



INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

FLÁVIA REGINA GREGO

ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DE PROFESSORES A PARTIR DE UM GUIA ORIENTATIVO

Campo Grande - MS

2023

FLÁVIA REGINA GREGO

**ATENDIMENTO AOS ESTUDANTES EM REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR
NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: CONCEPÇÕES E
PRÁTICAS DE PROFESSORES A PARTIR DE UM GUIA ORIENTATIVO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Campus Campo Grande do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Dr. Claudio Zarate Sanavria

Campo Grande - MS

2023

Grego, Flávia Regina
G819a Atendimento aos estudantes em regime de exercício domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica: concepções e práticas de professores a partir de um guia orientativo / Flávia Regina Grego. – Campo Grande-MS, 2023.
151 f. : il. ; 29 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Mato Grosso do Sul-IFMS, Campus Campo Grande, 2023.
Orientador: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria.

Inclui apêndices.
Inclui referências.

1. Material didático. 2. Mediação. 3. Afetividade. 4. Autonomia. 5. Linguagem Dialógica. I. Sanavria, Claudio Zarate. II. Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica. III. Título.

CDD 23. ed. 373.246



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFMS)

Aos 15 dias do mês de maio do ano de 2023, às 14 horas, reuniu-se na sala B205 (Campus Campo Grande) e por webconferência a Banca Examinadora composta pelos membros: Prof. Dr. Claudio Zarate Sanavria (IFMS), Prof.ª Dr.ª Dirce Cristiane Camilotti (SED/MS), Prof.ª Dr.ª Gesilane de Oliveira Maciel José (IFMS) e Prof.ª Dr.ª Rosimeire Martins Régis dos Santos (UCDB), sob a presidência do primeiro, para avaliação do trabalho da estudante **Flávia Regina Grego**, CPF 847.996.091-49, Linha de Pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)”, Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, apresentado sob o título “**Atendimento aos Estudantes em Regime de Exercício Domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Práticas de Professores a Partir de Um Guia Orientativo**” e orientação de Claudio Zarate Sanavria. O presidente da Banca Examinadora declarou abertos os trabalhos e agradeceu a presença de todos os Membros. A seguir, concedeu a palavra à estudante, que expôs seu Trabalho de Conclusão de Curso. Terminada a exposição, os membros da Banca Examinadora iniciaram as arguições. Terminadas as arguições, o presidente da banca fez suas considerações. A seguir, a Banca Examinadora reuniu-se para avaliação e emitiu, em seguida, parecer expresso conforme segue:

EXAMINADOR	AVALIAÇÃO
Dr. Claudio Zarate Sanavria - Orientador	APROVADA
Dr.ª. Dirce Cristiane Camilotti - Externa	APROVADA
Dr.ª. Gesilane de Oliveira Maciel José - Interna	APROVADA
Dr.ª Rosimeire Martins Régis dos Santos (suplente externa)	APROVADA

RESULTADO FINAL:

Aprovação () Reprovação

OBSERVAÇÕES:

Recomenda-se fortemente a publicação dos resultados, considerando a qualidade da pesquisa apresentada.

Juntamente com a dissertação citada anteriormente foi também validado pela banca avaliadora o produto educacional intitulado “**Guia Orientativo para Elaboração de Material Didático para Estudante em Regime de Exercício Domiciliar**”. A discente terá um prazo máximo de 90 (noventa) dias para realizar as modificações recomendadas pela banca e entrega da versão final da dissertação e do produto educacional.

Nada mais havendo a ser tratado, o Presidente declarou a sessão encerrada e agradeceu a todos pela presença.

Claudio Zarate Sanavria

Presidente da Banca Examinadora

Flávia Regina Grego

Estudante

Documento assinado eletronicamente por:

- **Claudio Zarate Sanavria**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/05/2023 19:04:44.
- **Gesilane de Oliveira Maciel Jose**, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 15/05/2023 19:08:16.
- **Flavia Regina Grego**, PEDAGOGO-AREA, em 15/05/2023 20:21:22.
- **Rosimeire Martins Régis dos Santos**, 542.970.871-20 - Usuário Externo, em 15/05/2023 22:25:39.
- **Dirce Cristiane Camilotti**, 924.088.851-91 - Usuário Externo, em 16/05/2023 07:20:19.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 14/05/2023. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifms.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 366775

Código de Autenticação: 0e8dd67aa9



*Ao meu tio Nelson Rocha,
uma pessoa com a qual tive o privilégio de conviver e
a que mais me incentivou a estudar
(In Memoriam)*

*À Suzane Grego (filha), Raul Filho (filho) e Bella Grego (neta),
pessoas que tornam meus dias mais felizes.*

AGRADECIMENTOS

Todos carregamos histórias de vida e já pude ouvir muitas delas. Em especial, histórias de superação de mulheres, numa sociedade em que o patriarcado ainda impera. São histórias de luta, dor e abdicação. Ainda é comum encontrar olhares e ideias que romantizam essas histórias e as transformam em histórias “inspiradoras”, ao invés de instigar a mudança.

Via de regra, são histórias permeadas por perversidade – na minha opinião. E a minha história não foi diferente. Por ser mulher, senti as dores e as amarguras dos julgamentos a respeito de eventos que vivi. Claro que também contei com muito apoio e, por isso, sou grata. Dos apoios que recebi ao longo da minha trajetória de vida até aqui, estão também os dessas mulheres que, ao compartilharem suas histórias comigo em momentos fortuitos das nossas vidas, me permitiram ver que não é privilégio meu passar por tantas situações de luta, dor e abdicação. Por isso, agradeço demais a todas que, de alguma forma, me ajudaram a chegar neste momento tão importante da minha jornada de vida.

Também contei com muitas outras pessoas para o desenvolvimento de todo este trabalho de pesquisa. Dentre essas, não estão apenas mulheres – evidentemente. Como são, de fato, muitas, não irei citar nomes – não vou me arriscar em cometer o lapso de deixar alguém de fora. Mas, àqueles que participaram em algum momento desta parte da minha jornada, saibam que sou, e sempre serei, muito grata.

Preciso, ainda, agradecer àqueles (homens e mulheres) que subestimaram este trabalho ou até mesmo o menosprezaram. Afinal, numa sociedade que ainda está aprendendo a valorizar o capital cultural, um título de mestra serviria para quê? Porém, esta mesma sociedade ensinou-me que uma das formas de evoluir como ser humano é por meio da formação. Formação em vários vieses, e o acadêmico e científico é um deles.

Certa vez li que, ao se nascer pobre, estudar é o maior ato de rebeldia contra o sistema. Espero, com esse “ato de rebeldia”, colaborar para alguma mudança nesse sistema.

Apreendi, certa vez, que o tempo é o nosso ouro. Por isso, escolher bem com o quê e com quem “gastar este ouro” é muito importante. Por isso, agradeço à banca examinadora, Professoras Doutoras Dirce, Gesilane e Rosimeire, e ao Professor Doutor Dante, por dedicarem um pouco do seu ouro, contribuindo com este trabalho.

Finalizo agradecendo ao meu orientador, Professor Doutor Claudio. Quais palavras eu poderia usar para descrever tamanho profissionalismo com o qual me deparei? Parece-me que palavras como comprometimento, zelo, respeito, cuidado não são suficientes. Talvez a palavra amor dê conta. Talvez...Muito obrigada!

Não podemos desconsiderar que aprendemos a todo e em diversos momento(s); não fosse assim, de que nos valeria participar de uma conferência, um congresso ou mesmo ler um artigo numa revista de divulgação científica?

Até mesmo uma curta permanência, de poucos dias ou de algumas horas no ambiente de classe hospitalar pode ter sentido bastante relevante para o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança ou adolescente.

O aprendizado renova energias vitais porque dá materialidade ao invisível processo do andar subjetivo da vida.

(Eneida Simões da Fonseca, 1999)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de investigação o Regime de Exercício Domiciliar (RD), que trata de uma condição legal pela qual o estudante, quando impedido de frequentar a escola por um contexto de saúde ou de licença-maternidade, pode realizar seus estudos em casa ou em ambiente hospitalar. Assim, investigamos de que forma o uso de um guia orientativo voltado especificamente para elaboração de materiais didáticos para estudantes em Regime de Exercício Domiciliar auxiliou nas mudanças de concepções e práticas dos professores envolvidos. Nesse contexto, a pesquisa teve por objetivo geral contribuir com a prática educativa e compreensão de docentes do *Campus* Campo Grande no atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, a partir do uso de um guia orientativo para elaboração de material didático. Para o alcance do objetivo geral proposto foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: evidenciar as concepções que o professor EBTT possui sobre as suas práticas no contexto do atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, antes e depois da aplicação de um guia orientativo sobre o tema; identificar quais concepções os professores EBTT apresentavam quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos e quais passam a apresentar a partir da aplicação de um guia orientativo especificamente voltado para a elaboração de material didático neste contexto; compreender os elementos e características do guia orientativo para elaboração de material didático para atendimento aos estudantes em RD que podem contribuir para possíveis mudanças nas práticas dos docentes envolvidos. A pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-explicativa e caráter intervencionista teve como método a forma da pesquisa-ação, e os participantes foram docentes e estudantes do *Campus* Campo Grande do IFMS que estiveram envolvidos com o RD no ano de 2019 e 2022. Como produto educacional foi elaborado, a partir de levantamentos prévios, um guia orientativo para a elaboração de material didático ao estudante em RD, que foi utilizado pelos docentes participantes. Assim, a pesquisa foi realizada nas seguintes etapas: levantamento e aprofundamento teórico sobre a temática da elaboração de material didático para estudantes em RD, bem como sobre a temática do atendimento escolar hospitalar (classe hospitalar) e domiciliar, com consulta aos repositórios científicos; levantamento de requisitos para o produto por meio de um questionário aplicado aos docentes que atenderam estudantes em RD, e aos estudantes que já estiveram em RD no ano de 2019; desenvolvimento do produto educacional; entrevista com os docentes que atenderam o estudante em RD antes e depois de fazerem uso do guia orientativo; análise dos resultados pré e pós-aplicação do produto. Como resultado identificamos, após aplicação do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, mudanças na concepção e prática educativa para o atendimento do estudante em RD. Logo, ficou evidenciada a concepção de que o material didático deve contar com o uso da linguagem dialógica na sua elaboração, pois colabora com a manutenção do vínculo com a escola, a compreensão da importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva vygotskyana, ainda a necessidade de elaboração de um material autoinstrucional que colabore com a formação da autonomia do estudante.

Palavras-Chave: Material didático. Mediação. Afetividade. Autonomia. Linguagem Dialógica.

ABSTRACT

This research had as an object of investigation the Home Exercise Regime (HER), which deals with a legal condition by which the student, when prevented from attending school due to a context of health or maternity leave, can carry out his studies at home. or in a hospital environment. Thus, we investigated how the use of an orientation guide aimed specifically at the elaboration of didactic materials for students in Home Exercise Regime helped in the changes in conceptions and practices of the teachers involved. In this context, the general objective of the research was to contribute to the educational practice and understanding of Campus Campo Grande professors in assisting students in Home Exercise Regime, based on the use of an orientation guide for the preparation of didactic material. In order to reach the proposed general objective, the following specific objectives were established: to demonstrate the understanding that the EBTT teacher has about his practices in the context of assisting students in Home Exercise Regime, before and after the application of an orientation guide on the subject ; to identify which understandings EBTT teachers had regarding the elaboration and availability of didactic materials and which ones they start to present from the application of an orientation guide specifically aimed at the elaboration of didactic material in this context; understand the elements and characteristics of the orientation guide for the elaboration of didactic material to assist students in HER that can contribute to possible changes in the practices of the professors involved. The research with a qualitative approach, of a descriptive-explanatory nature and interventionist character, had the form of action research as a method, and the participants were teachers and students of the Campus Campo Grande of the IFMS who were involved with the HER in the years 2019 and 2022. As an educational product, based on previous surveys, an orientation guide was prepared for the preparation of didactic material for students in HER, which was used by the participating professors. Thus, the research was carried out in the following steps: survey and theoretical deepening on the subject of the elaboration of didactic material for students in HER, as well as on the subject of hospital school care (hospital class) and home care, with consultation of scientific repositories; survey of requirements for the product through a questionnaire applied to teachers who assisted students in HER, and to students who have already been in HER in 2019; educational product development; interview with the professors who assist the student in HER before and after using the orientation guide; analysis of pre and post product application results. As a result, we identified, after application of the educational product developed in this research, changes in the conception and educational practice for the attendance of the student in HER. Thus, the understanding that the didactic material must rely on the use of dialogic language in its elaboration was evidenced, as it collaborates with the maintenance of the bond with the school, the understanding of the importance of affectivity in the teaching-learning process, in the Vygotskian perspective , still the need to elaborate a self-instructional material that collaborates with the formation of the student's autonomy.

