordagem tradicional, denominada por ele de prática bancária, por ser alienante. Em suas palavras: “implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos” (p.35), em contrapartida, “a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade” (p.35). Ao comparar as duas abordagens o educador afirma que a educação bancária pretende manter a imersão; enquanto que a metodologia da problematização, ao contrário, busca a emergência das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade.

De acordo com Sánchez Vázquez (1977, p. 206-207) outra importante referência desta proposta: “Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências...”

Fica claro no discurso de ambos, que a busca por uma educação como prática transformadora precisa passar pela educação das consciências. O que vai nos revelando o que Berbel (1998) denominou de visões teóricas por traz de cada método, segunda ela:

Vimos explicando e desenvolvendo a Metodologia da Problematização como uma alternativa metodológica que busca mediar a concepção Histórico-Crítica da Educação e o trabalho pedagógico do professor com seus alunos (Berbel, 1995 e 1996). Encontramos para isso respaldo na Filosofia da Praxis (Adolfo Sanchez Vazquez) e na Pedagogia Libertadora/Problematizadora (Paulo Freire e outros), com inspiração nos princípios do Materialismo Histórico Dialético. A máxima ação-reflexão-ação transformadora é o eixo básico de orientação de todo o processo. A Aprendizagem Baseada em Problemas tem como inspiração os princípios da Escola Ativa, do Método Científico, de um Ensino Integrado e Integrador dos conteúdos, dos ciclos de estudo e das diferentes áreas envolvidas, em que os alunos aprendem a aprender e se preparam para resolver problemas relativos à sua futura profissão. (BERBEL, 1998, p. 152)

Gadotti (2001), Sobral e Campos (2011) apontam que na metodologia da problematização, há cinco etapas, ou estágios, que serão percorridos. A primeira é a

observação da realidade, quando os alunos identificam problemas do contexto social; a segunda, a análise do problema a partir das informações que já têm; terceira, a teorização, quando os alunos buscam conhecimentos científicos e informações fundamentais para compreender o problema; a quarta etapa é a formulação de hipóteses de solução, quando os alunos analisam a viabilidade de aplicação das soluções estudadas; por fim, o quinto e último estágio, a aplicação à realidade, na qual os alunos põem em prática as soluções mais viáveis do estudo.

Já na proposta de ABP, são apontadas sete etapas metodológicas, mas sobre estas falaremos mais a frente, seguindo agora com uma breve apresentação da abordagem da aprendizagem baseada em problemas.

Segundo Ribeiro (2008), a ABP é uma metodologia de ensino-aprendizagem colaborativa, construtivista e contextualizada, na qual situações-problema são utilizadas para iniciar, direcionar e motivar a aprendizagem de conceitos, teorias e o desenvolvimento de habilidades e atitudes. De acordo com ele, este também seria um diferencial desta abordagem em relação às metodologias convencionais, que normalmente utilizam problemas de aplicação ao final da apresentação de um conceito.

Outra definição interessante é a apresentada por Borges (2014), para o qual a ABP:

[...] é uma proposta pedagógica que consiste no ensino centrado no estudante e baseado na solução de problemas, reais ou simulados. Os alunos, para solucionar esse problema, recorrem aos conhecimentos prévios, discutem, estudam, adquirem e integram os novos conhecimentos. Essa integração, aliada à aplicação prática, facilita a retenção do conhecimento. Portanto, a ABP valoriza, além do conteúdo a ser aprendido, a forma como ocorre o aprendizado, reforçando o papel ativo do aluno neste processo, permitindo que ele aprenda como aprender. BORGES, 2014, p.301)

De acordo com Borges (2014), a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), foi introduzida inicialmente no ensino de Ciências da Saúde na McMaster University, Canadá, em 1969, e desde então várias outras escolas, especialmente os cursos de medicina passaram a utilizar a ABP como base da estrutura curricular, de forma plena ou como um currículo paralelo, ou ainda em parte da grade curricular. Entre elas, estão: Maastrich University (Holanda), Southern Illinois School of Medicine (EUA), Faculté de Medicine - Université de Sherbrooke (Canadá) e Harvard Medical School (EUA). Também no Brasil, em diversas instituições, especialmente nos cursos da área da saúde e engenharia, se tem feito opção por este método,

segundo Borges, em 2014, 19% dos cursos de medicina declararam usar esta metodologia.

No site da Universidade Estadual de Londrina (2005), uma das instituições a adotar o método em seu curso de medicina e outros, apresenta uma exposição mais detalhada da metodologia, que Berbel (2011) sintetiza da seguinte forma em seu artigo sobre o assunto:

[...] repara-se um elenco de situações que o aluno deverá saber/dominar para o exercício de sua profissão. A análise das situações leva os especialistas a determinarem quais conhecimentos são necessários adquirir para cada uma delas, constituindo os temas de estudo. Cada tema relativo à esfera cognitiva é transformado em um problema para ser estudado e discutido pelos alunos no grupo tutorial. A esfera cognitiva do PBL deve garantir que o aluno estude situações suficientes para se capacitar a procurar o conhecimento por si mesmo quando se deparar com uma situação problema ou um caso clínico. (BERBEL, 2011, p. 32)

Nessa proposta, os temas de estudos e problemas elaborados por uma equipe de especialistas, serão estudados e analisados a partir de pequenos grupos, aproximadamente 8 a 10 alunos, com o auxílio de um tutor. Para seu desenvolvimento, a ABP propõe sete etapas ou passos a serem seguidos, como apresentamos na tabela abaixo.

Tabela 3: Passos de um grupo tutorial*

1. Leitura do problema, identificação e esclarecimento de termos desconhecidos.
2. Identificação dos problemas propostos.
3. Formulação de hipóteses (“ <i>brainstorming</i> ”). (Os alunos se utilizam nesta fase dos conhecimentos de que dispõem sobre o assunto.)
4. Resumo das hipóteses.
5. Formulação dos objetivos de aprendizagem. (Trata-se da identificação do que o aluno deverá estudar para aprofundar os conhecimentos incompletos formulados nas hipóteses explicativas)
6. Estudo individual dos objetivos de aprendizagem.
7. Rediscussão do problema frente aos novos conhecimentos adquiridos.

Fonte: * (adaptado de BORGES et al. 2014, p. 304 e BERBEL, 2011, p. 9)

Os grupos tutoriais também devem ser organizados de acordo com funções ou papéis, afim de se alcançar os objetivos propostos. Todo grupo formado por alunos deve ser composto de um coordenador e um secretário, escolhido entre os demais membros do grupo, que contarão com o auxílio de um tutor/docente, colaborando com o grupo e o coordenador para que não percam o foco da

discussão e dos objetivos de aprendizagem. Na tabela abaixo seguem as funções que devem ser desempenhadas por cada uma das partes.

Tabela 4: Descrição dos papéis dos participantes do grupo tutorial

ESTUDANTE COORDENADOR	ESTUDANTE SECRETÁRIO
<ul style="list-style-type: none"> • Liderar o grupo tutorial; • Encorajar a participação de todos; • Manter a dinâmica do grupo tutorial e garantir que a discussão do problema se dê de forma metódica; • Controlar o tempo; • Assegurar que o secretário possa anotar adequadamente os pontos de vista do grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registrar pontos relevantes; apontados pelo grupo • Ajudar o grupo a ordenar seu raciocínio, de forma que não se percam na discussão ou voltem de forma desnecessária a assuntos já discutidos; • Participar das discussões; • Registrar as fontes de pesquisa utilizadas pelo grupo.
MEMBROS DO GRUPO	TUTOR
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar todas as etapas do processo; • Participar das discussões e buscar dados relevantes para uma boa análise do problema; • Ouvir e respeitar a opinião dos colegas; • Fazer questionamentos; • Procurar alcançar os objetivos de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a participação do grupo; • Auxiliar o coordenador na dinâmica do grupo; • Verificar a relevância dos pontos anotados; • Prevenir o desvio do foco da discussão; • Assegurar que o grupo atinja os objetivos de aprendizagem; • Verificar o entendimento do grupo sobre as questões discutidas.

(adaptado de BORGES et al. 2014. p. 303 e do site da Universidade Estadual de Londrina, 2005)

A metodologia da aprendizagem baseada em problemas tem suscitado discussão especialmente entre aqueles que tem participado do processo de implantação nas instituições de ensino, alunos e docentes, mas segundo Borges et al (2014), embora muitos autores aleguem não ter encontrado diferenças substanciais entre os métodos, acredita-se que a ABP ofereça vantagens que só poderão ser constatadas com a evolução profissional do egresso, especialmente as características ligadas a autonomia, ao autodidatismo, entre outras.

Outro fator importante apontado como vantagens da ABP sobre o ensino tradicional (BERBEL, 2011 e BORGES, 2014) é a interdisciplinaridade, a superação de conhecimentos muitas vezes fragmentados oferecidos em disciplinas por situações reais, que envolvam vários aspectos do conhecimento, favorecendo uma aprendizagem mais significativa, contextual e que promova a integração dos

conteúdos curriculares com situações de prática (simuladas ou reais), tornando o aluno mais preparado para lidar com situações da vida profissional.

Vale ressaltar ainda o favorecimento ao desenvolvimento de atitudes e habilidades importantes para a vida, como comunicação, trabalho em grupos, exposição de ideias, capacidade de argumentação e crítica. O respeito às diferentes opiniões, autocrítica, senso de responsabilidade, a capacidade de gerenciar projetos e as atividades de um grupo de trabalho também são importantes conquistas favorecidas pelo método (BORGES, et. al. 2014).

Nas visão de Riberiro (2008) a ABP parece satisfazer melhor alguns aspectos que a literatura recomenda para o ensino superior, como, uma formação que melhor integre a teoria à prática e o mundo acadêmico ao do trabalho, promovendo assim, além do domínio do conhecimento específico, o desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais e cidadãs.

Diante do exposto até aqui, acreditamos que uma metodologia ativa, com base na aprendizagem baseada em problemas e que agregue elementos da metodologia problematizadora, com base nos pressupostos de Freire, ou seja, que busque sempre que possível elementos da vida cotidiana, do mundo social, aliando e reorientando teoria e prática em uma relação dialógica entre professor e aluno, traz elementos fundamentais para uma proposta com práticas inovadoras que seja capaz de aumentar o nível de motivação, responsabilidade, senso crítico-reflexivo e autonomia do aluno e seja portanto, mais adequada aos desafios do nosso tempo, entre eles, os advindos das novas tecnologias, a sociedade em rede, o volume de informações disponíveis e sua obsolescência, entre outros.

Contudo, não podemos esquecer de um elemento fundamental em todo processo: a capacitação dos sujeitos envolvidos no programa, especialmente professores e alunos. De acordo com Berbel (2011),

Para que as Metodologias Ativas possam causar um efeito na direção da intencionalidade pela qual são definidas ou eleitas, será necessário que os participantes do processo as assimilarem, no sentido de compreendê-las, acreditem em seu potencial pedagógico e incluam uma boa dose de disponibilidade intelectual e afetiva (valorização) para trabalharem conforme a proposta, já que são muitas as condições do próprio professor, dos alunos e do cotidiano escolar que podem dificultar ou mesmo impedir esse intento. (BERBEL, 2011, p.37)

Por fim, será necessário uma reavaliação das posturas de ambos, já que, como postula Freire (1987), somos fruto de uma educação “bancária” com tendências de reprodução. Portando o docente nesta proposta terá que muitas

vezes “reaprender” seu papel enquanto mediador e problematizador, não mais como “transmissor do conhecimento”, e o aluno, por sua vez, precisará apreender uma postura ativa, que busque desenvolver sua autonomia, trabalhando colaborativamente na construção do conhecimento.

Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. (...) Deste modo, o educador problematizador refaz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 1987, p.34-35)

Como bem ressaltado por Borges et al. (2014, p. 301) para o sucesso de uma proposta como essa “será necessário um programa de capacitação de professores e alunos bem estruturado, que devem sempre ser considerados antes de sua implementação”. E mais, uma dose extra de paciência, perseverança e dedicação dos diversos agentes envolvidos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

4.1 Focando problema, objetivo e quadro teórico

Conforme dispomos ao longo deste trabalho, o contexto educacional dos nossos dias encontra-se diante de grandes desafios. Entre eles, destaca-se o advento das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC), a sociedade em rede, a sobrecarga de informações disponibilizadas pela internet e sua obsolescência e novas formas de se relacionar e aprender, que tendem a apontar os limites de um sistema de ensino que ainda insiste em resistir às mudanças necessárias a essa nova realidade.

Quando se fala sobre os desafios do uso das novas tecnologias na educação, muitas vezes há ainda o conceito de que apenas incorporar instrumentos tecnológicos ao ambiente escolar é suficiente. Dentro desta perspectiva, a imagem que se tem de um ensino inovador é a do laboratório repleto de computadores, alunos com tablets nas mãos e sinal disponível de internet. Na maioria das vezes, não se questiona a maneira como esses instrumentos são usados, as metodologias e práticas adotadas nem a qualidade da mediação.

No entanto, conforme temos apontado à luz das investigações feitas, a tecnologia por si só não é suficiente. A complexidade crescente dos diversos setores da vida em âmbito mundial exige o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, sentir e agir de modo cada vez mais amplo e profundo, e a escola precisa assumir seu papel de protagonista neste processo (BERBEL, 2011).

De acordo com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), no Art. 43, a educação superior tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

Toda essa complexidade e expectativas demandam a necessidade de ensinar a aprender, de formar pessoas criativas, colaborativas e sujeitos de sua própria história, capazes de se reinventar em meio a um contexto de tantas

mudanças. Mas, para isso, o papel da educação e seus vários agentes precisa ser reavaliado. A imagem do educando passivo, dócil depósito de informações, como dizia Freire, não é mais admissível diante das novas realidades e desafios.

As novas tecnologias podem diminuir as distâncias, potencializar os recursos e as possibilidades, contudo é preciso também repensar os paradigmas e as práticas pedagógicas. É com base nessa reflexão que temos nos debruçado sobre a questão norteadora de como desenvolver uma proposta de curso superior de teologia *online* na modalidade a distância que apresente práticas inovadoras.

Diante desse desafio, e a partir dos referenciais sobre o tema e da contribuição de especialistas da área educacional, elegemos o quadro teórico apresentado no capítulo anterior, a saber, as contribuições de Lev Vygotsky (1991) aliados ao conceito de aprendizagem colaborativa (ARAÚJO, 2013; CAMPOS, 2003; TORRES 2004), Paulo Freire (1996) com sua proposta de desenvolvimento da autonomia do aluno e a reflexão sobre o uso das metodologias ativas e problematizadoras que encontramos em Berbel (1999, 2011); Freire (1996); Sobral e Campos (2011); Borges (2014) e Moran (2015).

Passaremos, então, à investigação de campo, onde pretendemos apresentar a contribuição de especialistas da área de educação teológica à distância, da cidade de Curitiba.

De acordo com Marconi e Lakatos (2006, p. 24): “toda pesquisa deve ter um objetivo determinado para o que se vai procurar e o que se pretende alcançar”. Portanto, apresentamos como objetivo dessa investigação de campo: colher dados da área em que pretendemos compor nossa proposta, identificando informações que possam contribuir para sua elaboração e averiguar, com especialistas que atuam diretamente com cursos superiores de teologia a distância, a relevância atribuída, a partir de suas práticas, aos requisitos didático-pedagógicos levantados na literatura e referencial teórico já apresentados.

4.2 Características gerais da pesquisa

Em função de nosso objeto de estudo estar inserido na área educacional, um contexto bastante dinâmico e composto por ações e relações humanas complexas, e nosso objetivo ser o de colher dados e tecer avaliações que colaborem

com a composição de nossa proposta, acreditamos que o método qualitativo seja o mais adequado às nossas pretensões.

De acordo com Oliveira (2008), os investigadores que tomam o ambiente de educação como objeto de pesquisa, entendendo que nesse lugar o processo das relações humanas é dinâmico, interativo e interpretativo, fazem bem em construir seu arcabouço metodológico alicerçado pelas técnicas qualitativas.

Para Creswell (2010, p. 28) “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”. Corroborando com esta perspectiva, Minayo (2003, p. 22) acrescenta que “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados, das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Trivinos (1987) *apud* Lara; Molina (2011, p. 129) aponta algumas características fundamentais da pesquisa qualitativa, dentre estas, afirma que: “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave”.

Desta forma, buscamos sempre que possível nos inserir no ambiente natural da pesquisa, coletando diretamente os dados dos sujeitos através de entrevistas.

Dentro desta, mesma perspectiva, de que o **pesquisador é um instrumento fundamental** (grifo nosso) na pesquisa qualitativa, Creswell (2010, p. 208) indica que: “os pesquisadores qualitativos coletam pessoalmente os dados por meio de exame de documentos, de observação do comportamento ou de entrevista... podem utilizar um protocolo... para coleta de dados... eles próprios que coletam”.

Alguns participantes não tinham a disponibilidade necessária para tal encontro e, com eles falamos por telefone e enviamos por e-mail o formulário de questões. Com outros ainda contatamos apenas por e-mail para o preenchimento das questões.

Tendo em mãos os 15 formulários preenchidos por especialistas da área, buscamos dar um tratamento descritivo e interpretativo aos dados.

Por fim, outra característica com a qual nos identificamos mencionada por Creswell (2010, p. 209) são as *Lentes teóricas*, segundo ele: “os pesquisadores qualitativos com frequência utilizam lentes para enxergar seus estudos...”

Como já mencionamos no capítulo anterior, as lentes teóricas eleitas para a análise desta pesquisas serão os pressupostos de Vygotsky, o conceito de autonomia de Freire, e o uso de metodologias ativas e problematizadoras.

Desta forma, temos como características gerais desta pesquisa a opção pelo método qualitativo, com a coleta de dados através de entrevistas e formulários por correio eletrônico.

4.3 Critérios de seleção dos participantes da pesquisa

Segundo Kalinski Junior (2011, p. 181) “Selecionar corretamente os sujeitos e/ou grupos entrevistados é condição para que se consiga obter dados confiáveis e relevantes”. Nesta perspectiva, a escolha dos participantes da pesquisa, de acordo com diversos autores como Boni; Quaresma (2005) e Marconi; Lakatos (2006), deve ser de pessoas que tenham familiaridade com o tema pesquisado, a fim de contribuir com informações relevantes e melhor fundamentadas. É o que alguns autores têm denominado de amostra intencional ou proposital.

Ao contrario do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos. (MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 162)

Assim, fizemos a opção por entrevistar especialistas que lidam diretamente com cursos de teologia a distância. Dentre esses especialistas, entrevistamos coordenadores, professores e tutores com experiência de no mínimo um ano trabalhando com cursos nessa modalidade. Nosso objetivo era de colher informações a partir de suas experiências e identificar quais aspectos consideram mais e menos relevantes em uma proposta didático-pedagógica, do ponto de vista do sucesso na equação ensino aprendizagem, pois, acreditamos que a vivencia profissional deste grupo poderia trazer subsídios importantes a serem avaliados em nossa proposta.

Uma sugestão que se mostrou bastante útil em nossa seleção dos sujeitos foi a de Duarte (2002, p.143), segundo ela, “Alguém do meio, a partir do próprio ponto de vista, tem, relativamente, melhores condições de fornecer informações sobre esse meio do que alguém que observa, inicialmente de fora”. Desta forma,

vários de nossos participantes foram indicados por seus colegas da área, especialmente os coordenadores de curso.

4.4 Procedimentos e instrumentos da coleta de dados

De acordo com Haguette (1997, p. 86) a entrevista constitui-se como: “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Contudo, Kalinski Junior (2011, p. 174-175) acrescenta que: “Uma entrevista científica não é uma interação social de qualquer ordem. É indispensável o planejamento prévio, a mediação de um método, e a clareza de objetivos. Somente assim é possível obter dados precisos e confiáveis”.

Ciente destes cuidados e já tendo apresentado um perfil geral dos participantes, optamos por utilizar uma abordagem semi-estruturada nas entrevistas e formulários. De acordo com Mazzotti; Gewandsznajder (1998); Kalinski (2011) e Oliveira (2008). esse tipo de entrevista é distintas pelo grau de controle exercido pelo pesquisador, Pois, de maneira geral, a pesquisa semi-estruturada pode combinar questões abertas e fechadas e, embora deva seguir um roteiro de questões previamente planejado, há flexibilidade para alterar a ordem e acrescentar novas questões no momento da aplicação.

Como mencionamos anteriormente, algumas das entrevistas foram feitas pessoalmente pela pesquisadora, aqueles que não tinham disponibilidade para nos atender pessoalmente se dispuseram a responder o formulário por e-mail e tirar dúvidas ou conversar por telefone.

A seguir, passamos a discutir a elaboração do roteiro e formulário utilizado na pesquisa.

4.5 A Elaboração e discussão do formulário de pesquisa

Com o intuito de elaborar um formulário adequado aos objetivos da pesquisa e que fosse claro aos participantes, optamos por apresentar uma primeira versão do roteiro para a avaliação de pesquisadores mais experientes, o que acabou gerando uma segunda versão, reelaborada a partir de suas recomendações e contribuições.

Desta forma, a primeira versão do roteiro foi apresentada para a banca de qualificação, antes de sua aplicação. Esse, aliás, é um procedimento recomendado por Mazzotti; Gewandsznajder (1998), denominado por eles de questionamento por pares e consiste em solicitar a colegas ou pesquisadores mais experientes e que conheçam o tema pesquisado, que apontem as falhas, pontos obscuros, evidências não exploradas, oferecendo sugestões e alternativas não visualizadas pelo pesquisador.

A segunda versão foi submetida a um teste com dois especialistas da área, o que gerou ainda algumas reflexões e pequenos ajustes para uma terceira e última versão que foi utilizada.

Kalinski Junior (2011, p. 180-181) nos trouxe uma recomendação relevante para a construção do roteiro: “Definir de forma precisa a informação procurada, assim será possível elaborar um roteiro que de fato seja capaz de alcançar as informações relevantes para a pesquisa”.

Desta forma, procuramos seguir esta recomendação direcionando as questões para o objetivo geral de nossa pesquisa, ou seja, colher informações que fossem relevantes para a elaboração e avaliação de nossa proposta de curso.

Passamos, a seguir, à análise dos dados advindos das entrevistas com os especialistas.

4.6 O perfil e experiência dos participantes

O roteiro de entrevista aplicado aos 15 especialistas em cursos de teologia na modalidade à distância foi dividido em duas partes, com o objetivo de melhor sistematizar a busca e análise dos dados. A primeira parte (Parte A) é composta pelo perfil e experiência em curso superior de teologia EaD; a segunda parte (Parte B) é composta pelos requisitos didático-pedagógicos de curso superior de teologia EaD, que serão analisados no próximo capítulo contribuindo assim com as proposições da pesquisa.

Sobre a motivação da escolha de especialistas que trabalham diretamente com cursos superiores de teologia na modalidade EAD já foi discorrida anteriormente, portanto, apresentamos o perfil dos pesquisados considerando: formação acadêmica, instituições em que atuam ou atuaram, o número de alunos

matriculados nos cursos que atuam, função e tempo de experiência profissional nessa área.