Keywords: Courseware. Mediation. Affectivity. Autonomy. Dialogical Language.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do produto educacional.....	83
Figura 2: Apresentação do produto.	84
Figura 3: Glossário.	85
Figura 4: Excerto da seção 4 (afetividade e cognição).....	86
Figura 5: Modelo de roteiro de estudos com a utilização de mapa conceitual.....	87
Figura 6: Sugestões de softwares educativos e objetos de aprendizagem.	88
Figura 7: Sugestões de vídeos e leituras.....	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese dos termos “Regime de Exercício Domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica” e suas variações.	25
Quadro 2: Síntese dos termos “Material instrucional para educação profissional e tecnológica, Vygotsky” e suas variações.	26
Quadro 3: Síntese dos termos “Atendimento escolar hospitalar” e suas variações.	28
Quadro 4: Objetivos, indicadores e instrumentos para a pesquisa.	56
Quadro 5: Perfil dos estudantes em RD no ano de 2019.	68
Quadro 6: Perfil dos professores (formação e atuação).	69
Quadro 7: Perfil dos professores (experiência com material didático para RD).	71
Quadro 8: Requisitos elencados pelos docentes e utilizados na elaboração do produto educacional.	76
Quadro 9: Elementos indicados pelos docentes para constar no guia orientativo.	77
Quadro 10: Percepção dos estudantes quanto à falta de elementos no material didático.	78
Quadro 11: Dificuldades vivenciadas pelo estudante no período de RD.	79
Quadro 12: Estrutura do produto educacional.	81
Quadro 13: Categorias sobre a concepção do RD pelos docentes participantes na pré-aplicação do produto educacional.	91
Quadro 14: Categorias sobre a opinião dos docentes quanto às diferenças entre o RD e a aula presencial na pré-aplicação do produto.	92
Quadro 15: Categorias sobre a concepção voltada à responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD na pré-aplicação do produto.	93
Quadro 16: Categorias sobre a concepção voltada a responsabilidade do estudante que está em RD na pré-aplicação do produto.	95
Quadro 17: Categorias sobre a concepção quanto à contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos na pré-aplicação do produto.	98
Quadro 18: Categorias sobre a concepção de como deve ser a comunicação entre professor e	

estudante durante o RD na pré-aplicação.	100
Quadro 19: Categorias sobre como o docente se organiza quando recebe uma demanda de atendimento de RD na pré-aplicação.....	101
Quadro 20: Categorias sobre como o docente costuma elaborar as atividades para o atendimento do estudante em RD.....	102
Quadro 21: Categorias quanto à percepção de mudanças na maneira de compreender como deve acontecer a interação com o estudante em RD na pós-aplicação do produto.....	112
Quadro 22: Categorias quanto à percepção de mudanças na maneira em que elaborará as atividades para o RD na pós-aplicação.....	115
Quadro 23: Categorias sobre os motivos que levaram o estudante a não desenvolver ou desenvolver parcialmente as atividades encaminhadas aos estudantes em RD.....	117
Quadro 24: Categorias sobre quais dúvidas os estudantes costumam encaminhar quando em RD.....	119
Quadro 25: Categoria sobre o feedback referente às atividades encaminhadas aos estudantes em RD.....	120
Quadro 26: Categorias referentes ao que é considerado ao corrigir as atividades que são realizadas pelos estudantes em RD.....	121
Quadro 27: Categorias dos elementos do guia orientativo que mais chamaram a atenção.	126
Quadro 28: Categorias sobre em que sentido/maneira os elementos do guia chamaram a atenção.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo sobre a concepção do RD pelos docentes participantes na pós-aplicação do produto.....	103
Tabela 2: Comparativo sobre a opinião dos docentes quanto às diferenças entre o RD e a aula presencial na pós-aplicação do produto.....	105
Tabela 3: Comparativo sobre a concepção voltada à responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD pós-aplicação do produto.....	106
Tabela 4: Categorias sobre a concepção voltada a responsabilidade do estudante que está em RD na pós-aplicação do produto.	107
Tabela 5: Categorias sobre a concepção quanto a contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos na pós-aplicação do produto.....	108
Tabela 6: Categorias sobre a concepção de como deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o RD pós-aplicação do produto.	109
Tabela 7: Comparativo sobre como o docente se organiza quando recebe uma demanda de atendimento de RD na pós-aplicação do produto.....	113
Tabela 8: Categorias sobre quais mudanças poderá haver na maneira de corrigir as atividades encaminhadas pelos estudantes em RD na pós aplicação do produto.	124

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVEA – Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CREaD – Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância

COGEA – Coordenação de Gestão Acadêmica

EaD – Educação a Distância

EBTT – Ensino Básico, Técnico e Tecnológico

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

ID – Identificador

IFMS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUGED – Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional

PDC – Plano de Desenvolvimento do Campus

ProfEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ProfFNIT – Mestrado Profissional em Rede Nacional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação

RD – Regime de Exercício Domiciliar

ROD – Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

SUS – Sistema Único de Saúde

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TDIC – Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 O estado de conhecimento sobre Regime de Exercício Domiciliar	23
2.2 O Regime de Exercício Domiciliar no IFMS <i>Campus</i> Campo Grande.....	28
2.3 Características da organização do regime de exercício domiciliar.....	31
2.3.1 O atendimento educacional hospitalar e domiciliar	33
2.3.2 O regime de exercício domiciliar e os pressupostos da educação a distância.....	37
2.4 Permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica: conceitos, objetivos e efetividade	39
2.4.1 Evasão e retenção: uma realidade a ser transformada	39
2.4.2 Bases legais para ações de permanência e êxito nos Institutos Federais.....	41
2.4.3 Atendimento educacional hospitalar e domiciliar: relação com a permanência e êxito..	42
2.5 O regime de exercício domiciliar enquanto prática educativa na EPT.....	43
2.6 Mediação no regime de exercício domiciliar: relação entre afetividade e cognição.....	45
2.7 A autonomia no regime de exercício domiciliar: elaboração de material didático autoinstrucional	49
2.8 Linguagem dialógica no regime de exercício domiciliar: comunicação com o estudante .	51
3 PERCURSO METODOLÓGICO	54
3.1 Caracterização da pesquisa.....	54
3.2 Etapas, indicadores e instrumentos para a pesquisa	55
3.2.1 Etapa 1 – Levantamento do estado do conhecimento e fundamentação teórica	58
3.2.2 Etapa 2 – Levantamento de requisitos e elaboração do produto educacional	58
3.2.3 Etapa 3 – Levantamento e convite aos professores	60
3.2.4 Etapa 4 – Entrevista pré-aplicação do produto.....	61
3.2.5 Etapa 5 – Aplicação do produto	62

3.2.6 Etapa 6 – Entrevista pós-aplicação do produto	62
3.2.7 Etapa 7 – Categorização e análise dos dados	62
3.3 <i>Lócus</i> da pesquisa: o IFMS Campus Campo Grande e sua organização quanto ao regime domiciliar.....	64
3.4 O perfil dos participantes.....	68
4 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA ORIENTATIVO PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTE EM REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR	75
4.1 Os requisitos identificados para o produto	75
4.2 Descrição do produto.....	80
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	90
5.1 A concepção do professor EBTT sobre o atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar.....	90
5.1.1 Concepções e práticas educativas pré-aplicação do guia orientativo	91
5.1.2 Concepções e práticas educativas pós-aplicação do guia orientativo.....	103
5.2 Concepções quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos	116
5.2.1 Elaboração e disponibilização dos materiais didáticos pré-aplicação do guia.....	117
5.2.2 Elaboração e disponibilização dos materiais didáticos pós-aplicação do guia.....	122
5.3 Elementos e características do guia orientativo que contribuem para a prática educativa para o atendimento aos estudantes em Regime de Exercício Domiciliar.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	138
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES.....	143
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES	144
APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRÉ-APLICAÇÃO	145
APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PÓS-APLICAÇÃO.....	147
APÊNDICE E – ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL	149

ANEXO A – FORMULÁRIO DE ATRIBUIÇÕES DE EXERCÍCIOS DOMICILIARES..150

1 INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão filosófica de que os seres humanos são históricos e sociais, que vivem em uma realidade concreta, síntese de múltiplas relações e que só a partir da apreensão desta realidade concreta ela pode ser compreendida e transformada, Ramos (2014) nos apresenta a construção da concepção de uma educação profissional que vise propiciar a formação humana integral. Em suas palavras, tal formação deve “[...] superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (RAMOS, 2014, p. 84).

Neste contexto, para uma oferta de educação profissional integrada ao ensino médio – que tem o trabalho como princípio educativo para uma formação omnilateral – foi instituída a Rede Federal de Educação Científica, Técnica e Tecnológica, com a publicação da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Assim, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, instituições que ofertam educação básica e profissional e ensino superior, são pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas.

Compondo a Rede Federal de Educação, o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) foi criado com a previsão inicial de instalação do *Campus* Nova Andradina. Como tutora no processo de implantação, pelo período de dois anos, o Ministério da Educação designou a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (IFMS, 2021a). No ano de 2010 foram criados outros seis *campi* nos municípios de Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas. Outras três unidades foram criadas em 2014 nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí. Atualmente, o IFMS está em dez municípios do estado de Mato Grosso do Sul oferecendo cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação, educação a distância, além de qualificação profissional (IFMS, 2021a).

Os projetos pedagógicos dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado visam à formação integral do estudante ancorada em uma base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos sistemas empresariais. Assim, tem como objetivo propiciar ao estudante tornar-se um profissional possuidor de espírito crítico, de formação tecnológica generalista e de cultura geral, sólida e consistente (IFMS, 2019).

Por fim, é importante mencionar, ainda, que a formação integral oferecida no IFMS visa proporcionar ao egresso a escolha de diferentes caminhos, entre eles o desenvolvimento de projetos empreendedores particulares, a atuação na iniciativa privada ou empresa pública, a verticalização de seus estudos com ingresso na Educação Superior. (IFMS, 2019, p. 23).

Neste contexto, podemos presumir que a busca pela formação integral do indivíduo tem relação direta com uma produção de vida material e espiritual que, conforme Manacorda (2007, p. 170), é a “[...] base ou estrutura sobre a qual se eleva a superestrutura jurídica e política a que correspondem depois determinadas formas de consciência social”, indo além da atividade meramente material.

É neste espaço multifacetado de contradições e complexidades que, muitas vezes, os estudantes do *Campus* Campo Grande têm sua trajetória acadêmica atravessada por alguma circunstância que os levam a se afastarem da escola. Quando essa circunstância decorre de situações de saúde ou licença-maternidade, o estudante tem o direito de continuar seus estudos em casa ou em ambiente hospitalar, como forma de compensação às ausências às aulas, com o devido acompanhamento institucional. Esta situação é nomeada como Regime de Exercício Domiciliar (RD). Conforme especifica o Regulamento da Organização Didático-Pedagógica do IFMS (ROD) (IFMS, 2021b), trata-se de uma situação na qual o estudante é amparado por lei. Ao entrar em RD, enquanto se recupera de alguma afecção ou gozando licença-maternidade, o estudante pode dar continuidade aos seus estudos por meio dos materiais didáticos previamente elaborados pelos professores das disciplinas. Esses materiais devem conter a bibliografia, o processo de avaliação e o que mais for necessário para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, inclusive o prazo para execução das atividades (IFMS, 2021b).

Para a elaboração dos materiais, os professores devem utilizar o Formulário de Atribuição de Exercícios Domiciliares (Anexo A). Observamos que as orientações de elaboração constantes no ROD estão descritas de forma técnica, não direcionando a elaboração do material que será encaminhado ao estudante para aspectos importantes da estruturação de um material didático, que requer competências comunicativas dos professores/autores ao planejarem materiais criativos que utilizam da linguagem dialógica, por exemplo. Assim, entendemos que essa produção deve ir além da entrega do conteúdo, estabelecendo uma interação efetiva que colabore também no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2011).

A partir destes elementos, podemos afirmar, conforme Zabala (1998), que o RD consiste em uma prática educativa, uma vez que apresenta a necessidade de planejamento e avaliação considerando a realidade na qual o processo de ensino e aprendizagem acontece.

Para contextualizar a motivação para a escolha da temática de pesquisa, é importante informar que esta pesquisadora, pedagoga do IFMS, trabalhou com o atendimento dos estudantes em RD no ano de 2018 no *Campus* Campo Grande, e que nos três anos anteriores (2014 a 2017) trabalhou no Centro de Referência em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância - (CREaD). Foi essa experiência profissional – trabalhar no CREaD – que nos possibilitou identificar que a maior das especificidades do RD – o estudante estar afastado das atividades escolares presenciais por um período – dialoga com os pressupostos da Educação a Distância (EaD), pois o estudante, uma vez sozinho, precisaria nortear seus trabalhos acadêmicos com base no material didático encaminhado a ele.

A realidade material de atendimento aos estudantes em RD, observada pela pesquisadora à frente da condução do atendimento ao estudante em RD, à época, era a seguinte: a maior parte dos docentes encaminhavam os mesmos materiais didáticos que eram trabalhados em sala de aula aos estudantes em RD; não havia adaptação na forma, na quantidade, na linguagem ou mesmo com a situação socioeconômica e de saúde do estudante; aquele material não continha orientações que direcionassem o estudante na realização das atividades escolares; o material didático era composto por um conteúdo referente à unidade curricular e uma atividade a ser desenvolvida pelo estudante.

Por meio de um trabalho em conjunto entre as profissionais que compunham o Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional (NUGED¹) – assistentes sociais, psicólogas, técnicas em assuntos educacionais e pedagoga – passamos a desenvolver uma ação na qual, a partir da solicitação de RD, era realizado um levantamento das condições socioeconômicas do estudante, bem como da sua situação de saúde. Dessa maneira, partindo de um panorama que considerava a realidade daquele estudante em RD, o docente recebia orientações para a elaboração do material didático.

No ano de 2019, o atendimento ao estudante em RD foi transferido para o setor de coordenação de curso, que passou a cuidar de todo o atendimento, desde o acolhimento da solicitação até o término do período de afastamento.

Nesse contexto, pressupomos que, para a elaboração de um material didático, devem ser considerados elementos importantes para a condução do estudante afastado da sala de aula, e um destes elementos é um material autoinstrucional e que conduza o estudante ao

¹ O Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional - NUGED, é entendido como assessoria da Direção-Geral. É composto por servidores lotados em diferentes setores da organização institucional (IFMS, 2017, p. 98). No *Campus Campus* Campo Grande, os profissionais que compõem atualmente este núcleo são: psicólogo, pedagogo, técnico em assuntos educacionais, assistente social, enfermeiro e técnico em enfermagem, que prestam atendimento a estudantes, responsáveis e docentes (IFMS, 2017, p. 98).

autoaprendizado. Esse elemento pode contribuir para a formação autônoma do sujeito, conforme Zatti (2007) – que trabalha o conceito de autonomia, apoiando-se em Paulo Freire e Immanuel Kant – ao mencionar que, diferentemente da experiência animal que se dá em confinamento quando treinado, o homem possui existência, dominando o trabalho, a cultura e a história. “É no domínio da existência que os homens se fazem autônomos. A partir da invenção da existência não foi mais possível ao homem existir sem assumir o seu direito e dever de decidir” (ZATTI, 2007, p. 53). O autor também afirma que o homem poderá ser autônomo somente assumindo a totalidade da existência.

Outro ponto que também deve receber atenção quando mencionamos a elaboração de material didático, é a mediação exercida por este. Silva, Shitsuka e Paschoal (2015, p. 14), ao discutirem a importância da afetividade para a aprendizagem, apoiadas em Vygotsky (1998), afirmam que a mediação é fundamental para a aprendizagem e destacam que “o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro”. Por isso, as relações sociais, em especial as relações entre professor e estudante, marcadas por manifestações afetivas – repulsivas ou prazerosas – exercem alguma influência no desempenho do estudante. “Como não é possível isolar a afetividade da cognição, aprendizagem e afetividade estão imbricadas [...]” (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p. 14). As autoras também mencionam que a forma como o professor conduz sua prática educativa influencia diretamente nos resultados da aprendizagem do estudante.

Diante disso, compreendemos que oferecer ao docente orientações acerca desse material didático, bem como guiá-lo em sua produção, pode impactar de forma direta nessa elaboração, que deve contar com elementos que aproximam o estudante do professor e, portanto, da escola, mantendo o vínculo escolar no decorrer do afastamento do estudante. Ainda, este material didático deve estar adequado às possíveis limitações que o estudante pode estar enfrentando e, conforme Lopes (2017), essa adequação, bem como os outros elementos, impacta na permanência e no êxito do estudante afastado da sala de aula.

A partir do exposto até aqui, a presente pesquisa, que se insere na Linha de Pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT –, teve como objetivo geral contribuir com a prática educativa e compreensão de docentes do *Campus* Campo Grande no atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, a partir do uso de um guia orientativo para elaboração de material didático. Partimos da hipótese de que um guia orientativo, voltado especificamente para a elaboração de materiais didáticos para estudantes em Regime de Exercício Domiciliar, provoca mudanças de concepções e práticas

dos professores envolvidos.

Para o alcance do objetivo geral proposto estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) Evidenciar a concepção que o professor EBTT possui sobre as suas práticas no contexto do atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, antes e depois da aplicação de um guia orientativo sobre o tema; 2) Identificar quais concepções os professores EBTT apresentavam quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos e quais passam a apresentar a partir da aplicação de um guia orientativo especificamente voltado para a elaboração de material didático neste contexto; 3) Compreender os elementos e características do guia orientativo que podem contribuir para possíveis mudanças nas práticas dos docentes envolvidos.

Ao realizarmos um levantamento bibliográfico prévio sobre estudos realizados acerca do Regime de Exercício Domiciliar, pudemos constatar que os estudos publicados nos repositórios Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Google Acadêmico® e Scielo, em sua maioria, são voltados para a área médica, de atendimento hospitalar, área jurídica que envolva situações prisionais, além de estudos recentes mencionando o recente contexto de pandemia, que levou as instituições de ensino a oferecerem aulas remotas. A busca bibliográfica também apresentou resultados voltados à elaboração de materiais instrucionais com aporte teórico em Vygotsky, mas não relacionados a uma elaboração para o atendimento do estudante em RD. Ainda, nos deparamos com resultados valiosos voltados ao atendimento educacional hospitalar e domiciliar. Entretanto, estudos sobre elaboração de material didático não foram encontrados.

Para delimitar e aprofundar a análise, focamos a elaboração do material didático com recorte nos docentes do *Campus* Campo Grande e estudantes do ensino médio integrado envolvidos no RD, acreditando que a presença dos elementos de dialogicidade, afetividade e estímulo à autonomia, pode impactar na qualidade do que é oferecido ao estudante.

Esta dissertação apresenta a seguinte estrutura: o Capítulo 2 traz a fundamentação teórica que embasa esta pesquisa; no Capítulo 3 descrevemos o percurso metodológico realizado, suas etapas e instrumentos, assim como o perfil dos sujeitos e *locus* da pesquisa; no Capítulo 4 apresentamos o produto educacional e sua aplicação; o Capítulo 5 contém a discussão dos resultados obtidos com a aplicação do produto; no Capítulo 6 trazemos as considerações finais, rememorando cada um dos objetivos traçados, bem como a análise do seu alcance, e vislumbrando uma possível continuidade a partir dos resultados aqui descritos; por fim, apresentamos as referências utilizadas para embasar este projeto de pesquisa, seguidas dos apêndices com os instrumentos para a coleta de dados e acesso ao produto educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, composto por oito seções, primeiramente buscamos apresentar o estado do conhecimento sobre Regime de Exercício Domiciliar, após consulta aos repositórios científicos e uma gama de produções científicas identificadas acerca do tema. Para contextualizar o espaço no qual a pesquisa foi realizada, descrevemos os processos para o atendimento do estudante em RD no *Campus* Campo Grande, apresentando sua organização regulamentar, o fluxo previsto, bem como o seu embasamento legal.

Em seguida, trazemos os fundamentos e especificidades do RD e um rápido diálogo com os pressupostos da Educação a Distância. Também discorremos sobre os conceitos voltados à permanência e êxito dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, bem como os instrumentos para permanência e êxito nos Institutos Federais.

Continuamos com a fundamentação de que este atendimento é uma prática educativa e, por isso, deve atender às especificidades que forem apresentadas. Ainda, para o atendimento em RD, apresentamos a importância da mediação no processo de aprendizagem, na perspectiva vygotskyana, o estímulo a um desenvolvimento da autonomia do estudante e a importância da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem com aporte em Paulo Freire.

2.1 O estado de conhecimento sobre Regime de Exercício Domiciliar

O levantamento bibliográfico com a finalidade de apurar o atual estado do conhecimento sobre o objeto de estudo foi realizado no decorrer desta pesquisa, a fim de subsidiar teoricamente a análise dos dados coletados. Foram realizados levantamentos em repositórios científicos como Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo e Google Acadêmico®, que versassem sobre a temática da elaboração de material didático para o atendimento a estudantes em Regime de Exercício Domiciliar.

Esse levantamento foi realizado em 2022, com o recorte temporal de publicações realizadas entre os anos de 1998 a outubro de 2022. A análise dos conteúdos das publicações restringiu-se aos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, buscando identificar nas produções acadêmicas a temática da elaboração de material didático para o atendimento a estudante em Regime de Exercício Domiciliar.

No levantamento, constatamos que os trabalhos encontrados se voltam para a área médica, de atendimento hospitalar e, também, para a área jurídica, envolvendo situações prisionais. Também encontramos publicações recentes que discutem o recente contexto de

pandemia, no qual as instituições de ensino passaram a oferecer aulas remotas, que não se enquadram no RD como uma condição legal concedida ao estudante para a continuidade dos seus estudos nos casos que envolvem saúde ou licença-maternidade.

Já a busca por produções acadêmicas que versassem sobre a temática *classe hospitalar e domiciliar* nos mostrou que há muitas publicações nessa vertente, que conta com um profissional da educação na mediação presencial dos estudos. Como o escopo da nossa pesquisa é o atendimento ao RD nos moldes previstos no Decreto-Lei nº 1.044/1969 e na Lei nº 6.202/1975, esse atendimento não conta com uma mediação presencial de um profissional da educação. O estudante terá contato, quase que exclusivamente, com o material didático encaminhado a ele.

Com isso, pudemos identificar que, apesar das menções sobre a adaptação do material de estudo para a educação hospitalar e domiciliar, não há menção à elaboração de material didático para o estudante. Este, por sua vez, não terá a mediação de um profissional da educação no decorrer do seu afastamento das aulas presenciais, o que reforça a necessidade de estudos sobre esse tema.