A-1: Formação acadêmica

Na Tabela 5, conforme segue, estão apresentados os dados de formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Tabela 5 - Formação acadêmica dos participantes da pesquisa

Nível Acadêmico	Nº. Participantes	Curso
Graduação	15	Teologia (13) Teologia + Filosofia (4) Teologia + Pedagogia (1) Teologia + Ciência Contábeis(1) Teologia + Fonoaudiologia (1) Letras (1) Matemática (1)
Especialização	12	Teologia ou religião (2) Educação a distância, ensino religioso, docência superior (8) Filosofia, sociologia e serviço social (3) Gestão educacional, educação especial, libras e língua portuguesa (4)
Mestrado	15	Teologia (10) Ciências da religião (1) Bioética (1) Engenharia (1) Comunicação e linguagens (1) Educação (1)
Doutorado	5	Teologia (4) Engenharia (1)
Pós-doutorado	2	Teologia e história (2)

Elaborado pela pesquisadora

Quanto à formação acadêmica, observa-se a predominância do curso de teologia, área em que atuam profissionalmente. Nota-se que dos 15 participantes apenas 2 não têm graduação em teologia. Contudo, 8 dos entrevistados têm outras graduações além desta, predominando a área de Humanas, a saber a Filosofia e

Pedagogia. Percebe-se ainda que todos os participantes possuem mestrado, 10 deles em teologia e os demais em educação, bioética, ciências da religião, engenharia e comunicação e linguagens.

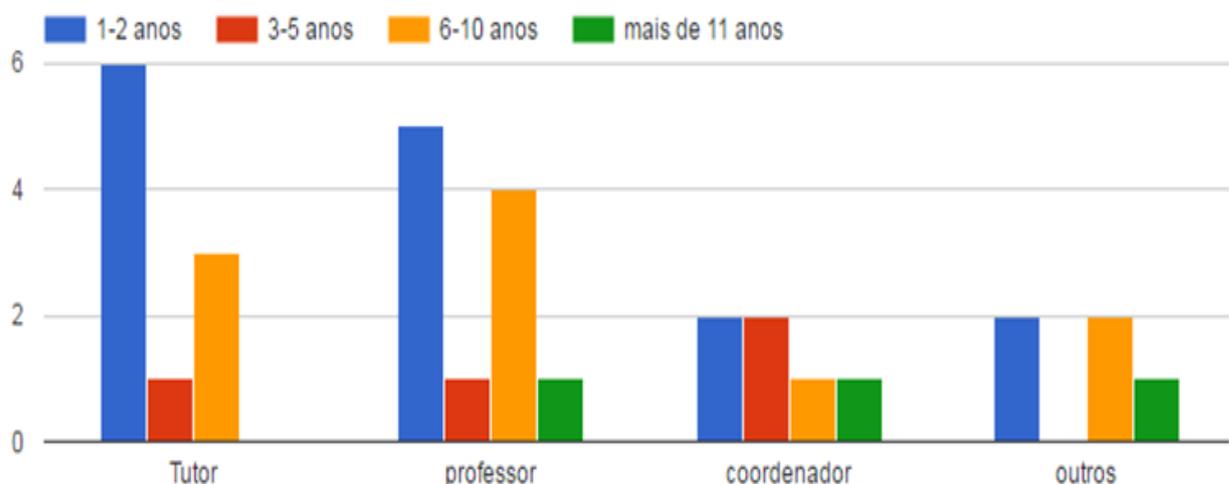
Além de várias especializações, em sua maioria em áreas afins à atuação profissional. Dos 15 pesquisados, 33% possuem doutorado, sendo 4 em teologia e 1 em engenharia e dois concluíram pós-doutorado em teologia e história, o que demonstra um alto grau de especialização acadêmica nas áreas em que atuam.

Apresentamos a seguir a função e tempo de experiência profissional com cursos de teologia na modalidade EAD.

A-2: Função e tempo de experiência profissional na área

Com relação a função e tempo de experiência em teologia EAD, a análise dos dados demonstra, através do gráfico 2, que:

Gráfico 2- Função e tempo de experiência profissional



Dos 15 especialistas participantes, a maior parte, 9 deles atuam ou já atuaram em mais de uma função, demonstrando ter experiências múltiplas. Assim, 10 já atuaram como tutores, 11 como professores, 6 como coordenadores e 5 assinalaram a opções outras.

Quanto ao tempo de experiência, prevaleceu na função de tutor o período de 1-2 anos, para 6 dos 10 entrevistados. 1 com 3-5 anos e 3 com 6 -10 anos de experiência.

Como professor, 5 afirmaram possuir experiência de 1-2 anos, 4 deles 6-10 anos e 2 com experiência de 3-5 e mais de 11 anos.

Dos 6 coordenadores, 4 afirmaram possuir experiência de 1-5 anos nessa função e os demais de 6 a mais de 11 anos.

5 dos pesquisados ainda assinalaram possuir experiência em outras funções que não as indicadas, a saber: Tutor, professor ou coordenador.

Apresentamos a seguir as instituições em que atuam e número de alunos matriculados.

A-3: Instituição em que atuam ou atuaram em EaD e número de alunos matriculados

Com relação às instituições representadas na pesquisa e o número total dos participantes, percebe-se a incidência de 20 “votos”, pois alguns pesquisados atuam em mais de uma instituição, como sinaliza a tabela 6, a seguir:

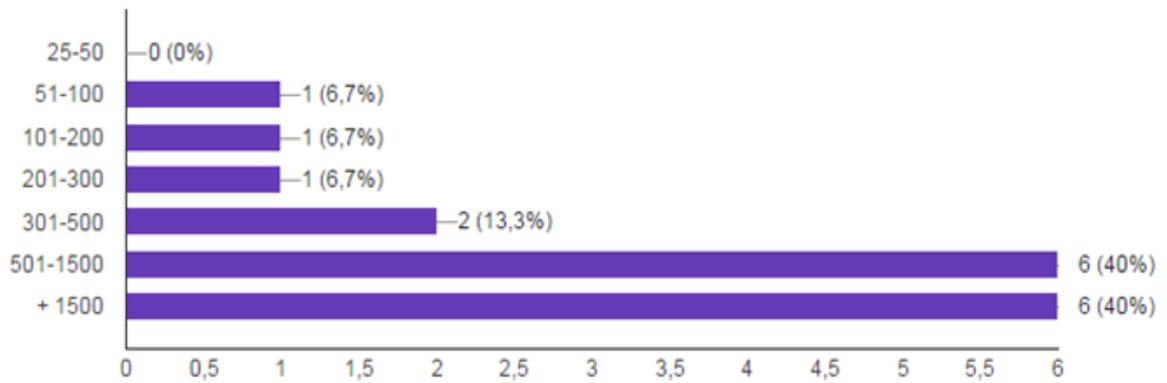
Tabela 6: Instituições em que atuam ou atuaram os participantes

INSTITUIÇÃO	PARTICIPANTES
UNINTER	5
FABAPAR	8
FCC	1
FACEL	3
OUTRAS	3

Elaborado pela pesquisadora

Quanto ao número de alunos matriculados nos cursos de teologia EaD em que os pesquisados atuam ou atuaram, nota-se uma predominância de especialistas atuando com um número de alunos entre 501 e mais de 1500 alunos, a saber; 12 dos 15 pesquisados. 3 atuam em cursos com até 300 matriculados e 2 atuam em cursos com 301 a 500 alunos, conforme gráfico 3,

Gráfico 3: Número de alunos matriculados no curso de teologia EAD em que atua ou atuou



Quanto a formação acadêmica e a experiência variada demonstrada pelos especialistas participantes em relação ao objeto de estudo desta pesquisa, nota-se a significativa contribuição dos dados fornecidos para elaboração e avaliação de uma proposta didático-pedagógica para curso superior de teologia EaD.

5 ANÁLISE DOS DADOS E PROPOSIÇÕES DA PESQUISA

Passamos então à análise das respostas da parte B do formulário, referentes aos requisitos didático-pedagógicos para um curso superior de teologia EaD.

5.1 Parte B: Requisitos didático-pedagógicos de curso superior de Teologia EaD

Para a discussão e reflexão sobre os dados emergentes na pesquisa de campo com os especialistas, elegemos algumas categorias ou unidades de análise advindos da revisão inicial da literatura, conversas com especialistas da área de educação, e especialmente do referencial teórico explicitado no capítulo três deste trabalho.

Há ainda um importante trabalho organizado por Dumont; Istance; Benavides (2012), denominado: *The nature of learning: using research to inspire practice* e publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) que trouxe relevantes contribuições que ajudaram a direcionar nosso olhar em relação aos dados da pesquisa. Essa obra é resultado de uma década de sólidos estudos sobre os processos de aprendizagem e suas implicações para a educação contemporânea, bem como ressalta a necessidade de modelos inovadores e articulados com a pesquisa científica para uma atuação docente mais eficiente e a busca por ambientes educacionais mais favoráveis diante dos desafios e necessidades da sociedade contemporânea.

Desta forma, as categorias eleitas para nossa análise são: o papel do professor; a autonomia do aluno, a abordagem socioconstrutivista de Vygotsky como inspiração para uma aprendizagem colaborativa, e o uso de metodologias ativas, mais especificamente a aprendizagem baseada em problemas, conforme tabela a seguir:

Tabela 7: Categorias, conceitos e referências para análise dos dados

Categoria	Conceito	Referências
Papel do professor	Diante do desafio de uma educação centrada no aluno, que busque pelo desenvolvimento de sua autonomia há uma mudança radical no papel do professor, que deixa de ser a figura central e assume um papel de facilitador, mediador e problematizador no processo de aprendizagem e para isso deve ter uma postura respeitosa e incentivadora da autonomia e responsabilidade de seus alunos.	Freire (1987;1996); Berbel (2011).
Autonomia do aluno	O aluno deve compreender e assumir o papel de sujeito de sua própria aprendizagem, não mais como um depositário passivo do “conhecimento”, mas responsável e ativo na busca e construção do conhecimento.	Freire (1987;1996) Berbel (2011)
Socioconstrutivismo e aprendizagem colaborativa	De acordo com o socioconstrutivismo, ou sociointeracionismo inspirado em Vygotsky, o conhecimento ou a aprendizagem é construída socialmente por meio da interação social e cultural dos agentes. A educação nesse panorama de aprendizagem colaborativa é concebida, segundo Vinagre e Laranjeira (2010), em conformidade com a abordagem socioconstrutivista, como um processo de construção social, pautado na interação, que permite acesso a diferentes olhares na abordagem de um problema determinado, que permite desenvolver a tolerância com respeito a diversidade e capacidade para elaborar uma alternativa em conjunto. Ademais, esse universo pauta-se nos conceitos de colaboração, trabalho em equipe, comunicação e responsabilidade, manifestada em uma série de características como: responsabilidade individual, interdependência positiva para alcançar os objetivos comuns, habilidades de colaboração, interação para promover aprendizado e processo grupal. (ARAÚJO, 2013)	Vygotsky (1991); Stojkovski (2010); Palincsar (2005); Vinagre Laranjeira (2010); Araújo (2013).
Metodologias ativas, (aprendizagem baseada em problemas-ABP).	De acordo com Sobral e Campos (2011, p.209): “metodologia ativa (MA) é uma concepção educativa que estimula processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, no qual o educando participa e se compromete com seu aprendizado”. Para Bastos (2006), nas metodologias ativas, o processo de aprendizagem depende do próprio aluno e acontece por meio de análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, onde o professor atua como um facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo.	Sobral e Campos (2011); Bastos (2006); Berbel (2011).

Elaborado pela pesquisadora

5. 1.1 O papel do professor

Desta forma, passamos a analisar o papel e postura do professor, pensando especialmente no contexto de cursos superiores na modalidade EaD, sobre o qual versa nossa pesquisa e o campo de atuação dos especialistas.