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, ao pesquisarmos o termo “Regime de Exercícios Domiciliares na Educação Profissional e Tecnológica”, obtivemos como resultados mais de 42.000 trabalhos. Para refinar a busca, utilizamos os filtros “Área de Concentração: Educação” e “Nome do programa: Educação e Tecnologia”, e conseguimos como resultado 129 trabalhos. Em uma análise breve das publicações, pudemos observar que os trabalhos são voltados para a educação na área rural, questões raciais, processos de ensino-aprendizagem, juventudes, cibercultura, formação de professores, dentre outros que não dialogam diretamente com o Regime de Exercício Domiciliar, objeto desta pesquisa.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) apresentou como resultado ao termo “Regime de Exercício Domiciliar” um trabalho da área de conhecimento Ciências Humanas – Educação. Este trabalho voltou-se para a violência simbólica no referencial de Bourdieu e nos conceitos de relações de gênero, igualdade/equidade de gênero, direitos da mulher, experiências e patriarcado das teorizações feministas, no contexto de acesso à educação superior pela mulher.

As pesquisas realizadas no Google Acadêmico® com o termo “Regime de Exercício Domiciliar na educação profissional e tecnológica” não apresentaram resultados. Ao utilizarmos o termo “Regime de Exercício Domiciliar”, tivemos como resultado 49 trabalhos. Os resultados também apresentaram temas diversificados, dentre eles: o momento da pandemia com a adoção das aulas remotas, área jurídica, de saúde, publicações do Ministério da Cultura

e Educação (MEC), dentre outros que também não se relacionam ao tema aqui proposto.

No site da Scielo foi possível encontrar um resultado apenas com o termo “exercício domiciliar”, sendo que o artigo trata da área da saúde.

Em síntese, apresentamos no Quadro 1 uma relação dos repositórios visitados, termos utilizados na pesquisa, as quantidades de publicações encontradas e suas respectivas temáticas.

Quadro 1: Síntese dos termos “Regime de Exercício Domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica” e suas variações.

Repositório	Termos	Quant.	Temática
CAPES	“Regime de Exercícios Domiciliares na Educação Profissional e Tecnológica”	129	<ul style="list-style-type: none"> • Educação na área rural; • Questões raciais; • Processos de ensino-aprendizagem; • Juventudes; • Cibercultura; • Formação de professores.
BDTD	“Regime de Exercício Domiciliar”	1	<ul style="list-style-type: none"> • Igualdade de gênero.
Google Acadêmico	“Regime de Exercício Domiciliar”	49	<ul style="list-style-type: none"> • Aulas remotas na pandemia do COVID-19; • Área jurídica - situações prisionais; • Saúde: tratamento domiciliar (<i>home care</i>); • Publicações do Ministério da Cultura e Educação (MEC).
Scielo	“Exercício domiciliar”	1	<ul style="list-style-type: none"> • Saúde.

Fonte: os autores.

A pesquisa com o termo “Material Instrucional, Vygotsky”, realizada no site Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, não gerou resultados. Assim, pesquisamos apenas o termo “material instrucional”, o que resultou em 267 trabalhos publicados. Refinamos os resultados com os filtros “Área de avaliação: Ensino e Educação”, “Área de conhecimento: Educação e Ensino” e “Área Concentração: Educação Profissional e Tecnológica - EPT”, e encontramos três resultados. Ao verificarmos nas bibliografias se esses trabalhos usaram como aporte teórico em Vygotsky, identificamos que não houve essa abordagem em nenhum deles.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) realizamos a pesquisa com os termos “Material Instrucional” e “Vygotsky” na mesma busca, e obtivemos como resultado 12 trabalhos. Ao verificarmos a abordagem apresentada nos trabalhos, identificamos que, dentre eles, 7 (sete) são voltados para a elaboração de material instrucional para o

estudante, 4 (quatro) para o docente e 1 (um) para docente e estudante, todos com aporte teórico em Vygotsky.

No Google Acadêmico® a pesquisa foi realizada com os termos “elaboração de material instrucional” e “Vygotsky”, no mesmo comando. O resultado apresentado foi de 33 itens. Já no site da Scielo a pesquisa foi realizada com o termo “material instrucional”, utilizando como filtros o idioma português e a área temática: educação. Foram apresentados 2 (dois) resultados, sendo que em nenhum deles há o aporte teórico em Vygotsky.

Os trabalhos que se apoiaram nos pressupostos teóricos de Vygotsky discutem a importância dos processos sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sempre considerando o contexto social, histórico e cultural do sujeito. Também apresentam a importância da interação com o material instrucional e que pode promover no estudante a mudança de espectador para agente do próprio processo de aprendizagem, influenciando na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) deste sujeito.

Assim, apresentamos no Quadro 2 uma relação dos repositórios visitados, termos utilizados na pesquisa, as quantidades de publicações encontradas e suas respectivas temáticas.

Quadro 2: Síntese dos termos “Material instrucional para educação profissional e tecnológica, Vygotsky” e suas variações.

Repositório	Termo	Quant.	Temática
CAPES	“Material instrucional”	03	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve aporte em Vygotsky.
BDTD	“Material Instrucional, Vygotsky”	12	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de material instrucional para estudante e docente; • A importância dos processos sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
Google Acadêmico	“Elaboração de Material Instrucional” “Vygotsky”	33	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração de material instrucional para estudante e docente; • A importância dos processos sociais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.
Scielo	“Material instrucional”	2	<ul style="list-style-type: none"> • Não houve aporte em Vygotsky.

Fonte: os autores.

No decorrer da pesquisa, identificamos que o Decreto-Lei nº 1.044/69, que versa sobre o Regime de Exercício Domiciliar deu origem ao “Atendimento escolar hospitalar” ou “Classe hospitalar”, como é chamado. Com isso, julgamos necessária uma busca nos repositórios de produções científicas para analisarmos as pesquisas já realizadas sobre esse tema.

Neste contexto, ao realizarmos a busca no repositório Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES com o termo “atendimento escolar hospitalar” – utilizando os filtros: educação, pedagogia hospitalar, classe hospitalar, atendimento educacional domiciliar, educacional *home care*, idioma português e período de publicação de 2007 a 2022 – tivemos como resultado 15 trabalhos sobre o tema. Desses trabalhos, 2 (dois) tratavam da área da saúde (atendimento pediátrico e oftalmológico) e 4 (quatro) publicações estavam repetidas. Assim, tivemos 9 (nove) publicações relacionadas ao termo desta pesquisa. Pudemos identificar, por meio da leitura dos resumos, que esses trabalhos apresentaram estudos voltados à garantia do direito à educação, discussões sobre o contexto da educação hospitalar e seus desafios, bem como a atuação pedagógica nesse atendimento educacional.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o termo "atendimento escolar hospitalar" e não fazendo uso de filtros, obtivemos 10 (dez) trabalhos como resultado. Desses, 1 (um) se repetia. Desta forma, 9 (nove) trabalhos dialogam com o termo pesquisado. Nesses trabalhos, os assuntos estavam voltados para a formação de docentes, alfabetização, políticas educacionais, contexto da educação hospitalar e direito à educação.

No Google Acadêmico® a busca foi realizada utilizando o filtro “publicações em português”, e com o termo "Atendimento escolar em ambiente hospitalar" e obtivemos 74.800 (setenta e quatro mil e oitocentos) resultados. Ao repetirmos o processo, desta vez, incluindo o termo "material didático", obtivemos 11 resultados. As produções versam sobre a influência da doença no aprendizado; importância da interação no processo de ensino e aprendizagem, ensino da matemática e humanização no Sistema Único de Saúde (SUS). As menções sobre o material didático são voltadas à necessidade de adaptação deste material.

No site da Scielo a busca foi realizada com o termo "Atendimento escolar hospitalar", e obtivemos 3 (três) publicações. Refizemos a busca com o termo “Classe hospitalar” e, desta vez, obtivemos 14 publicações. Nos 17 trabalhos pudemos identificar as temáticas voltadas para a importância da classe escolar, currículo da classe hospitalar, desafios para o ensino-aprendizagem, humanização do SUS e família.

Cabe registrarmos que as buscas que combinaram o termo “material instrucional” não geraram resultados nos repositórios consultados. Já a associação dos termos “Classe Escolar” e "Vygotsky" gerou 339 resultados no repositório Google Acadêmico®. Ao analisarmos os títulos e resumos daquelas produções identificamos que, apesar da diversidade de temas abordados, principalmente da área da saúde, as produções trazem muitos eixos comuns, e destacam reiteradamente que a doença não limita a criança ou o adolescente, asseveram que não é necessário separar o momento de tratamento de saúde, do momento da formação acadêmica da

criança e do adolescente – desde que haja condições mínimas de saúde. Inclusive, há produções que relacionam a melhora da saúde ao atendimento educacional hospitalar oferecido à criança ou ao adolescente.

Apresentamos no Quadro 3 uma relação dos repositórios visitados, termos utilizados na pesquisa, as quantidades de publicações encontradas e suas respectivas temáticas.

Quadro 3: Síntese dos termos “Atendimento escolar hospitalar” e suas variações.

Repositório	Termos	Quant.	Temática
CAPES	"Atendimento escolar hospitalar"	09	<ul style="list-style-type: none"> • Direito à educação; • Contexto da educação hospitalar; • Desafios da educação hospitalar; • Atuação do docente.
BDTD	"atendimento escolar hospitalar"	09	<ul style="list-style-type: none"> • Formação de docentes; • Alfabetização; • Políticas Educacionais; • Contexto da educação hospitalar; • Direito à educação.
Google Acadêmico®	"Atendimento escolar em ambiente hospitalar" "material didático"	11	<ul style="list-style-type: none"> • Influência da doença no aprendizado; • Importância da interação; • Ensino da matemática; • Humanização no SUS.
	"Classe Escolar" "Vygotsky"	339	<ul style="list-style-type: none"> • Área da saúde; • A influência de atendimento educacional hospitalar na recuperação da criança ou adolescente.
SciELO	"Atendimento escolar hospitalar" "Classe hospitalar"	17	<ul style="list-style-type: none"> • Importância da Classe escolar; • Currículo da Classe escolar; • Desafios para o ensino-aprendizagem; • Humanização do Sus; • Família.

Fonte: os autores.

Em síntese, o levantamento de trabalhos relacionados corroborou a justificativa da pesquisa aqui proposta e realizada, deixando evidente a necessidade de propostas interventivas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

2.2 O Regime de Exercício Domiciliar no IFMS *Campus* Campo Grande

Conforme apresentado no Art. 177 do ROD, o RD “é uma condição legal” concedida

ao estudante pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, no caso de situações de saúde, e pela Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, “no caso de licença-maternidade” (IFMS, 2021b, p. 61).

Ao ser necessário que o estudante, devidamente matriculado, se valha desta condição legal para dar continuidade aos seus estudos, enquanto se recupera de alguma afecção ou está em licença-maternidade, ele/ela ou seu representante legal deve atender ao previsto no Art. 179 do ROD:

I - apresentação de requerimento padrão, disponível no site institucional na área do estudante e na Central de Relacionamento do campus, preenchido e assinado pelo estudante ou responsável, e protocolado na Cerel no prazo máximo de até cinco dias úteis contados a partir do início da data do afastamento; II - atestado médico, em via original, com especificação acerca da natureza do impedimento, conforme situações previstas nos incisos I ou II, art. 178 deste Regulamento, devendo constar o período de afastamento, especificando o início e o término provável, além do código da Classificação Internacional de Doenças (CID), quando pertinente; III - documento que comprove a participação do estudante representando o IFMS em outra instituição por período superior a 15 (quinze) dias; e IV - existência de compatibilidade entre a natureza das disciplinas envolvidas e a aplicação deste Regime. (IFMS, 2021b, p. 61).

Quanto ao inciso II, sendo recomendado o prolongamento do afastamento pelo profissional de saúde competente, deverá ser apresentado novo atestado antes do término do período do primeiro atestado. Em relação ao inciso IV, a definição de compatibilidade ou incompatibilidade da disciplina com o RD fica a cargo do docente da disciplina. Em caso de incompatibilidade, é realizado o cancelamento da matrícula na disciplina, e assegurada sua matrícula no semestre imediatamente posterior (IFMS, 2021b, p. 61). O ROD também regulamenta casos nos quais o afastamento possa afetar a continuidade do processo pedagógico do aprendizado. Esta análise fica a cargo da “coordenação de curso/eixo e da anuência da direção responsável pelo ensino, que poderão propor o trancamento da matrícula do estudante” (IFMS, 2021b, p. 61).

Para o atendimento do estudante que solicita o RD são percorridos os seguintes passos administrativos, conforme artigos 180, 181 e 183 do ROD (IFMS, 2021b): a coordenação de curso/eixo analisará o pedido e, atendendo ao disposto na legislação, consultará os docentes do estudante sobre a compatibilidade do RD com a unidade curricular; sendo os pareceres docentes favoráveis à compatibilidade do pedido de RD, o coordenador defere a solicitação e, imediatamente, comunica a todos os docentes de cada unidade curricular/módulo; os docentes têm a incumbência de elaborar o material didático de cada uma das unidades curriculares a ser encaminhado ao estudante; por sua vez, o estudante deve manter contato com a coordenação de curso/eixo, com o professor e, também, com o Núcleo de Gestão

Administrativa e Educacional (NUGED), a fim de se informar sobre as atividades e seus prazos, encaminhando as atividades realizadas conforme estabelecido pelos docentes.

Na produção do material didático para o estudante, o professor deverá elaborar os exercícios domiciliares e, neles, indicar a bibliografia, o processo de avaliação e o que mais for necessário para a continuidade dos estudos, inclusive o prazo para execução e entrega das atividades, conforme detalhamento do Art. 181. O Art. 182 regulamenta a forma como o professor deverá executar essa ação e as orientações constantes deste artigo são, basicamente, “preencher o formulário de atribuição de exercícios domiciliares e um cronograma possível de ser realizado pelo discente, de acordo com sua condição e com o tempo de afastamento” (IFMS, 2021b, p. 62).

Para orientar o professor quanto ao preenchimento do formulário de atribuição de exercícios domiciliares o §1º do artigo 182 cita que “devem constar os assuntos que serão estudados, a bibliografia, o material de consulta, a avaliação, quando pertinente, e um calendário de envio das atividades” (IFMS, 2021b, p. 63). O §2º orienta sobre o trâmite administrativo do formulário. Em seguida, o §3º orienta sobre a compatibilidade das atividades encaminhadas ao estudante com o que está sendo lecionado presencialmente. Os parágrafos seguintes indicam que as atividades avaliativas devem ser agendadas com o professor e que o estudante deve manter contato periódico com os professores para dirimir dúvidas relacionadas às atividades propostas (IFMS, 2021b).

Conforme exposto, para atender a essa demanda o docente elabora o material didático que é encaminhado para o estudante em RD. Apesar de o regulamento prever que o material didático deva ser compatível com o que está sendo lecionado na aula presencial, defendemos que não basta apenas uma indicação objetiva do que é feito na sala de aula para que o estudante execute em casa ou no hospital, pois ele está em um contexto diferente, que não se assemelha em nada com a sala de aula. Geralmente, o estudante está em casa, sem a companhia dos colegas da escola e convalescente.

Neste contexto, o formulário de atribuição de exercícios domiciliares, mencionado no ROD (IFMS, 2021b), compõe o material didático que será encaminhado ao estudante, uma vez que ele norteará os estudos que precisarão ser realizados. No entanto, as orientações de elaboração constantes no ROD (IFMS, 2021b) estão descritas de forma técnica (Art. 182, parágrafos 1º, 2º e 3º) e não mencionam aspectos importantes na estruturação/elaboração de um material didático que precise colaborar na manutenção do vínculo do estudante com a escola. Ao discutir a produção de materiais didáticos para EaD, Silva (2011) destaca a necessidade de formação comunicativa dos professores/autores, uma vez que estes, em grande

parte, estão ambientados ao estilo acadêmico da linguagem empregada nas publicações científicas.

2.3 Características da organização do regime de exercício domiciliar

Se considerarmos o recente contexto pandêmico no qual o mundo sucumbiu à COVID-19, a partir do final de 2019, o que também atingiu a educação, podemos observar que um dos impactos mais relevantes na educação foi a forma como as aulas passaram a ser realizadas – em sua maioria, remotamente.

Ao articular suas reflexões acerca da conjuntura política que permeia os campos educacionais, especialmente naquele momento de pandemia a que toda a humanidade estava atravessando, Ramos (2020) retoma a letra da música do compositor Raul Seixas, datada de 1977, “No dia em que a Terra parou”. Menciona que todo o caos vivido naqueles tempos deixa ainda mais em evidência as relações humanas. Afinal, no início daquela história, a perspectiva era a de que não levaríamos mais que alguns dias para superar tudo. Porém, essa situação perdurou por mais de um ano. Então, como o autor apresentou à época da escrita do texto, “estamos ainda a viver a profecia de Seixas” (RAMOS, 2020, p. 34).

O que ele e nem ninguém poderia imaginar é que a letra da mesma iria se concretizar quase 43 anos depois. Só que a Terra não pararia apenas em “um dia”, mas em meses, por conta de um vírus que viria para “paralisar” quase que totalmente o mundo. [...] Há uma parte da letra que não se concretizou por completo nesse período de pandemia. Apesar dos alunos não saírem para estudar e professores “não saírem para lecionar”, os educadores se viram (e ainda se veem) diante de uma situação atípica, que chega a ser angustiante e inquietante, porém, desafiadora e, para melhor resumir, como sendo até uma situação “transformadora”. (RAMOS, 2020, p. 34).

Esse contexto forçou a mudança do formato de aula presencial para aulas remotas, que tem sido nomeado de “Regime de Exercício Domiciliar”. Entretanto, a nossa proposta aqui não é a de pesquisar sobre este novo regime, e sim o Regime de Exercício Domiciliar preconizado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969 (BRASIL, 1969), que “dispõe sobre o tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica” e a Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975, que determina a inclusão da gestante no Regime de Exercício Domiciliar (BRASIL, 1975). Esses documentos legais preconizam que são considerados mercedores de tratamento excepcional estudantes que apresentem quadro de “[...] afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados” (BRASIL, 1969) e a gestante “a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses” (BRASIL, 1975). Trata-se, como dizem as leis, de um regime de exceção.

O artigo 2º do Decreto-Lei nº 1.044/1969 explicita que, como forma de compensação à ausência às aulas, devem ser atribuídos “exercícios domiciliares”, acompanhados pela escola e que esta ação deve ser compatível com o estado de saúde do estudante, bem como com as possibilidades do estabelecimento. Aponta para a necessidade de adequação dos materiais didáticos que deverão ser encaminhados aos estudantes, dentro das possibilidades institucionais.

Se o que deve ser enviado ao estudante como material de estudo precisa ser adequado à sua condição de saúde, podemos nos apoiar em Freire (1996, p. 25) quando afirma que “ensinar exige bom senso” e discute a importância da autovigilância da prática educativa. Se o estudante está, naquele momento, em um “contexto de exceção”, é imperativo que o material encaminhado a ele não seja igual ao que é trabalhado em sala de aula, fora do contexto de exceção.

Trazendo à tona as concepções que norteiam seu bom senso, Freire (1996, p. 26) afirma que, se a escola está, de fato, engajada na formação dos educandos, não pode “alhear-se das condições sociais, culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos”. Também acrescenta que uma forma de respeito “aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se” é a valorização dos saberes que traz consigo, visto que são reflexos das condições que estes vêm existindo (FREIRE, 1996, p. 26). Assim, considerar o momento do estudante – e a particularidade da afecção a que está se recuperando – é demonstração de bom senso da prática educativa, bem como respeito ao educando.

Dessa maneira, essa condição legal trata de atividades acadêmicas que, oferecidas ao estudante, devem ser realizadas por ele, seja em ambiente domiciliar ou hospitalar. Ainda, conforme previsão legal, o estudante deve ser acompanhado pela instituição, sendo que esse acompanhamento pode ser por meio de visitas *in loco*.

Outro ponto que compõe as características do Regime de Exercício Domiciliar é o tempo de duração desse afastamento. Conforme previsto no Art. 1º, alínea “c” da Lei nº 1.044/69, o estudante poderá ser enquadrado neste atendimento desde que o tempo de afastamento “[...] não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para a continuidade do processo pedagógico de aprendizado” (BRASIL, 1969). A lei não quantifica o limite de tempo admissível para a continuidade do processo de aprendizagem do estudante, restando a cada instituição estabelecer suas normas internas, podendo envolver a proposta do trancamento da matrícula do estudante.

Há, também, questões burocráticas que envolvem o RD, como o protocolo do atestado médico determinando o afastamento do estudante da sala de aula. O que pode parecer simples,

à primeira vista, mostra-se complexo frente a um olhar mais atento, uma vez que os trâmites administrativos requerem atenção a prazos, pois, depois de emitido atestado, este tem um prazo para ser protocolado na instituição e, após protocolo realizado, é tramitado para coordenação de curso, apoios pedagógicos e docentes. Um processo cheio de passos e que gera morosidade.

Outra questão refere-se à compatibilidade entre a natureza do que seria cursado nas aulas presenciais e o que é trabalhado em RD. Não havendo tal relação, a aplicação do regime torna-se inviável. Nestes casos, dispositivos institucionais são acionados a fim de não gerar prejuízos ao estudante, sendo um deles o trancamento da matrícula na referida unidade curricular e garantia de matrícula assim que ela for oferecida (BRASIL, 1969).

Uma vez atendidos os requisitos previstos no artigo 179 do Regulamento da Organização Didático Pedagógica do IFMS (IFMS, 2021b), o estudante que entra em Regime de Exercício Domiciliar dará continuidade aos seus estudos em casa ou ambiente hospitalar. Ou seja, por um período, terá seu ambiente de estudos radicalmente afetado, que não guarda semelhanças com a sala de aula. Não estará, como de costume, no espaço escolar, interagindo com professores e colegas. Ainda, se o afastamento for por licença-maternidade, a estudante, além de estar em processo de recuperação pós-parto, também terá de adequar sua vida à nova realidade com a chegada de um filho.

No Capítulo 3 trataremos uma seção detalhando melhor os fluxos instituídos no IFMS para atendimento dos estudantes em RD.

2.3.1 O atendimento educacional hospitalar e domiciliar

Rememorando, o Decreto-Lei nº 1.044/69 determina que o estudante que venha a requerer tratamento especial, passa a ter direito ao exercício domiciliar, uma vez que necessita de tratamento especial. Este exercício domiciliar deve acontecer com o acompanhamento da escola e ser adequado à condição de saúde do estudante e as possibilidades do estabelecimento de ensino. É a partir deste Decreto-Lei que se observa uma possibilidade ao atendimento em classes hospitalares. No entanto, observa-se que não há outra recomendação legal sobre este tema. “O que mais recentemente faculta sobre essa problemática é a política de atendimento pedagógico educacional em classe hospitalar” (XAVIER, 2012, p. 72).

Com a evidente necessidade de estruturar as ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes que não sejam a escola, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial – com sua assessoria técnico-científica constituída por professores – elaborou no ano de 2002 um documento intitulado “Classe Hospitalar e

Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”. Este documento conta com estratégias e orientações com vistas à promoção do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares. Com isso, busca “assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos” (BRASIL, 2002, p. 7).

O documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, apresenta conceitos importantes visando a garantia do direito à educação e se apoia na Constituição Federal, no art. 205, que menciona que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, ainda contando com a promoção e colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ainda, que “se expressa como direito à aprendizagem e à escolarização, traduzido, fundamental e prioritariamente, pelo acesso à escola de educação básica, considerada como ensino obrigatório, de acordo com a Constituição Federal Brasileira” (BRASIL, 2002, p. 9). Também traz à baila a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que versa sobre a garantia do cumprimento da obrigatoriedade do ensino e que esta garantia é de competência do Poder Público, que deve criar formas de acesso aos diferentes níveis de ensino para a garantia do processo de aprendizagem.