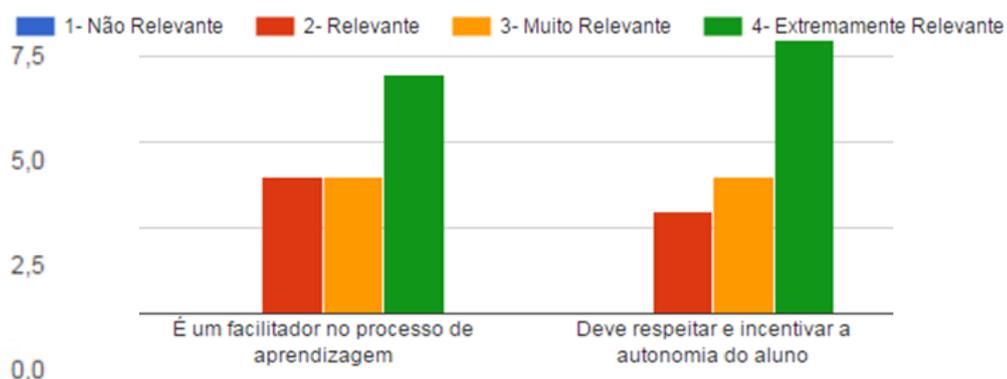
Como temos discutido até aqui, o foco com relação à responsabilidade pela aprendizagem vem mudando. A figura do professor como o grande provedor do conhecimento diante de um educando passivo e mero receptor de informações tem sido cada vez mais questionada. À luz do pensamento freiriano, esta é a visão característica de uma educação bancária e alienante que precisa ser substituída por uma educação libertária e problematizadora. Contudo, para isso, o papel e postura do professor precisam ser constantemente repensados.

Como bem destaca Stannard (2016), embora a responsabilidade pela aprendizagem venha mudando, isso não diminui o papel do professor, apenas o transforma em um facilitador. Da mesma forma, Moran (2015) destaca o papel ativo e decisivo do professor, porém na perspectiva de um gestor e orientador;

O papel ativo do professor como design de caminhos, de atividades individuais e de grupo é decisivo e o faz de forma diferente. O professor se torna cada vez mais um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora. (MORAN, 2015, p. 26-27)

É diante desta perspectiva que solicitamos aos especialistas que apontassem, em sua percepção, a relevância do papel do professor como um facilitador do processo de aprendizagem, destacando como: não relevante, relevante, muito relevante ou extremamente relevante. Abaixo, apresentamos o gráfico 4, com os respectivos apontamentos:

Gráfico 4: Quanto ao papel do professor



Como é possível perceber, de acordo com a percepção dos especialistas o papel do professor como um facilitador no processo de aprendizagem é algo muito ou extremamente relevante. Segundo Freire (1996), sua postura não pode ser autoritária, fechada ou arrogante, mas de respeito e incentivo à autonomia e liberdade do educando.

Também de acordo com os especialistas entrevistados, cabe ao professor respeitar e incentivar a autonomia do aluno. Dentre os 15 participantes, 8 assinalaram esta postura como “extremamente relevante”, 4 como “muito relevante” e 3 como “relevante”.

Tal percepção parece ir de encontro ao corpo teórico de nossa pesquisa. Portanto, destacamos não apenas a importância da autonomia do aluno, mas que o professor tenha consciência da relevância de seu papel enquanto facilitador/orientador, e assuma uma postura respeitosa, que possibilite e incentive o desenvolvimento desta autonomia.

5.1.2 Quanto à autonomia do aluno

Enquanto na categoria anterior o foco estava no papel do professor, que acreditamos ser um agente fundamental no processo de ensino-aprendizagem, agora nosso olhar passa a ser o papel do aluno, enquanto o principal responsável por sua própria aprendizagem.

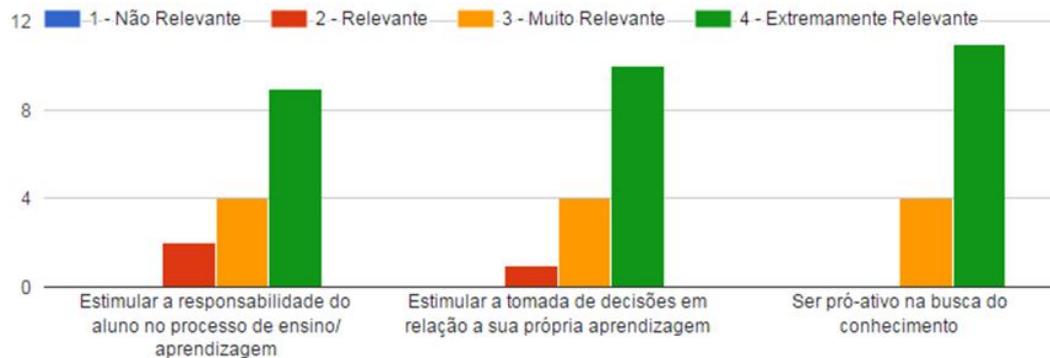
Para Freire (1996) este é um dos saberes essenciais a educação. Contudo a conquista da autonomia por parte do aluno é um processo, “é vir a ser” (p.41) e “se funda na responsabilidade” (p.41) e em experiências estimuladoras da decisão e da liberdade.

Nesta mesma perspectiva, de acordo com Moran (2015), se queremos que os alunos sejam autônomos e proativos, precisamos adotar práticas e metodologias que incentivem essas características, que os envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados. Se desejamos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar iniciativa.

Desta forma, questionamos os especialistas sobre o grau de relevância atribuída por eles em estimular a responsabilidade, a tomada de decisões e a pró-

atividade do aluno em seu próprio processo de aprendizagem e conhecimento. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 5, que segue.

Gráfico 5: Quanto à autonomia do aluno



Quanto à necessidade de estimular a responsabilidade do aluno no processo de aprendizagem, 9 dos 15 especialistas consideram algo “extremamente relevante” e 4 como “muito relevante”, 2 consideram “relevante”. Na questão seguinte começamos a especificar um pouco mais as características dessa responsabilidade, perguntando sobre a necessidade de estimular o aluno a tomar decisões em relação a sua própria aprendizagem e o grau de extrema relevância subiu para 10, das 15 respostas, juntamente com 4 consideradas “muito relevante” e apenas um considera “relevante”. E finalmente quando perguntamos sobre a necessidade do aluno ser pró-ativo na busca do conhecimento, ou seja, reagir de forma ativa aos estímulos do meio e ao desafio de ser sujeito na busca e construção do conhecimento, 100% das respostas apontaram para uma atitude muito ou “extremamente relevante”, sendo que 11 das respostas apontam como “extremamente relevante”.

A fim de refinar um pouco mais a questão, ainda perguntamos a eles, em uma questão aberta, o que pensam sobre a autonomia do aluno em ambiente virtual. Em geral, a maior parte das respostas apontaram para o um alto grau de relevância dessa autonomia e sobre a necessidade de se estimular a autonomia do aluno. Em 7 das 12 respostas apareceram as palavras: fundamental, indispensável, a base, essencial e importante.

A resposta de um dos entrevistados foi bastante ilustrativa de uma tendência que se revela também na literatura a respeito da educação a distância em geral, salientando que: “A autonomia é fator fundamental e indispensável para o aluno em qualquer modalidade, principalmente em EaD”.

Badia e Monereo (2010, p. 311) preconizam que ensinar a aprender é possível e extremamente benéfico “ [...] ou seja, planejar, autorregular e autoavaliar seus próprios processos de aprendizagem [...] cria aprendizes permanentes [...] para enfrentar as mudanças e incertezas que definem nosso tempo”.

Percebemos, assim, que tanto a literatura quanto a pesquisa com os especialistas apontam para a autonomia do aluno como um requisito fundamental a ser considerado em uma proposta de curso.

5.1.3 Sobre uma abordagem sociointeracionista

Como vimos no terceiro capítulo deste trabalho, esta foi uma das grandes contribuições de Lev Vygotsky à educação. Também denominada de teoria sociocultural ou socioconstrutivista, seus pressupostos ainda hoje têm inspirado a reflexão e busca de aplicações no contexto da aprendizagem.

Durante o século 20, o conceito de aprendizagem sofreu importante desenvolvimento. Hoje o conceito dominante é o sócio-construtivista, em que a aprendizagem é entendida como sendo principalmente formada pelo contexto em que está situada e é construída de forma ativa através de negociação social com os outros. A partir desse entendimento, ambientes de aprendizagem devem ser espaços nos quais:

- A aprendizagem auto-regulada e construtiva é promovida,
- A aprendizagem é sensível ao contexto
- É frequentemente colaborativo ⁴ (DUMONT; ISTANCE; BENAVIDES, 2012, p.3, tradução nossa)

Esses autores apontam ainda que o trabalho cooperativo em grupo, quando passa por um processo de organização e planejamento, traz benefícios tanto para alcançar os objetivos propostos, como traduz-se em resultados comportamentais e afetivos. Os métodos cooperativos podem ser utilizados com todos os tipos de estudantes, pois incentivam alunos de todos os níveis (DUMONT; ISTANCE; BENAVIDES, 2012).

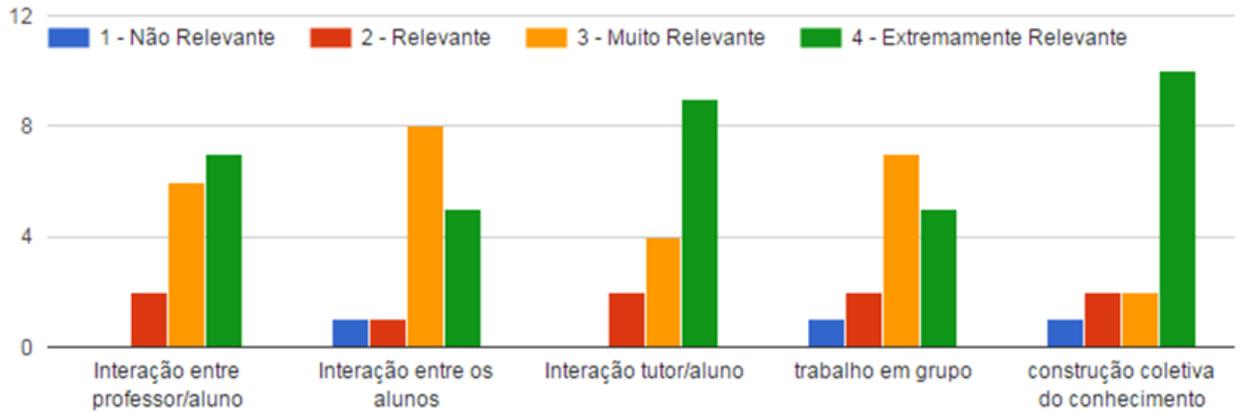
É com base nestes pressupostos que passamos a analisar os dados advindos da pesquisa de campo a respeito da relevância da interação entre

⁴ During the 20th century, the concept of learning underwent important developments. Today, the dominant concept is **socio-construtivist**—in which learning is understood to be importantly shaped by the context in which it is *situated* and is *actively constructed* through *social negotiation* with others. On this understanding, learning environments should be where:

- Constructive, self-regulated learning is fostered
- The learning is sensitive to context
- It will often be collaborative

professor/aluno, entre alunos e entre tutor/alunos, assim como trabalho em grupo e construção coletiva do conhecimento. Conforme o gráfico abaixo.

Gráfico 6: Aspectos sociointeracionistas



É interessante notar, com relação às 3 primeiras questões (relacionadas a interação dos vários agentes; professor/aluno; aluno/aluno e tutor/aluno) que 13 dos 15 participantes avaliaram como “muito relevante” ou “extremamente relevante” a interação entre eles. Apenas 1 dos especialistas considera como “não relevante” a interação entre os próprios alunos.

Contudo, embora a grande maioria dos especialistas tenha atribuído grande relevância à interação entre os 3 grupos mencionados (professor/aluno; aluno/aluno e tutor/aluno) é possível perceber um grau de relevância maior atribuída à necessidade de interação entre tutor e aluno, pois 9 participantes a assinalaram como “extremamente relevante” contra 4 que a apontaram como “muito relevante”. O que parece apontar, na visão destes profissionais, para o importante papel da tutoria em EaD.

Diversas outras análises ainda poderiam ser extraídas a partir destes dados, contudo, para efeito do nosso principal objetivo nesta pesquisa, ou seja, construir uma proposta didático-pedagógica para um curso superior de teologia EaD a partir de práticas inovadoras, o que se destaca é a alta relevância atribuída por estes especialistas da área quanto à necessidade de interação entre os pares do processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Dumont, Istance e Benavides (2012. p. 6), “a neurociência confirma que aprendemos através da interação social e a organização da aprendizagem deve ser altamente social”⁵. (tradução nossa)

Outro aspecto avaliado junto aos especialistas foi a relevância atribuída ao trabalho em grupo e à construção coletiva do conhecimento com base no conceito de aprendizagem colaborativa.