Dentre os conceitos apresentados no documento consta que a definição para classe hospitalar é um atendimento pedagógico oferecido no ambiente em que está sendo realizado o tratamento de saúde “seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental”; e a definição para atendimento pedagógico domiciliar, que é aquele que, por problemas de saúde, acontece em domicílio, uma vez “que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 13).

Ao tratar do atendimento pedagógico domiciliar, o documento menciona que as adaptações que se fizerem necessárias para o atendimento pedagógico domiciliar pelo professor, poderão ser feitas em parceria com os serviços de saúde e de assistência social. Também trata dos recursos necessários, bem como das adaptações que, porventura, deverão ser realizadas na residência do estudante e vai além, ao mencionar a necessidade de adequação na escola de origem quando do reingresso do estudante. Afirma que os instrumentos de apoio didático-pedagógico, a eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, bem como o acesso ao currículo “deverão possibilitar a igualdade de condições para o acesso ao conhecimento, assim como o acesso e a permanência na escola” (BRASIL, 2002, p. 16).

Quanto aos aspectos pedagógicos para o atendimento educacional hospitalar e domiciliar, estes deverão acontecer de forma integrada aos serviços de saúde. Além disso, deverá haver flexibilização do currículo, orientando o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento que corresponda à educação básica e que também contribua com a recuperação do estudante e seu retorno à escola. Outro aspecto importante é a manutenção do vínculo do estudante com a escola, que pode se dar por meio de visitas de professores e colegas ao estudante impedido de frequentar a escola presencialmente e, ainda, contato permanente da escola com a família. Quando do retorno do estudante à escola, é importante uma preparação ou sensibilização dos professores, funcionários e demais estudantes para o retorno do educando com vistas à convivência escolar gradativa aos espaços de estudos sistematizados (BRASIL, 2002).

Com relação ao docente que irá atuar na classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar o documento se posiciona quanto à necessidade de formação específica para este atendimento, uma vez que este profissional irá lidar com muitos aspectos da diversidade humana, além da identificação de necessidades educacionais especiais, definindo e executando estratégias de flexibilização, e também de adaptações curriculares. Ainda, deve ter conhecimento sobre “as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, sejam do ponto de vista clínico, sejam do ponto de vista afetivo” (MEC, 2022, p. 22). O documento acrescenta a necessidade da “consulta ao prontuário e o registro de informações neste documento também pertence ao desenvolvimento das competências deste professor” (MEC, 2022, p. 18).

A política de atendimento descrita recomenda que as atividades sejam feitas por pedagogos capacitados, dentro do hospital, em salas específicas, ou seja, esses atendimentos não devem ser feitos por professores da escola na qual o estudante está matriculado. Essa recomendação de impedimento se dá pela necessidade de o profissional da educação ter capacidade para atuar com as diferenças ali existentes, além de respeitar as condições culturais e existenciais das pessoas sem discriminações, lidando, assim, com constantes imprevisibilidades.

Assim, este documento evidencia que as classes hospitalares, bem como o atendimento pedagógico domiciliar devem, com base em estratégias elaboradas:

[...] possibilitar o acompanhamento pedagógico-educacional do processo de desenvolvimento e construção do conhecimento de crianças, jovens e adultos matriculados ou não nos sistemas de ensino regular, no âmbito da educação básica e que encontram-se impossibilitados de frequentar escola, temporária ou permanentemente e garantir a manutenção do vínculo com as escolas por meio de um

currículo flexibilizado e/ou adaptado, favorecendo seu ingresso, retorno ou adequada integração ao seu grupo escolar correspondente, como parte do direito de atenção integral. (BRASIL, 2002, p. 13).

Mesmo com todo esse amparo legal, e havendo implicações à autoridade competente do não oferecimento ou oferta irregular, estudos evidenciam que ainda há muito o que avançar nas classes hospitalares e atendimentos domiciliares, pois:

[...] crianças hospitalizadas e sem nenhum tipo de assistência dada, pela escola de origem ou por pedagogos especializados dentro da instituição hospitalar, é fato vivenciado diariamente por profissionais e familiares no cotidiano hospitalar. (XAVIER, 2012, p. 72).

Estudos mais recentes, como o realizado por Silva e Reis (2021), evidenciam que, apesar das leis e diretrizes, ainda é comum a falta de acesso a esse direito pelas crianças hospitalizadas. E asseveram que:

Por meio de estudos e pesquisas entendemos como funciona essa política pública e os anseios de quem necessita desse atendimento no ambiente hospitalar e se é necessário atendimento privado nas casas destes pacientes. A classe hospitalar não se resume apenas a atuação do pedagogo em hospitais ele pode ir à casa do paciente quando solicitado ele vai ajudar a reinserir este aluno em um contexto social para que não perca o ano e nem os assuntos da escola. A atuação pedagógica destes profissionais faz com que os alunos não percam o ano e que possam estudar tais assuntos com a ajuda do pedagogo hospitalar. (SILVA; REIS, 2021, p. 11).

Silva e Reis (2021) também afirmam a importância da educação especial como política pública. Seus aparatos legais garantem o direito do estudante a uma classe hospitalar com materiais didáticos e pedagógicos adequados para que o pedagogo hospitalar possa realizar um trabalho que possibilite a continuidade do processo de aprendizagem, não sendo necessário seu deslocamento à escola, além do tempo reduzido para não atrapalhar o tratamento e, desta forma, “tirando o aluno da realidade que ele vive diariamente dentro do hospital e o trazendo de forma lúdica e pedagógica para o contexto escolar” (SILVA; REIS, 2021, p. 11).

Aqui, dialogamos também com Rego (1995), que menciona que, com base nos estudos das teorias de Vygotsky, é impossível aceitar que o desenvolvimento humano seja previsível, universal, linear e gradativo. As características especificamente humanas fazem com que o desenvolvimento do sujeito esteja intimamente ligado ao contexto sociocultural deste indivíduo e a forma como ele está inserido nele, ou seja, os processos acontecem de forma dialética “através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo” (REGO, 1995, p. 58).

2.3.2 O regime de exercício domiciliar e os pressupostos da educação a distância

Já iniciamos este subcapítulo destacando que, por mais que o estudante não esteja no ambiente escolar, entendemos que o contexto de RD não é o mesmo contexto da Educação a Distância (EaD), uma vez que o estudante se matriculou em um curso presencial e, geralmente, está ávido a retomar suas atividades rotineiras, dentre elas, o estudo. A EaD é uma modalidade de ensino e, por isso, tem suas especificidades metodológicas e didáticas. Moore (2002) menciona que a primeira tentativa em língua inglesa para uma definição teórica de EaD surge em 1972, sendo posteriormente denominada de “teoria da distância transacional”. Esta teoria afirma que:

Educação a Distância não é uma simples separação geográfica entre alunos e professores, mas sim, e mais importante, um conceito pedagógico. É um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno. (MOORE, 2002, p. 2).

Mesmo sendo a EaD um “conceito pedagógico”, como nos apresenta Moore (2002), podemos utilizar de algumas premissas que a norteiam para a elaboração do material didático que será utilizado no atendimento do estudante em RD, uma vez que o material entregue ao estudante deve ser autoinstrucional e, para isso, deve ser bem planejado, produzido e combinado com os demais recursos de forma coerente e harmonizada, a fim de proporcionar ao estudante a possibilidade de autoaprendizado, de plena compreensão do conteúdo e de construção do conhecimento.

Para a elaboração de materiais didáticos para a EaD é necessária uma equipe multiprofissional com a qual o professor possa contar, o que não acontece no momento da elaboração do material didático para o atendimento do estudante em RD do IFMS *Campus* Campo Grande. Neste, o professor conta apenas com as orientações constantes no ROD (IFMS, 2021b), como já destacado. Isso demanda orientações estruturadas para o professor que atenderá este estudante.

Neste contexto, oferecer ao docente orientações sobre as características que esse material didático precisa ter pode impactar de forma direta nessa produção, que deve contar com elementos que aproximam o estudante do professor e, portanto, da escola, mantendo, assim, esse vínculo escolar no decorrer do afastamento do estudante. Um dos elementos para essa aproximação é o uso da linguagem dialógica na elaboração deste material, uma vez que, conforme descrito por Moore (2002, p. 4) “um dos fatores determinantes para o

nível de redução da distância transacional é a possibilidade de diálogo entre alunos e instrutores”.

Zanetti (2015) afirma que um dos aspectos importantes para essa aproximação é a linguagem utilizada nos materiais, pois, sendo esta bem aplicada, pode facilitar a compreensão do conteúdo, além de proporcionar uma leitura mais prazerosa. Para isso:

É recomendável adotar uma linguagem coloquial, clara e objetiva evitando o uso de gírias e o excesso de informalidade. O texto deverá ser elaborado de forma a criar um diálogo, por meio do qual autor/professor e leitor/aluno construam seus conhecimentos, criando uma sensação de proximidade entre ambos. (ZANETTI, 2015, p. 97).

O uso da linguagem dialógica, que provoca uma importante proximidade do estudante com o professor, também deve ser associado ao oferecimento de diversas possibilidades para que ele possa escolher dentre as opções oferecidas como materiais complementares. Por exemplo, oferecer ao estudante um material didático no formato de apostila, *podcast*, videoaula, filme, capítulo de livro, dentre outros, para que o educando possa optar por aquele que vai atender à sua especificidade. Evidente que a produção de todo esse material didático demanda tempo e muito trabalho. Por isso, defendemos que o ideal seria o docente contar com uma equipe multiprofissional para auxiliá-lo. Outra possibilidade é lançar mão das produções disponíveis na internet, sempre resguardando os direitos autorais e ajustando ao perfil do estudante (ZANETTI, 2015).

Conforme Ribeiro (2016, p. 115), as produções disponíveis na internet são textos multimodais, ou seja, “é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose”. A partir disso, a autora apresenta uma discussão interessante sobre esses textos multimodais uma vez que, ao observarmos os materiais que nos rodeiam, é perceptível que quase todos os textos são compostos por mais de uma modalidade. Ou seja, nos textos produzidos na atualidade há uma miríade de combinações de linguagens, palavras, fotos, desenhos, números, gráficos, infográficos, tabelas e, a partir destas combinações, decide-se quais informações serão evidenciadas e quais ficarão subentendidas. A compreensão dessas informações não é fácil, o que gera preocupação, uma vez que “é de suma importância que o leitor esteja em condições de atribuir significado às representações” (RIBEIRO, 2016, p. 45). Dessa maneira, defende que o espaço escolar é considerado o principal agente contribuinte para uma formação de conceitos diretamente relacionados ao exercício da cidadania, e esta formação de conceitos passa não apenas pela obtenção de informação, mas também pelo oferecimento de condições de tomadas de decisões mais conscientes.

Desta forma, é possível oferecer uma possibilidade de escolha, que está diretamente

ligada à autonomia do estudante. Para falarmos desta autonomia, buscamos o seguinte significado em Zatti (2007):

Etimologicamente a autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. (ZATTI, 2007, p. 12).

Ao mencionar que, para haver autonomia, o poder de determinar a própria lei, o poder ou capacidade de realizá-las devem ser “condição”, ambos aspectos devem estar presentes. O pensar e o fazer devem ser autônomos, no entanto:

O fazer não acontece fora do mundo, portanto está cerceado pelas leis naturais, pelas leis civis, pelas convenções sociais, pelos outros, etc., ou seja, a autonomia é limitada por condicionamentos, não é absoluta. Dessa forma, a autonomia jamais pode ser confundida com autossuficiência. (ZATTI, 2007, p. 12).

Neste contexto, entendemos que oferecer materiais complementares ao estudante oportuniza que ele, a partir da análise da sua condição, escolha e determinando a própria lei.