De acordo com Araújo (2013), a educação nesse panorama da aprendizagem colaborativa é concebida em conformidade com a abordagem socioconstrutivista, como um processo de construção social pautado na interação, que permite acesso a diferentes olhares na abordagem de um problema determinado, que permite desenvolver a tolerância com respeito à diversidade e a capacidade para elaborar uma alternativa em conjunto. Ademais, esse universo pauta-se nos conceitos de colaboração, trabalho em equipe, comunicação e responsabilidade para a construção coletiva de conhecimento.

Dentre os 15 especialistas pesquisados, 12 consideram o trabalho em grupo “muito” ou “extremamente relevante”, 2 consideram “relevante” e apenas 1 avalia como “não relevante”. Quando abrangemos um pouco mais o conceito, para a construção coletiva do conhecimento, que pode envolver também outras estratégias que não necessariamente o trabalho em grupo, o grau de relevância atribuída a este requisito foi ainda maior, tendo em vista que dois terços dos participantes a consideram como “extremamente relevante”.

Esse é um desafio definido por Abranches (2016, p.3), “superar a natureza profundamente hierárquica da educação em favor de formas mais colaborativas”. Contudo, para ele, assim como para Moran (2015), os diferentes usos das tecnologias digitais podem favorecer uma maior interatividade entre professores e alunos e entre os próprios alunos, possibilitando uma maior colaboração na aprendizagem. Da mesma forma, para a educadora e pedagoga espanhola Maite Vallet (2016),

A tecnologia será uma ferramenta eficaz para que alunos trabalhem seu desenvolvimento pessoal em equipe. Isso envolve a cooperação e assistência mútua para alcançar uma aprendizagem compartilhada, na qual os alunos aprendem a debater, corrigir erros, respeitar diferenças.(VALLET, 2016, p. 5)

5

Diante desta perspectiva, apurou-se que os conceitos de interação social, trabalho em grupo, construção coletiva do conhecimento e aprendizagem colaborativa devem ser considerados como requisitos didático-pedagógicos fundamentais nessa proposta.

5.1.4 Metodologias ativas (aprendizagem baseada em problemas-ABP)

Temos refletido sobre o contexto de grandes transformações e desafios que cercam a denominada sociedade da informação ou do conhecimento (CASTELLS, 2007; MORAN, 2015), e que segundo Gabriel (2013) vem dando lugar à era da inovação.

É parte desta reflexão que o ambiente educacional não pode ficar alheio a essas mudanças, tendo em vista o desafio de formar cidadãos minimamente preparados para lidar com toda a complexidade apresentada pelas rápidas e constantes inovações e transformações que temos vivenciado com o advento das novas tecnologias e suas consequências na sociedade.

De acordo com Dumont; Istance; Benavides (2012), a capacidade de aprender continuamente e de aplicar/integrar novos conhecimentos e habilidades nunca foi tão essencial, pois os estudantes devem se tornar eternos aprendizes especialmente porque eles estão se preparando para empregos que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas, e para resolver problemas que ainda não são sequer reconhecidos como problemas.

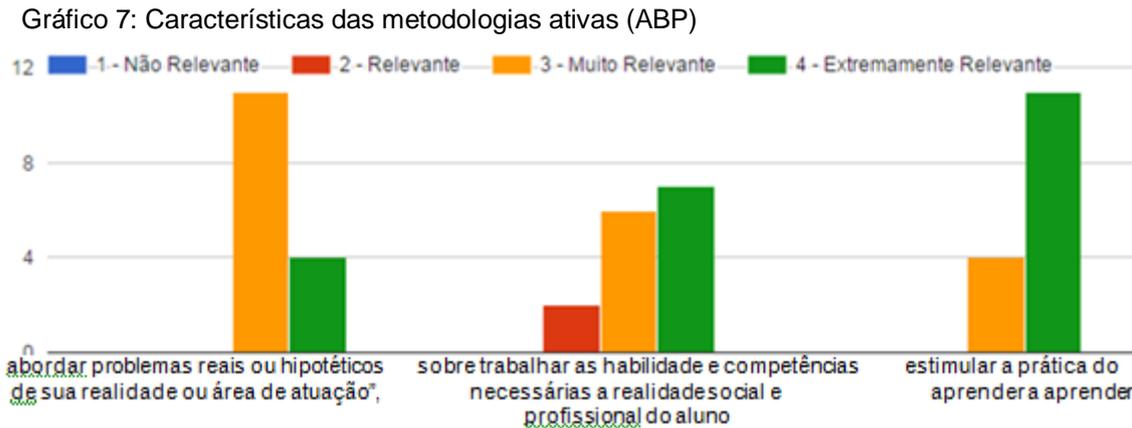
À luz deste quadro, é preciso repensar as habilidades e as competências necessárias para responder a essas novas realidades. De acordo com as conclusões apresentadas por esses autores :

As habilidades de ordem superior cada vez mais priorizadas nos locais de trabalho e na sociedade como um todo incluem a capacidade para:

- gerar, processar e classificar informações complexas;
- pensar de forma sistemática e crítica;
- tomar decisões pesando diferentes dados;
- fazer perguntas significativas sobre assuntos diferentes;
- ser adaptável e flexível a novas informações;
- ser criativo;
- ser capaz de justificar e resolver problemas do mundo real;
- adquirir uma compreensão profunda de conceitos complexos;
- letramento digital;

- trabalho em equipe: habilidades sociais e de comunicação. (DUMONT; ISTANCE; BENAVIDES, 2012, p. 9, tradução nossa)⁶

Diante do exposto, passamos a avaliar, junto aos especialistas participantes desta pesquisa, o grau de relevância das metodologias ativas, especificamente a aprendizagem baseada em problemas, a partir de algumas características ou objetivos proposto por este método. Conforme segue:



De imediato é possível perceber que 100% dos participantes avaliam as características ou objetivos apresentados por este método como “relevantes”. Na sua grande maioria, com exceção de 2 pesquisados que assinalaram a segunda questão, “sobre trabalhar as habilidade e competências necessárias a realidade social e profissional do aluno” como “relevantes”, todos os temas avaliam as 3 questões apresentadas como “muito” ou “extremamente relevantes”.

Na primeira questão, sobre “abordar problemas reais ou hipotéticos de sua realidade ou área de atuação”, 11 dos pesquisados avaliaram como algo “muito relevante” para a aprendizagem e os outros 4 como “extremamente relevante”.

Já na questão seguinte, relacionada a “trabalhar as habilidades e competências necessárias à realidade social e profissional do aluno” houve maior

⁶ The higher-order skills increasingly prioritized in workplaces and in society as a whole include the capacities to:

- generate, process and sort complex information
- think systematically and critically
- make decisions weighing different forms of evidence
- ask meaningful questions about different subjects
- be adaptable and flexible to new information
- be creative
- be able to justify and solve real-world problems
- acquire a deep understanding of complex concepts
- media literacy
- teamwork, social and communication skills

equilíbrio entre os critérios “muito relevante”, sendo escolhida como opção por 6 dos participantes, contra 7 para a opção “extremamente relevante”.

Por fim, foi na terceira questão, quanto a “estimular a prática do aprender a aprender” que a opção “extremamente relevante” alcançou seu maior êxito nesta categoria, tendo sido escolhida por 11 dos especialistas pesquisados.

Percebemos que a avaliação dos especialistas está em plena consonância com o levantamento teórico realizado nesta pesquisa, ao apontar que as metodologias ativas, especialmente a aprendizagem baseadas em problemas tem se demonstrado um método bastante adequado às demandas e realidade do século 21, tendo em vista a preocupação de estimular no aluno habilidades e competências extremamente necessárias, como trabalho em grupo, pesquisa, resolução de problemas, comunicação, liderança e, principalmente, o aprender a aprender.

Sanches (2016) apresenta a ABP como uma das principais tendências e inovações em nível mundial no campo das metodologias de ensino, segundo ele:

A ABP, embora não seja novidade, ainda é pouco utilizada pelas escolas de um modo geral – principalmente no Brasil -, seja por falta de um conhecimento mais profundo da metodologia, seja por insegurança na aplicação de um método muito diferente do tradicional e, nesse sentido, disruptivo. (SANCHES, 2016, p.2-3)

Contudo, para Abranches (2016, p.2), “uma das tendências para este ano é o uso de metodologias ativas, em ambientes virtuais de aprendizagem, onde o aluno é autor da própria aprendizagem, agindo de forma colaborativa”.

Desta forma, diante da análise empreendida dos dados advindos dos especialistas, bem como da análise da literatura, ponderamos que a aprendizagem baseada em problemas deve ser uma metodologia integrante desta proposta.

Assim, considerando os aportes discutidos, bem como os resultados da análise dos dados da pesquisa, apresentamos, a seguir, um plano de ensino com propostas de aplicação dos conceitos e requisitos didático-pedagógica propostos para um curso superior de teologia, na modalidade a distância.

5.1.5 Proposição de aplicação dos requisitos didático-pedagógicos materializada em um plano de ensino para o curso superior de teologia modalidade EaD, disciplina de Homilética.

Propomos a aplicação dos requisitos discutidos até aqui materializada em um plano de ensino para curso superior de Teologia modalidade EaD na disciplina de Homilética.

De acordo com o dicionário de língua portuguesa, Homilética significa: “1. Eloquência de cátedra; 2. Ramo da teologia prática que trata da composição e do pronunciamento de sermões e homilias; arte de pregar.” (MICHAELIS, 2000, p. 1111)

Na definição de Champlin; Bentes (1997):

Essa palavra portuguesa vem do grego, *omiletikós*, (sociável). O verbo *omileein*, significa “estar em companhia de”; e o substantivo *omilos* significa assembleia. Visto que a sociabilidade está, intimamente, associada à linguagem, esse título, *homilética*, veio a se referir àquele ramo da retórica que trata da composição e entrega de sermões. Em outras palavras, a homilética é a arte de compor e entregar sermões. Uma homilia, por sua vez, é um discurso ou sermão. (CHAMPLIN; BENTES, 1997, p.154)

Segundo esses mesmos autores, (1997, p. 154) em “uma definição do Concílio Vaticano II, uma verdadeira homilia deve ser considerada parte da liturgia eclesialística.” Desta forma, “a maior parte dos cursos teológicos inclui, pelo menos, um curso de homilética” (CHAMPLIN; BENTES, 1997, p. 155)

A escolha desta disciplina se justifica por 3 razões, primeiro por ser uma disciplina de base comum contida na maior parte dos cursos teológicos; a segunda diz respeito à experiência da pesquisadora como docente desta disciplina em um curso superior de teologia presencial e, em terceiro, porque estas práticas já têm sido experimentadas, parcialmente pela pesquisadora, em um curso de extensão de Homilética, na modalidade semi-presencial na instituição a qual a pesquisadora está vinculada profissionalmente.

PROGRAMA DE ENSINO DA DISCIPLINA HOMILÉTICA - CURSO TEOLOGIA EAD

Disciplina: Homilética

Área/curso: Humanas/Teologia

Carga Horária: 40 horas aulas, sendo 5 encontros presencias e os demais online.

EMENTA:

Um estudo teórico/prático a respeito da arte de compor e apresentar sermões, pregações ou palestras bíblicas e contextualizadas. Tipos de sermão, preparação, técnicas de retórica e oratória e apresentação com recursos tecnológicos.

OBJETIVOS:

1. Apresentar os principais conceitos, regras e técnicas da homilética;
2. Capacitar o aluno a preparar esboços claros e práticos que possam servir como ferramentas para uma comunicação mais eficaz;
3. Incentivar o desenvolvimento da autonomia, criatividade, comunicação, dar e receber feedback;
4. Praticar a arte da comunicação com apropriação crítica das novas tecnologias.