Em síntese, evidenciamos, com base em Moore (2002), Ribeiro (2006), Zanetti (2015) e Zatti (2007), que o material didático a ser encaminhado aos estudantes em RD pode lançar mão dos pressupostos da EaD. Este material deve conter elementos que diminuam a distância transacional, dialogue com o estudante, seja multimodal (ou seja, tenha formas/mídias variadas) e propicie a autonomia deste no decorrer dos estudos que se darão fora da escola por um período.

2.4 Permanência e êxito na Educação Profissional e Tecnológica: conceitos, objetivos e efetividade

Os índices de evasão e retenção na Rede Federal de ensino mostram a importância da manutenção e intensificação de políticas de permanência e êxito dos estudantes para o enfrentamento do fracasso escolar. Assim, nesta seção apresentamos ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação (MEC) na busca pelo fortalecimento dos institutos federais por meio da redução da evasão e da retenção.

2.4.1 Evasão e retenção: uma realidade a ser transformada

Instituído pelo MEC, um Grupo de Trabalho realizou levantamentos sobre as causas da

evasão e retenção na Rede Federal e elaborou um manual de orientações para o combate e controle dos índices apresentados. Foi publicado, então, no portal do Ministério da Educação, o “Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica” (BRASIL, 2014), tendo como objetivo nortear ações voltadas à permanência e êxito dos estudantes. Esse documento oferece subsídios para a elaboração de planos estratégicos institucionais que abarquem ações administrativas e pedagógicas, resultando na ampliação da permanência e no êxito dos estudantes no decorrer do seu processo educativo.

O Documento Orientador menciona que, com a expansão e consequente interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), houve a ampliação física e aumento de oferta de vagas. Neste contexto, este mesmo documento afirma que, para o fortalecimento da ação educacional, é necessário “[...] um olhar sobre a qualidade do ensino, o atendimento à diversidade, a permanência e o êxito dos estudantes no processo educativo” (BRASIL, 2014, p. 4). Assim, apresenta um levantamento sobre as experiências de evasão na Rede Federal, trazendo um levantamento teórico sobre as produções que tratam da evasão e da retenção na Rede Federal e categorizando causas de retenção e evasão. Por fim, apresenta o seguinte conceito sobre evasão e retenção:

[...] [a evasão consiste na] interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação da matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste na não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão. (BRASIL, 2014, p. 20).

Ao dialogarmos com Fritsch (2017, p. 84), que também traz uma conceituação para o tema, a evasão e retenção apontam para a configuração de um “desperdício econômico, social e acadêmico”, uma vez que os estudantes iniciam, mas não concluem seus estudos. Trata-se de um fenômeno complexo que, além de ser o resultado de diversos motivos que podem ser objetivos e/ou subjetivos, também se associa à não realização das expectativas dos indivíduos. Então, essas causas “precisam ser compreendidas no contexto socioeconômico, político e cultural, no sistema educacional e nas instituições de ensino” (FRITSCH, 2017, p. 84).

Essa compreensão sobre os fatores que levam estudantes a evadirem da escola precisa incluir o fato de que a retenção/repetência/reprovação está imbricada com a evasão escolar. Conforme mencionado por Carrano, Marinho e Oliveira (2015), a repetência exerce um papel de negatividade no processo de escolarização, uma vez que as expectativas de ingresso em uma universidade começam a ficar mais distantes e há um aumento da perspectiva futura de apenas ingressar no mercado de trabalho ao término do ensino médio. “Foi possível perceber o quanto

repetência e autoconceito escolar estão imbricados no conjunto de expectativas de futuro dos jovens” (CARRANO; MARINHO; OLIVEIRA, 2015, p. 1.452).

Lopes (2017) menciona que, no Brasil, a retenção é considerada um instrumento pedagógico, de forma que, mesmo sendo apresentados índices elevados de retenção, esses não são considerados surpreendentes. Também apresenta que, para os estudantes, por vezes, abandonar a escola é menos grave que uma reprovação, “como se o rótulo de aluno evadido fosse menos doloroso do que o de reprovado ou de repetente” (LOPES, 2017, p. 215).

Assim posto, há que se falar em um processo maior: o fracasso escolar, uma vez que toda a complexidade que envolve a evasão mostra que esta não é uma situação isolada. Lopes (2017, p. 23) menciona os aspectos que envolvem o fracasso escolar: “funcionais e estruturais do sistema de ensino, como também concepções de trabalho, de ensino, além disso, preconceitos e estereótipos sobre a clientela considerada mais carente”. Sobre esse último aspecto (clientela considerada mais carente), a autora destaca que, como os estudantes do ensino médio das escolas públicas são, em grande parte, das camadas populares, a evasão é ainda mais séria, inviabilizando a continuidade dos estudos, privando-os de mais oportunidades de cursarem o ensino superior ou de serem inseridos no mundo do trabalho. É nesse contexto que afirma que não se pode fazer do estudante o centro do fracasso escolar:

[...] pois tal responsabilidade é atribuída a todos os envolvidos na educação como o Estado, a família, a comunidade escolar (professores, funcionários, pais e alunos), o sistema educacional, as políticas públicas, e as condições sociais e econômicas da sociedade da qual faz parte o educando. (LOPES, 2017, p. 23).

Lopes (2017) assevera ainda que, frente a todos esses fatores, novas posturas e determinações das políticas públicas e metodologias de ensino são imprescindíveis para o enfrentamento dos desafios, objetivando a melhoria da qualidade do ensino e o impedimento da evasão dos estudantes.

2.4.2 Bases legais para ações de permanência e êxito nos Institutos Federais

A partir dos anos 2000 observou-se um crescimento nas matrículas realizadas na Rede Federal, e isso se deu como resultado de um conjunto de fatores que, além da expansão da Rede Federal, somou-se ao crescimento econômico, transformações sociais, desenvolvimento regional e políticas que buscam diminuir “enormes fossos que separam as diversas regiões do Brasil” (BRASIL, 2014, p. 26). Conforme Frigotto (2018, p. 13), em alguns casos, essa expansão emerge de diferentes demandas, tais como “influências políticas, locais e regionais,

ou estratégias de expansão dos dirigentes dos IFs. Isso vai redundar numa expansão, nesse caso, 'desleixada'".

O Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao contextualizar as ações realizadas além da ampliação do acesso por meio da interiorização das instituições, menciona a realização de ações afirmativas para garantir a democratização da oferta destinando recursos a diversos programas de assistência estudantil. Afirma que ações voltadas à permanência e êxito são fundamentais, uma vez que o perfil de boa parte dos estudantes da Rede Federal é, marcadamente, de “estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas”. Ou seja, um público socioeconomicamente vulnerável. Além disso, com base em indicadores extraídos de relatórios do Tribunal de Contas da União (TCU) e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), afirma que “apesar desses esforços, ainda se constata a necessidade de atenção às taxas de evasão e de retenção nos cursos ofertados pela Rede Federal” (BRASIL, 2014, p. 27).

A partir disso, buscando a implementação das orientações contidas no manual, é publicada a Nota Informativa 138 em 2015 (BRASIL, 2015). Esta buscou direcionar as Instituições da Rede Federal para a construção dos Planos Estratégicos Institucionais de Permanência e Êxito dos Estudantes, tendo como objetivos ações que reduzissem a evasão e retenção e, também, o fortalecimento das instituições federais.

2.4.3 Atendimento educacional hospitalar e domiciliar: relação com a permanência e êxito

Fonseca (1999, p. 33) nos apresenta a seguinte pergunta: "Tem validade a educação da Criança Hospitalizada?", e já de pronto responde que “a classe hospitalar tanto se apresenta como modalidade alternativa de manutenção da escolaridade obrigatória, quanto previne a reprovação e a evasão da escolaridade regular” e contribui de forma direta para a reintegração do estudante com a escola de origem.

Outro ponto apresentado por Fonseca (1999), ao mencionar pesquisas realizadas anteriormente, é o de que os trabalhos realizados nas classes hospitalares apresentam importância significativa não só no desenvolvimento e na aprendizagem, mas também que as classes hospitalares impactaram no tempo de internação hospitalar, fazendo com que seja menor que o previsto.

O aluno da classe hospitalar não é um doente agonizante, é uma criança ou adolescente numa etapa peculiar e intensa do desenvolvimento psíquico e cognitivo, capaz de sinalizar quando precisa descansar ou quando se sente enfraquecido. Por

outro lado, esta mesma criança ou adolescente doente também sinaliza que necessita de maior estímulo e novas convocações ao desejo de saber, de aprender, de recuperar-se e de curar-se. (FONSECA, 1999, p. 34).

Assim, conforme assevera a autora, os estudos realizados sinalizam a imprescindibilidade deste atendimento, uma vez que corresponde às necessidades da criança e do adolescente hospitalizado e contribui para o desafio de oferecer educação escolar a todas as crianças.

Fonseca (1999) também é enfática ao afirmar que a educação está presente em todos os momentos de nossas vidas, até mesmo naqueles mais tensos e difíceis, e que as interações em uma classe hospitalar são como injeções de coragem, antídoto contra os sentimentos de abandono e isolamento e trabalha a confiança da criança e do adolescente hospitalizado. Também alerta para o fato de que os aspectos que envolvem as atividades pedagógico-educacionais desenvolvidas na “classe hospitalar e o desempenho acadêmico destas crianças e adolescentes em sua escola regular, após a alta, precisam de pormenorização e estudos específicos” (FONSECA, 1999, p. 35).

2.5 O regime de exercício domiciliar enquanto prática educativa na EPT

Ao lançarmos um olhar específico para o Regime de Exercício Domiciliar enquanto prática pedagógica, apoiamo-nos em Zabala (1998) que, ao abordar as variáveis que configuram a prática educativa, menciona que os processos educativos são complexos, pois obedecem a múltiplos determinantes, tais como tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e os meios de condições físicas.

Assim, os processos que compõem a prática educativa, tais como planejamento e avaliação, são partes inseparáveis da atuação do docente, uma vez que, conforme Zabala (1998), precisa ser observada a realidade da aula e, a partir desta percepção, realizar o planejamento para aplicação e avaliação do processo educativo. Voltando-se para a unidade mais elementar do processo de ensino/aprendizagem, tarefa ou atividade, o autor afirma que estas possuem todas as variáveis que incidem nestes processos, apresentando a seguinte definição para atividades ou tarefas:

[...] unidade básica do processo de ensino/aprendizagem cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isto em torno de determinadas intenções educacionais mais ou menos explícitas. (ZABALA, 1998, p. 17).

Zabala (1998) assevera ainda que, mesmo a atividade ou tarefa sendo unidade elementar

da prática educativa e sendo suficiente para proporcionar uma análise ilustrativa dos diferentes estilos pedagógicos, há que se atentar à sequência em que as atividades são desenvolvidas, pois “[...] uma atividade, por exemplo, de estudo individual, terá uma posição educativa diferente em relação ao tipo de atividade anterior” (ZABALA, 1998, p. 18).

Ao resgatarmos o que está previsto no Regulamento da Organização Didático Pedagógica do IFMS (IFMS, 2021b), que prevê que o material didático a ser encaminhado ao estudante deve ser compatível com o que está sendo lecionado na aula presencial, temos que nos atentar ao fato de que o estudante não estará em sala de aula, e sim em um estudo individual. Assim, esta compatibilidade a que se refere o ROD considera o fato de o estudante estar afastado da sala de aula presencial. Portanto, este contexto impacta na prática educativa do docente, que precisará lançar um olhar específico para todo o contexto social no qual o estudante estará inserido.

Zabala (1998, p. 29) também afirma que o papel dos objetivos educacionais deve ser o de desenvolver no estudante suas capacidades e que “tudo que fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos”. Assim, a atenção à diversidade deve ser considerada em todo e qualquer processo de aprendizagem, pois:

[...] as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo de aprendizagem variam seguindo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (ZABALA, 1998, p. 34).

Esta atenção que o docente precisa ter quanto à diversidade de características singulares de cada um dos aprendizes pode ser observada no documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002) quando trata do professor que atua em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar. O documento menciona que o profissional:

[...]deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didático-pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso. (BRASIL, 2002, p. 22).