MODALIDADE E FORMATO:

Inicialmente vale esclarecer a modalidade e formato desta proposta, que trata-se da modalidade EaD de formato híbrido. Embora os cursos com formato híbrido, ou semipresenciais, como também são conhecidos, ainda estejam enquadrados dentro da modalidade EaD, pelo Ministério da Educação, na verdade constitui-se em um modelo que busca conciliar as duas modalidades, presencial e a distância.

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino *online*, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada. (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p.7).

De acordo com vários autores, (MORAN, 2015; SPELLER; ROBL; MENEGHEL, 2012; BUENO, 2010), o ensino híbrido ou *blended*, como também é conhecido, é uma tendência para a educação. Segundo Moran (2015, p. 30), “As instituições utilizarão o *blended* como modelo predominante de educação, que unirá o presencial e o EaD.” Até mesmo os cursos presenciais se tornarão semipresenciais (híbridos), principalmente na fase mais adulta da formação, como a universitária. (MORAN, 2015) Este já é inclusive um formato previsto pelo Ministério da Educação para os cursos superiores presenciais, ao dispor que estes cursos podem aplicar 25% de sua carga horária em formato EaD.

Desta forma, propomos que o curso seja realizado no formato híbrido, com leituras e vídeos dos conteúdos mais teóricos em formato EaD e as discussões,

trabalho em grupo e atividades práticas em encontros presenciais. Segundo Moran (2015);

Um dos modelos mais interessantes de ensinar hoje é o de concentrar no ambiente virtual o que é informação básica e deixar para a sala de aula as atividades mais criativas e supervisionadas. É o que se chama de aula invertida. A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam. (MORAN, 2015, p. 22)

De acordo com essa prática, podemos materializar os conceitos de desenvolvimento da autonomia (FREIRE, 1996), aprendizagem sócio-cultural/interacionista, ZDP, mediação pedagógica (VYGOTSKY, 1991), aprendizagem colaborativa (ARAÚJO, 2013; CAMPOS, 2003; TORRES 2004) e metodologias ativas (BERBEL, 1999, 2011; FREIRE, 1996; SOBRAL e CAMPOS, 2011; BORGES, 2014; MORAN,2015), como será sugerido com mais detalhes a seguir.

PROGRAMA, TEMAS, CONCEITOS E PRÁTICAS:

1 Aula presencial	Temas/conteúdos
Primeiro encontro presencial	Interação pessoal entre professor e alunos: auto apresentação do professor/tutor e de cada aluno. Apresentação e discussão da proposta do plano de ensino. Conscientização e diálogo quanto a atitudes e requisitos necessários para o sucesso da proposta, ou seja, busca de autonomia, responsabilidade, pró-atividade, comprometimento, interação, colaboração, entre outros. Proposta da metodologia ABP/PBL, indicação dos desafios/temas/problemas pelos próprios alunos.
Conceitos aplicados	Explicitação na Prática
Interação social: Autonomia	Desde a primeira aula, começam a ser trabalhados os conceitos e requisitos da proposta. Em princípio, em uma experiência de interação mais informal, em que professores/tutores e alunos têm a oportunidade de se conhecer pessoalmente e trocar informações (suas profissões, motivações para o curso) e estabelecer um primeiro contato que deve continuar a ser desenvolvido por meio das ferramentas tecnológicas, redes sociais e próximos encontros. Os alunos são incentivados a discutir sobre a proposta de ensino, fazer avaliações, sugestões, propor os desafios/problemas a serem trabalhados a partir de suas próprias realidades, estimulando, assim, a tomada de decisões, avaliação e participação nos rumos da própria aprendizagem.

Aulas virtuais, conteúdos no AVA	Temas/conteúdos
1 semana	Conceito de homilética Os tipos de sermões A importância de uma boa estrutura homilética O sermão e o esboço no sermão Características de um bom esboço
2 semana	A composição do esboço A escolha do texto ou assunto e do tema Introdução e regras básicas para conseguir atenção Ilustrações Aplicação, conclusão e apelo
Conceitos aplicados	Explicitação na Prática
Autonomia, responsabilidade, Apropriação das tecnologias	<p>Neste formato, o aluno tem a oportunidade de assumir uma postura ativa em relação à apropriação dos conceitos e informações a respeito do tema, sendo responsável pela gestão de seu tempo e ritmo de estudos, com flexibilidade e apropriação dos conteúdos fazendo uso da tecnologia.</p> <p>No modelo disciplinar, precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos. Ampliamos o conceito de sala de aula: Invertemos a lógica tradicional de que o professor ensine antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes. (MORAN, 2015, p. 22)</p>
Atividade: Interação social Avaliação/ Feedback	<p>Entre este período de estudos das leituras e vídeos disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) e o próximo encontro presencial, deve-se estimular a interação por meio de ferramentas tecnológicas. Podem ser utilizadas as possibilidades do próprio AVA, como por exemplo os chats e fóruns, ou ainda as redes sociais como um grupo no facebook, ou ainda aplicativos como whatsapp. Na experiência da pesquisadora, o uso do aplicativo Whatsapp, com a criação de um grupo para o curso foi muito satisfatória. Acreditamos que por se tratar de tecnologias móveis, proporciona maior conectividade e flexibilidade e</p>

Auto-avaliação	ainda proporcionam a possibilidade de participação por meio de mensagens de texto, áudio ou vídeo. Todos os participantes professor/tutor e alunos devem ser estimulados a participar, inclusive como parte da avaliação formativa do curso.
2 Aula presencial	Temas/conteúdos
Segundo encontro presencial	Atividade em grupo: neste momento, organizar os alunos em grupos de 8-10. Deve-se apresentar e discutir os desafios/problemas propostos pelos próprios estudantes na aula anterior e aplicar os 5 primeiros passos propostos pelo método ABP/PBL, conforme tabela 3.
Conceitos aplicados	Explicitação na Prática
Metodologias ativa- ABP	O método ABP foi eleito por conciliar os vários conceitos e requisitos propostos nesta pesquisa e reconhecidos tanto na literatura quanto por especialistas da área, como altamente relevantes para a aprendizagem.
Interação social	
Mediação pedagógica	Os desafios 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, caminhar do simples para o complexo. (Moran, 2015, p. 18)
ZDP	
Aprendizagem colaborativa	Enquanto estão interagindo no grupo, os alunos têm a oportunidade de exercitar na prática várias competências além das já mencionados por Moran (2015), como liderança, reflexão, respeito aos colegas, trabalho em equipe, expor suas ideias e ouvir aos demais, formular hipóteses e projetos, entre outras.
Professor facilitador	O professor deve se colocar como um facilitador, ou mediador, que acompanha, dialoga, orienta, motiva, e respeita o processo de construção.

Atividade Virtual de Pesquisa	Temas conteúdos
3 semana	A partir das discussões e etapas realizadas em grupo, e formulados os objetivos de aprendizagem, os alunos devem fazer as pesquisas, entrevistas, enfim, buscar aprofundar os conceitos e as informações a fim de rediscutir com maior respaldo sobre o problema/desafio proposto.

Conceitos aplicados	Explicitação na Prática
Aprendizagem Colaborativa	De acordo com Moran (2015, p. 26), “Um bom projeto pedagógico prevê o equilíbrio entre tempos de aprendizagem pessoal e tempos de aprendizagem colaborativa. Aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos”.
Autonomia	Neste período o aluno tem a oportunidade de aprofundar os conhecimentos adquiridos socialmente no grupo, reelaborar, refletir e aprofundá-los de forma mais personalizada. Exercitando sua autonomia, responsabilidade, liberdade e criatividade na busca e construção conhecimento.

3 Aula presencial	Temas/conteúdos
4 semana Terceiro encontro presencial	<p>Atividade em grupos: Os mesmos grupos vão se reunir para argumentar sobre o problema/desafio diante dos novos conhecimentos adquiridos individualmente, compartilhar suas descobertas e elaborar uma proposta de intervenção, “resolução do problema”.</p> <p>Com base nesta proposta, o grupo deve montar uma apresentação, em formato de pregação ou palestra, usando as técnicas da homilética e que deve ser apresentada com utilização de recursos tecnológicos. (Incentivo à utilização do PREZI ou outro software similar na apresentação, por ser menos conhecido que o PowerPoint, e estimular a apropriação de um novo recurso.)</p>
Conceitos aplicados	Explicitação na Prática
Metodologias ativa- ABP Interação social Mediação pedagógica ZDP Aprendizagem colaborativa Aprendizagem colaborativa	<p>Sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o fariamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online. (MORAN, 2015, p. 26)</p> <p>A possibilidade de interagirem na elaboração de uma proposta e sua apresentação oral estimula a Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vygotsky (1991), pois aprendem com os demais aquilo que ainda não são capazes de fazer sozinhos, aumentando a zona de desenvolvimento real.</p> <p>Praticam habilidades e competências importantes, como trabalho em grupo, discussão, negociação, cooperação, mediação de conflitos, que possivelmente farão parte do processo, entre outras.</p>

Apropriação das tecnologias	Ao precisar fazer uso de um recurso tecnológico para a apresentação, estimula-se também a criatividade do grupo.
-----------------------------	--

Aulas virtuais, conteúdos no AVA	Temas/conteúdos
5 semana Estudo individual	A apresentação: a importância da linguagem Postura e comunicação gestual O uso da voz; Contato visual
Conceitos aplicados	Aplicação dos conceitos e requisitos
Autonomia, responsabilidade, Interação social Apropriação das tecnologias	Mais uma vez os alunos têm a oportunidade de exercer a responsabilidade sobre sua aprendizagem, com autonomia, flexibilidade, exigindo também comprometimento e disciplina. Durante esta semana, os grupos podem ainda estar interagindo por e-mail, whatsapp ou rede social com a finalidade de concluir ou aprimorar a apresentação.
Atividade de Feedback Interação social Autonomia	Nesta atividade, os alunos podem interagir apresentando suas opiniões a partir do material, dúvidas, <i>insites</i> . Também é possível propor questões, provocações, problematizações, para <i>feedback</i> dos alunos sobre os materiais lidos e assistidos no AVA.

4 Aula presencial	Temas/conteúdos
6 semana Encontro presencial	Apresentação dos temas propostos elaborados pelos grupos. Avaliação e <i>feedback</i> dos colegas e professor/tutores. Auto avaliação do grupo: a) Pelo líder a respeito de cada membro do grupo; b) Do grupo a respeito da atuação do líder; c) Uma auto avaliação de cada participante; d) Avaliação do desempenho do grupo.
Conceitos	Aplicação dos conceitos e requisitos

aplicados	
Comunicação	Ao apresentar e dar feedback aos colegas estão praticando a comunicação, entre outras habilidades.
Autonomia	
Feedback	Também analisam, avaliam e se auto-avaliam, o que exige reflexão e criticidade.

Atividade Virtual de pesquisa individual	Temas/conteúdos
7 semana 8 semana	Com bases nos conteúdos já estudados e atividades coletivas e individuais, cada aluno deverá elaborar um esboço e apresentação do mesmo, como tema livre (a sua escolha) para os colegas e professor/tutor, com objetivo de praticar mais uma vez as técnicas aprendidas.
Conceitos aplicados	Aplicação dos conceitos e requisitos
Autonomia Comunicação	O aluno exerce sua liberdade e autonomia ao escolher o tema de sua apresentação e pesquisa e também na construção do mesmo. Também pratica mais uma vez a apresentação de uma homilia. Faz pesquisa sobre seu tema. Precisa ser pró-ativo.

5 e última aula presencial	Temas/conteúdos
	Prática de apresentação de sermão, postura, gestual, uso da voz, contato visual.
Conceitos aplicados	Aplicação dos conceitos e requisitos
Desenvolvimento de habilidades e competências da prática sacerdotal/profissional avaliação	Aprender a lidar com situações reais ou hipotéticas da prática sacerdotal/profissional; Aprender a pesquisar ou aprender a aprender; Comunicar melhor e receber <i>feedback</i> .

ESTRATÉGIAS/METODOLOGIAS DE ENSINO:

As práticas e metodologias já foram apresentadas no quadro acima, porém podem ser resumidas como: ensino híbrido, unindo aulas presenciais e *online* e também individuais e em grupo, uso do AVA como ferramenta de ensino, interatividade com uso das novas tecnologias, autonomia do aluno frente ao processo de aprendizagem, aprendizagem colaborativa e metodologias ativas, especialmente a ABP/PBL.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

Avaliação	Data	Nota	Critério de Pontuação	Nota em %
Avaliação formativa: Trabalhos em grupo, interação online e presencial, apresentação e avaliações do grupo presencial.	Longo do curso	10,0	Espírito colaborativo, respeito aos colegas, capacidade de trabalho em grupo, qualidade da interação. A avaliação apresentada pelo próprio grupo.	100%
Trabalho individual: • <i>Um esboço de sermão temático, escrito dentro das normas da comunicação homilética.</i> • <i>Apresentação do esboço em sala de aula, com uso do PREZI.</i>		5,0	Apresentação Todos os itens Lógica e coerência	20% 30% 50%
		5,0	Conteúdo Apresentação/forma	50% 50%

Observação: A média será extraída da somatória das duas notas da avaliação individual, mais a nota da avaliação em grupo e dividida por 2.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA:

Disponível no AVA. Textos institucionais.

Robinson, H; Craig, L. (org). **A arte e o ofício da pregação bíblica**. São Paulo: Shedd Publicações, 2009.

MORAES, JILTON, **Homilética: Da Pesquisa ao Púlpito**. Recife: STBNB, 2002.

COSTA, Hermisten. **Curso Introdutório de Homilética**. Disponível em: http://www.monergismo.com/textos/pregacao/curso_homiletica_hermisten.pdf Acesso em: 10/10/ 2014.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

KOSSLER, J. (Ed.) **Manual de pregação**. São Paulo: Vida Nova, 2010.

AUGUSTO, César. **Socorro!!!** Tenho Que Preparar Sermões. Curitiba, PR: AD Santos, 2001.

BARTH, Karl. **A Proclamação do Evangelho**. 3ªed. São Paulo, SP: Editora Novo Século, 2004.

OBSERVAÇÃO:

De acordo com este plano de ensino é possível aplicar todos os requisitos didático-pedagógicos apresentados na proposta. Contudo, vale ressaltar, que este formato pode ser flexibilizado e adaptado de várias formas de acordo com a realidade e objetivos do curso. O formato, inclusive, pode ser sem encontros presenciais, privilegiando-se as interações, trabalho em grupo, discussões e apresentações, exclusivamente através das ferramentas tecnológicas, ou ainda, propor um número menor de encontros presenciais. Porém, acreditamos que neste formato, as interações ficam mais enriquecidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletimos ao longo desse trabalho, que as mudanças e desafios emergentes da sociedade da informação, bem como o advento das TIC, impactam sobremaneira o ensino superior no Brasil, dentre outros aspectos, exigindo uma séria reflexão por parte de educadores, gestores e demais envolvidos no contexto educacional. E, mais do que isso, se faz necessário uma postura ativa e ousada frente a esta realidade, disposta a repensar e avaliar criticamente conceitos, métodos e práticas, muitas vezes cristalizados e acomodados na cultura educacional.

As novas tecnologias têm provocado mudanças em um ritmo cada vez mais acelerado na sociedade e na cultura, o que afeta o mundo do trabalho, a forma de se relacionar, o perfil dos educandos, exigindo a necessidade de novas habilidades e competências e, por consequência, novas formas de ensinar e aprender. As instituições escolares não devem ficar alheias a estas mudanças e necessitam reavaliar seus conceitos, métodos e práticas educativas.

Diante desta realidade, nossa pesquisa se propôs a trazer essa discussão especialmente para o contexto da educação teológica, um ambiente ainda pouco explorado pela pesquisa educacional, mas que tem experimentado grande crescimento no contexto do ensino superior brasileiro.

Embora a formação em teologia não se configure como uma profissão formalmente reconhecida, acreditamos que o estudo da teologia pode enriquecer o campo do saber e da formação pessoal, especialmente a partir de uma visão crítica, humanística e solidária aos grandes dilemas da sociedade contemporânea.

Sabemos que a formação profissional é um elemento imprescindível na constituição do cidadão, pois capacita-o para melhor participar do mundo do trabalho e, através dele, se inserir positivamente na sociedade. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que tal condição não é suficiente. As relações da pessoa humana vão muito além da sua relação com o mundo do trabalho e dos negócios. Para constituir uma comunidade capaz de respeitar o outro na sua diversidade e na sua dignidade, torna-se fundamental uma formação também humanística. É neste contexto que pode se inserir o curso de teologia e, a partir desta ótica, dar sua contribuição à sociedade.

A qualidade de vida de uma população não depende apenas de seu bem estar econômico, mas de um saber viver que engloba as quatro relações fundamentais da pessoa: sua relação com o transcendente, com o outro, consigo mesmo e com o mundo.

O próprio contexto de constantes mudanças e desafios da sociedade do conhecimento exige capacidade de análise ampla e interdisciplinar e uma acurada capacidade de discernimento para contribuir, a partir da ótica da teologia à preservação dos valores fundamentais da vida e da dignidade humana.

Desta forma, apresentamos em nossa pesquisa um curso superior de teologia na modalidade EaD, por acreditarmos que tal modalidade oferece maior flexibilidade e possibilidades em torná-lo também mais acessível, por flexibilizar o tempo, a distância e ritmo de cada educando. Contudo, nesta proposta optamos pelo formato híbrido, como exposto no plano de curso de homilética, com alguns encontros presenciais, a fim de preservar aspectos importantes, especialmente para a formação teológica, como uma interação mais pessoal e informal, denominada em uma linguagem muito familiar à teologia como “*koinonia*” (do grego, comunhão).

Consideramos, desde o início das leituras, que um diferencial fundamental dessa proposição estaria em repensar as metodologias e práticas didático-pedagógicas. Buscar conceitos e métodos capazes de responder de forma mais adequada aos desafios atuais que permeiam o uso das TIC e da sociedade da informação, o que foi nos aproximando dos conceitos de Freire quanto à autonomia do aluno e ao papel do professor como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem, e um incentivador dessa autonomia através de uma postura dialógica e respeitosa da liberdade do discente. Contudo, vale lembrar que isso não o torna menos relevante.

Outra concepção a que este propósito nos levou foi a de aprendizagem colaborativa, inspirada nos pressupostos de Vygotsky, de sociointeração, ZDP e mediação pedagógica. Em uma sociedade cada vez mais conectada pelas novas tecnologias, ampliam-se as possibilidades de cooperação e construção coletiva do conhecimento. Neste sentido, como vimos, pesquisas apontam ser a colaboração e interação competências cada vez mais necessária na sociedade do conhecimento.

Outro caminho apontado pela literatura pesquisada foi o das metodologias ativas, especialmente a ABP, por ser uma metodologia capaz de conciliar práticas que vão de encontro a uma concepção mais inovadora de educação, que incentiva

uma postura ativa por parte do aluno, que lida com situações problema que podem prepará-lo melhor para enfrentar os possíveis desafios da vida profissional e, no caso da teologia, também sacerdotais/eclesiais. Por propor atividades de pesquisa, trabalho em grupo, a elaboração de projetos de forma colaborativa, a prática da comunicação, dentre outras, que cooperam para o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais ao nosso tempo, principalmente a prática do aprender a aprender.

Diante desses requisitos advindos da literatura foi possível compor as categorias de análise para a pesquisa de campo realizada junto aos especialistas da área de teologia na modalidade EaD. Propomos aos especialistas que avaliassem diversas categorias, a partir de suas experiências, indicando sua percepção de relevância. Os resultados apurados indicaram plena consonância entre os requisitos advindos da literatura e os dados que emergiram junto aos especialistas.

A percepção do papel do professor como um facilitador do processo de ensino-aprendizagem parece ser comum a esses especialistas, sendo considerado um aspecto relevante por todos. Possivelmente a experiência em modalidade EaD seja o motivo dessa reflexão, pois esse modelo naturalmente desfavorece a figura tradicional do professor a frente dos alunos expondo ou “transmitindo”, por um longo período, os “seus conhecimentos”. Ele pode até fazê-lo através de um vídeo, o que não é recomendado, mas, ainda assim, a decisão de assistir e se apropriar dos conteúdos é do aluno. O que aponta para o segundo aspecto apurado, a relevância da autonomia do aluno, especialmente nesta modalidade.

A totalidade dos especialistas apontaram a autonomia do aluno como um dos aspectos altamente relevante para a proposta. Práticas que estimulam a responsabilidade, a tomada de decisões e a pró-atividade dos alunos foram reconhecidas em 93.4% das respostas (42 de 45) como “muito” ou “extremamente relevantes”.

Este resultado apresentou plena coerência com o de outro requisito pesquisado, que também têm por princípio estimular a autonomia do aluno, as metodologias ativas e problematizadoras. Em 96,6% das respostas (43 de 45), os entrevistados indicaram que: “abordar problemas reais ou hipotéticos da realidade ou área de atuação do aluno”, “trabalhar as habilidade e competências necessárias a realidade social e profissional do aluno”, e “trabalhar as habilidades e

competências necessárias à realidade social e profissional do aluno”. São aspectos “muito”, ou “extremamente relevantes”.

Concluimos, a partir desses resultados, que o método da aprendizagem baseada em problemas se configura como uma metodologia apropriada para aplicar os conceitos e os requisitos avaliados na pesquisa, inclusive os aspectos sociointeracionistas, como a interação entre professor/tutor/alunos, o trabalho em grupo e a construção coletiva do conhecimento. Aspectos apontados na ampla maioria das respostas, como “muito ou “extremamente relevantes”.

Assim, alcançamos o objetivo central da pesquisa, elaboramos uma proposta didático-pedagógica para curso superior de teologia na modalidade EaD com práticas inovadoras. Também foram cumpridos os objetivos específicos, pois identificamos os requisitos iniciais didático-pedagógicos presentes na pesquisa bibliográfica e referencial teórico. A partir disso, foi possível construir o quadro conceitual explicitado na tabela 7 (p. 63), e também sistematizar e analisar os dados advindos da literatura e da pesquisa de campo e compor a proposta didático-pedagógica. Por fim, apresentamos um plano de ensino para a disciplina de homilética, explicitando os conceitos advindos da proposta elaborada.

Salientamos que os resultados alcançados na pesquisa situam-se como contribuições deste trabalho, tanto pelos dados apurados da literatura e com os especialistas e a análise dos dados empreendida, quanto do desenvolvimento da proposta didático-pedagógica para cursos de teologia EaD, materializada em um plano de ensino.

Acreditamos que os requisitos e a análise empreendidos nesta pesquisa podem ser aplicados em outros cursos, e que a ampliação e materialização dessa proposta para um plano completo de curso de teologia EaD poderá ser objeto de futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES; S. **12 especialistas nacionais e internacionais apontam os rumos e desafios da Educação ao longo de 2016.** Disponível em: <<https://mundonativodigital.com/2016/04/04/desafios-e-tendencias-educativas-para-2016-na-sociedade-do-conhecimento/>>. Acesso em: 10/05/2016

ALCÂNTARA, P. *et.al.* **A Aprendizagem colaborativa na educação a distância on-line.** Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?q=ALC%C3%82NTARA%2C+P.+A+Aprendizagem+colaborativa+na+educa%C3%A7%C3%A3o+a+dist%C3%A2ncia+on-line.&btnG=&hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_vis=1>. Acesso em: 10/01/2016.

ALVES, L. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo.** v. 10, 2011. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07.pdf>. Acesso em: 10/10/2011

ARAUJO, I. C. **Desenvolvimento de uma proposta didático-pedagógica para ambiente virtual de aprendizagem assistida por computador.** Campinas-SP. UNICAMP. (Tese de doutorado). 2013.

AZEVEDO, I. P. **Repensando a Educação Teológica e Ministerial da CBB neste fim de século.** In: Repensando a denominação batista brasileira. Rio de Janeiro: ABIBET, 1998. p.19-33.

BECK, U. **Sociedade de risco: Rumo a outra modernidade.** São Paulo: Ed. 34, 2010.

BELLONI, M. **Educação a distância.** 6ª. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes.** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

_____. **A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?** 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/08>>. Acesso em: 10/10/2015.

BOFF, C. **Teoria do método teológico.** 3 ed. São Paulo: Vozes, 1999.

BONI, V; QUARESMA, S. J. Aprendendo a Entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista eletrônica dos pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, v. 2, nº 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

BORGES, M. C. *et al.* **Aprendizado baseado em problemas**. 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/8_Aprendizado-baseado-em-problemas.pdf>. Acesso em: 15/12/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 05/10/2014>. Acesso em: 13/11/2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto 6.662 de 19/12/2005**, Art.1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 03/12/2014.

_____. Conselho Nacional de Educação. CES n. 241/99. **Cursos Superiores de Teologia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces241_99.pdf>. Acesso em: 15/09/2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. CES n. 60/2014. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Teologia**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16071-pces060-14-1&Itemid=30192>. Acesso em: 15/09/2015.

BRITO; G.; PURIFICAÇÃO; I. **Educação e novas tecnologias**: Um repensar. Curitiba, Intersaberes. 2011.

BUENO, N. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. (Dissertação de mestrado) 1999. Disponível em: <<http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/1999/natalia.pdf>>. Acesso em 20/06/2015.

CAMPOS, F. *et al.* **Cooperação e aprendizagem on-line**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet**: Reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **A Obsolescência da educação**: conferência Fronteira do Pensamento 2013. Publicado em 07/04/2014. Disponível em: <<https://youtu.be/eb0cNrE3I5g>> Acesso em 02/05/15>. Acesso em 10/06/2015. Acesso em: 05/07/2015.

_____. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz & Terra, 2007.

CHAMPLIN, R; BENTES, J. **Enciclopédia de bíblia filosofia e teologia**. São Paulo: Candeia, 1997. V. 3.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M.; STAKER, H. **Ensino híbrido: uma inovação disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos.** Maio de 2013. Disponível em: <http://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf>. Acesso em: 01/11/ 2014.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Psicologia da Educação.** Porto Alegre: Artimed, 2004. v.2.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 3ª. edição. Porto Alegre: Art. Med., 2010.

DAGHLIAN, J.; CASTRO, C. P. **Carta ao presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.** São Bernardo do Campo, 12 de fevereiro de 1998.

DEMO, P. Educação científica. In: **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 15-25, jan./abr. 2010.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa.** n. 115, São Paulo, mar, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100005>. Acesso em: 04/01/2016.

DUMONT, H.; ISTANCE, D.; BENAVIDES, F. **The nature of learning: using research to inspire practice.** 2012. Disponível em: <<https://www.oecd.org/edu/ceri/50300814.pdf>>. Acesso em: 05/05/2016.

FONSECA, F. **Brasil terá 68% de sua população com acesso à internet em 2018.** Disponível em: < <http://www.telesintese.com.br/brasil-tera-68-de-sua-populacao-com-acesso-internet-em-2018/>>. Acesso em 21/06/2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17ª. ed. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1987. Disponível em: <<https://construindoumaprendizado.wordpress.com/livros/paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-doc-livrocompleto/>>. Acesso em: 15/12/2015.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GABRIEL, M. **Educar: a revolução digital na educação.** São Paulo: Saraiva, 2013.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2001.

FOLHAPRESS. **Internet já tem quase 3 bilhões de usuários no mundo, diz ONU.** Gazeta do povo, 25/11/2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/>>

tecnologia/internet-ja-tem-quase-3-bilhoes-de-usuarios-no-mundo-diz-onu-egm9jb17mxrjauaqy7pexzda>. Acesso em: 20/06/2015.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na Sociologia**. 5ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

IBOPE Media. Disponível em: <<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Consumo-da-internet-pelos-jovens-brasileiros-cresce-50-em-dez-anos-aponta-IBOPE-Media.aspx>>. Acesso em: 20/06/2014.

JOENK, I. Uma introdução ao pensamento de Vygotsky. In: **Revista Linhas**. v. 3 n. 1. 2002.

KALINSKI JUNIOR; O. Técnicas de entrevista e sua aplicação em pesquisas científicas. In: TOLEDO, C. A; GONZAGA, M. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

LACY, G; LERIN, A. **Introdução a la teologia sistemática**. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1972.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Técnicas de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

LARA, A, M; MOLINA, A. Pesquisa qualitativa: Apontamentos, conceitos e tipologias. In: TOLEDO, C. A; GONZAGA, M. T. C. **Metodologia e técnicas de pesquisa nas áreas de ciências humanas**. Maringá: Eduem, 2011.

LE GOFF, J. **Os intelectuais na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MARTINS, E. **Implantação, marginalidade e reconhecimento formal: Um olhar protestante acerca da história da educação teológica superior no Brasil (1969-1999)**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da UFPR. Curitiba, 2001.

MAZZOTTI, A. J; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª. ed. São Paulo: Thomson, 1998.

MILL, D.; OLIVEIRA, M. Educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses do campo educacional. p. 16 In: **Educar em Revista**, Curitiba, PR. Edição Especial n. 4/2014, p. 15-36. Editora UFPR. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/38642/24336>>. Acesso em: 03/04/2015.

MINAYO, M. E. (Org) **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MONEREO, C.; COLL; C. Educação e aprendizagem no século XXI. Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: **Psicologia da Educação Virtual**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A. de.; MORALES, O. E. T. **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. v. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. (Coleção Mídias Contemporâneas.)

MOREIRA, A. F. B.; KRAMER, S. Contemporaneidade, educação e tecnologia. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1037-1057, out. 2007 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1928100.pdf>>. Acesso em: 05/04/2014.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª. ed. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2001.

NIELSEN, I. **O número de pessoas com acesso à internet no Brasil supera 120 milhões**. Publicado em 30/07/2014. Disponível em: <<http://www.nielsen.com/br/pt/press-room/2014/Numero-de-pessoas-com-acesso-a-internet-no-Brasil-supera-120-milhoes.html>>. Acesso em 02/05/2015.

OLIVEIRA. C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características In: **Revista Travessias: Educação, cultura, linguagem e Artes**. ed. 04, v. 02, n. 3, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/prppg/mestrados/letras/revistas/travessias/ed_004/artigos/educacao/pdfs/UM%20APANHA DO%20TE%20RICO-CONCEITUAL.pdf>. Acesso em: 20/12/2015.

OLIVEIRA, M. K. **Coleção grande pensadores**. Publicado em 29/03/2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KwnIKDXeEdI>>. Acesso em: 20/12/2015.

PETERS, Otto. **Didática do ensino a distância**. São Leopoldo: UNISINOS, 2006.

PITANO, S.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa: Paulo Freire e o Conceito de Autonomia. **SABERES**, Natal-RN, v. 2, n.3, dez 2009.

READER'S, D. **Michaellis 2000: dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Readers' Digest, 2000.

T.C. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

REILY, D. A. (Org). **História documental do protestantismo no Brasil**. São Paulo: ASTE, 1993.

RIBEIRO, L. R. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL):** uma experiência no ensino superior. São Carlos: Edufscar, 2008.

SANCHES, C. **Novas tecnologias e metodologias na educação:** 5 aplicações. Disponível em: <<https://mundonativodigital.com/2016/04/22/novas-tecnologias-e-metodologias-na-educacao-5-aplicacoes/>>. Acesso em: 11/05/2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTO, E. R. **Educação teológica a distância:** perspectivas teóricas para análise da viabilidade de uma formação de liderança religiosa na modalidade a distância. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2009/CD/trabalhos/1352009105142.pdf>>. Acesso em: 10/06/2015

_____. **A mediação pedagógica na educação teológica a distância:** um estudo de caso. (Tese de Doutorado). São Leopoldo, RS: EST, 2010. Disponível em: <http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2482009>. Acesso em: 15/03/2015.

SOBRAL, F; CAMPOS, C. **Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional:** revisão integrativa, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a28.pdf>>. Acesso em: 02/12/2015.

SPELLER, P.; ROBL, F.; MENEGHEL, S. M. (Orgs.). **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** Brasília, DF: UNESCO/CNE/MEC, 2012.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem:** uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Unisul, 2004.

VALLET; M. **12 especialistas nacionais e internacionais apontam os rumos e desafios da educação ao longo de 2016.** Disponível em: <<https://mundonativodigital.com/2016/04/04/desafios-e-tendencias-educativas-para-2016-na-sociedade-do-conhecimento/>>. Acesso em: 10/05/2016.

VARELLA, P. G. *et al.* Aprendizagem colaborativa em ambientes virtuais de aprendizagem: a experiência inédita da PUC-PR. **Revista Diálogo Educacional.** v. 3, nº 6, p. 11-27, maio/agosto, 2002.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANEXOS:

Anexo I: Formulário de entrevista

ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DE CURSO SUPERIOR DE TEOLOGIA MODALIDADE EAD

Este questionário faz parte da pesquisa de mestrado de Lidiane R. de Souza, sobre Aspectos didático pedagógicos de curso superior de teologia modalidade EAD, sob a orientação do professor Dr. Alvino Moser do Centro Universitário Internacional.

AGRADECEMOS SUA ACEITAÇÃO E DISPOSIÇÃO EM RESPONDER A ESTE QUESTIONÁRIO.

- sim , eu aceito.
- Não aceito.

Parte A: Perfil e experiência em curso superior de teologia EaD

1 - FORMAÇÃO ACADÊMICA *

- Graduação

Curso

- Especialização

curso

- Mestrado

Curso

- Doutorado

Curso

- Pós-doutorado

Que área?

2. INSTITUIÇÃO QUE ATUA/ATUOU EM EAD: *

- UNINTER
- FABAPAR
- FCC
- FACEL
- Outro:

3. NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO CURSO DE TEOLOGIA EAD QUE ATUA/ATUOU? *

- 25-50
- 51-100
- 101-200
- 201-300
- 301-500
- 501-1500
- + 1500

4. FUNÇÃO E TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM CURSO SUPERIOR DE TEOLOGIA EAD

	1-2 anos	3-5 anos	6-10 anos	mais de 11 anos
Tutor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
coordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parte B: Requisitos didático-pedagógicos de curso superior de Teologia EAD.

Analise as questões abaixo de acordo com os seguintes critérios:

1- NÃO RELEVANTE 2- RELEVANTE 3- MUITO RELEVANTE 4- EXTREMAMENTE RELEVANTE

Grupo 1: QUANTO AO PAPEL E POSTURA DO PROFESSOR *

	1- Não Relevante	2- Relevante	3- Muito Relevante	4- Extremamente Relevante
autoria do professor	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
É um facilitador no processo de aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Deve	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

respeitar e
incentivar a
autonomia do
aluno

Grupo 2: QUANTO A AUTONOMIA DO ALUNO: *

	1 - Não Relevante	2 - Relevante	3 - Muito Relevante	4 - Extremamente Relevante
Estimular a responsabilidade do aluno no processo de ensino/aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimular a tomada de decisões em relação a sua própria aprendizagem	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ser pró-ativo na busca do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo 3 – SOBRE A APRENDIZAGEM SOCIOCULTURAL *

	1 - Não Relevante	2 - Relevante	3 - Muito Relevante	4 - Extremamente Relevante
Interação entre professor/aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação entre os alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação tutor/aluno	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
trabalho em grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
construção coletiva do conhecimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Grupo 4 - APRENDIZAGEM BASEADA EM PROBLEMAS (ABP) *

	1 - Não Relevante	2 - Relevante	3 - Muito Relevante	4 - Extremamente Relevante
Abordar problemas reais ou hipotéticos de sua realidade ou área de atuação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trabalhar as	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

habilidades e
competências
necessárias a
realidade
social e
profissional
do aluno

Estimular a
prática do
aprender a
aprender



Em sua opinião, qual aspecto didático-pedagógico é fundamental em um curso de teologia EAD? *