Este documento também menciona a importância da escuta pedagógica, que se trata de uma “expressão desenvolvida por Ceccim & Carvalho (1997) que diz respeito à sensibilidade no que tange ao ver-ouvir-sentir, aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo

educando hospitalizado” (BRASIL, 2002, p. 22).

Sabemos que a realidade escolar não facilita o conhecimento das diferenças existentes em cada um dos estudantes. Também entendemos que realizar efetivamente uma prática educativa que identifique o auxílio que cada estudante precisa receber para, desta forma, gerar o estímulo necessário que o faça se dedicar ao trabalho, é realmente difícil. No entanto, Zabala (1998) defende que, por mais custoso que seja o processo, essas dificuldades não devem impedir a busca por maneiras que possibilitem oferecer a resposta cabível às necessidades individuais de cada estudante.

Uma vez que a prática educativa envolve planejamento e avaliação – partes inseparáveis da prática docente – devemos aqui mencionar que, no que tange à proposta metodológica, os aspectos voltados à sequência de atividades de ensino/aprendizagem, papel dos professores e estudantes, utilização de espaço e tempo, organização dos conteúdos, e o sentido e papel da avaliação, são pontos que precisam ser observados no atendimento ao estudante em RD enquanto uma prática educativa.

2.6 Mediação no regime de exercício domiciliar: relação entre afetividade e cognição

A escolha pelo aporte teórico em Vygotsky se dá não só pela ímpar orientação oferecida ao campo pedagógico, sua análise que considera o indivíduo no seu contexto cultural, a produção abundante e interdisciplinar, sua influência em Marx e Engels – a interação dialética entre homem e natureza. Esta escolha também considera a sua contemporaneidade que, como mencionado por Rego (1995, p.15), é “o que mais impressiona”.

Dentre as principais ideias de Vygotsky está a relação entre o indivíduo e a sociedade, essencial para o desenvolvimento das características tipicamente humanas, uma vez que não são inatas e, sim, resultam da interação dialética do indivíduo com o seu meio sociocultural. Também acrescenta que a relação do homem com o mundo é mediada, ou seja, não é direta. Esta relação acontece por meio de instrumentos e signos criados pelos homens. Por este motivo, Vygotsky atribui grande ênfase à linguagem que “é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (REGO, 1995, p. 42).

Com isso, podemos dialogar com Oliveira (1997) que, ao tratar da importância da interdependência dos indivíduos no processo de aprendizado na perspectiva de Vygotsky, destaca que esta tem sua ênfase nos processos sócio-históricos e que o termo utilizado em russo (*obuchenie*) pode ser traduzido como “processo de ensino-aprendizagem”, incluindo sempre

aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre as pessoas.

Esse processo de ensino-aprendizagem, quando alterado pela interferência de outra pessoa, é fundamental na teoria de Vygotsky. Para compreendermos de forma adequada o desenvolvimento devemos considerar, além do nível de desenvolvimento real da criança, seu nível de desenvolvimento potencial. A partir da ajuda de adultos ou de alguém mais capaz, seja por meio de instruções, demonstrações e/ou pistas, a criança passa a realizar tarefas que, sozinha, não conseguiria (OLIVEIRA, 1997).

A partir deste ponto, podemos também dialogar com o que afirmam Kochhann e Rocha (2015), apoiados em Vygotsky, que o professor deve ir além de apenas ligar o estudante ao conhecimento. Para isso, o professor precisa fazer com que o estudante “sinta-o e o represente” criando, assim, uma relação cooperativa. “De acordo com a teoria vygotskyana, o que a criança desenvolve hoje com o auxílio de um adulto, ela conseguirá desenvolver posteriormente sozinha, auxiliando também no seu processo de socialização” (KOCHHANN; ROCHA, 2015, p. 529). Essa inter-relação é importante para que o estudante veja sentido e sinta-se motivado a aprender, uma vez que, ao discutir as ideias, desenvolve seu próprio pensamento.

Quando Vygotsky (1998) discute o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, afirma que o avanço parte de um ponto específico independentemente da idade. Por isso, não se pode guiar pela “idade mental” que a criança tem, mas pelas funções em maturação e, a partir delas, pode dar conta dos ciclos e processos de maturação, bem como dos processos que ainda estão no início da sua formação.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de "brotos" ou "flores" do desenvolvimento, ao invés de "frutos" do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 57).

Neste contexto, apoiados em Oliveira (1997), podemos afirmar que a escola é um *locus* privilegiado para a aprendizagem e, por conseguinte, a intervenção também é um processo privilegiado, uma vez que toda a ação escolar busca – ou deveria buscar – o aprendizado. Desta forma, “o professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente” (OLIVEIRA, 1997, p. 62).

Apesar de Vygotsky enfatizar a importância da intervenção no desenvolvimento, o meio cultural e as relações entre indivíduos são seus pontos principais de trabalho, pois ele não

propõe uma pedagogia diretiva e unitária e, sim, a existência de um percurso de desenvolvimento da pessoa humana (OLIVEIRA, 1997).

Ao descrever a estrutura de operações com signos, Vygotsky (1998) menciona que esta requer um elo intermediário entre o estímulo e a resposta do indivíduo. Destaca que este elo exerce uma influência no indivíduo e não no ambiente, uma vez que passa a exercer uma mediação e, assim, um processo simples (estímulo-resposta), passa a ser um ato complexo.

Na medida em que esse estímulo auxiliar possui a função específica de ação reversa, ele confere à operação psicológica formas qualitativamente novas e superiores, permitindo aos seres humanos, com o auxílio de estímulos extrínsecos, controlar o seu próprio comportamento. O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. (VYGOTSKY, 1998, p. 29).

Kochhann e Rocha (2015, p. 529), apoiados em Vygotsky, mencionam a importância da mediação, uma vez que a experiência e a pesquisa têm “[...] demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente”. Então, para que a aprendizagem ocorra, o professor deve desenvolver maneiras de estimular seu aluno de forma afetiva, uma vez que, com isso, os conteúdos serão facilmente lembrados, pois estarão carregados de emoções, o que evita bloqueios afetivos e cognitivos.

Silva, Shitsuka e Paschoal (2015), também apoiados na teoria vygotskyana, trazem a ideia da importância da afetividade no contexto educacional da EaD. Mencionam que, “na visão de Vygotsky (1998), a afetividade não só influencia as relações sociais como também ajuda nos processos de desenvolvimento cognitivo” (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p. 16). Ainda, os autores destacam que, se por conta do avanço tecnológico e da expansão das práticas sociais na internet a visão de que as relações a distância são frias e distantes pela falta de contato físico, esta passa a ser antiga e dá lugar a uma nova forma de interação no mundo, a forma escrita. A partir desta análise, afirmam que o que muda nessas relações é apenas o suporte, isto é, onde o discurso ou a prática comunicativa se estabelecem. A afetividade de maneira aversiva também aparece nas relações a distância. Muitas vezes, essas reações referem-se a situações pelas quais o estudante, no contexto da EaD, questiona ou reivindica algo, seja pelo desenvolvimento no curso, seja por alguma divergência de opinião.

Silva, Shitsuka e Paschoal (2015, p. 14) também mencionam que as relações interpessoais podem levar o estudante e o docente a criarem laços afetivos de forma a estabelecerem relações de entendimento ou desentendimento mútuo. Afirmam que é nesse sentido que o “[...] aluno se envolve e des(envolve) na EaD”, uma vez que está sujeito às relações afetivas de um lado e, de outro, pode praticar a interação e desenvolver seu cognitivo

e sua capacidade de escrita. Desta forma, “as percepções socialmente compartilhadas, então, constituem o vínculo interativo” (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015, p. 14).

A questão da concepção de desenvolvimento vygotskyana de que o aprendizado impulsiona o desenvolvimento evidencia que a escola é de suma importância para a construção do ser psicológico adulto para indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Vygotsky (1998) defende, em suas produções, que as funções psicológicas superiores, típicas do ser humano, são sustentadas pelas características biológicas da espécie humana e construídas ao longo de sua história social.

Como a relação do indivíduo com o mundo é mediada pelos instrumentos e símbolos desenvolvidos no interior da vida social, é enquanto ser social que o homem cria suas formas de ação no mundo e as relações complexas entre suas várias funções psicológicas. Para desenvolver-se plenamente como ser humano o homem necessita, assim, dos mecanismos de aprendizado que movimentarão seus processos de desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 78).

Assim, o conhecimento de como se dá o desenvolvimento intelectual do indivíduo é essencial para se conhecerem os mecanismos de aprendizagem escolar, uma vez que, “[...] conhecendo a situação de desenvolvimento cognitivo dos alunos, a escola dirige o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas sim para estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos” (OLIVEIRA, 1992, p. 51).

Vygotsky (1998) contrapõe a premissa de que o aprendizado segue o caminho do desenvolvimento, ou seja, ele não considera que apenas depois de se desenvolver é que o indivíduo aprende. Pelo contrário, considera que o aprendizado é, em si mesmo, um dos processos de desenvolvimento. Assim, assevera, que tal compreensão:

[...] exclui a noção de que o aprendizado pode ter um papel no curso do desenvolvimento ou maturação daquelas funções ativadas durante o próprio processo de aprendizado. O desenvolvimento ou a maturação são vistos como uma pré-condição do aprendizado, mas nunca como resultado dele. Para resumir essa posição: o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último essencialmente inalterado. (VYGOTSKY, 1998, p. 53).

Na perspectiva vygotskyana, além do ambiente, que exerce uma função essencial na constituição da pessoa, o contato com um grupo cultural é que oferecerá os elementos e signos que viabilizarão o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, que são tipicamente humanas.

Neste contexto, podemos afirmar, em conformidade com Oliveira (1997), que o desenvolvimento do indivíduo está apoiado no aprendizado que, para Vygotsky (1998), sempre envolve a intervenção de outras pessoas, podendo esta ser direta ou indireta, sendo este um processo fundamental para a construção do ser humano. É neste momento que concordamos

com a autora de que a escola vai além do exercício de uma função determinante no aprendizado das crianças e jovens das sociedades letradas, impactando diretamente na promoção do desenvolvimento psicológico do indivíduo.

2.7 A autonomia no regime de exercício domiciliar: elaboração de material didático autoinstrucional

Para iniciarmos esta discussão sobre autonomia no RD, vamos, rapidamente, resgatar o conceito de autonomia apresentado por Zatti (2007), que menciona que os homens se fazem autônomos ao assumirem seu direito e dever de decidir. Ou seja, não se assemelha com a experiência animal. Porém, destaca o autor, esta autonomia é forjada pelas relações estabelecidas com o meio, no domínio do trabalho e assumindo a totalidade da sua existência. As decisões que o sujeito toma não estão desvinculadas das demais leis sociais e das leis naturais. Afinal, o exercício da autonomia não acontece fora do mundo e, por isso, não pode ser confundida com autossuficiência.

Zatti (2007, p. 9), ao expor sua inquietude frente “a estetização do mundo da vida que leva ao individualismo” – e que, segundo afirma, concorre para uma sociedade desumanizante, irracional e que prioriza o material em detrimento do humano –, afirma que, ao oferecer uma formação tecnicista-instrumental, o meio escolar nega ao educando uma formação integral que o torne homem e cidadão. Ainda, que a educação recebe os ecos de uma realidade social, que se mostra como sociedade de massa, transposta pela racionalidade instrumental e pela estetização. Assim, menciona as constatações que extraiu do meio escolar e social:

Destaco dentre essas situações a forma como grande parte dos alunos desenvolvem uma capacidade de compreensão insuficiente, se mostram arredios à leitura, seguem a moda irrefletidamente, apresentam dificuldade em pensar por conta própria e discutir criticamente os assuntos que envolvem, inclusive, seu cotidiano. (ZATTI, 2007, p. 9).

A partir desta realidade, que se mostra inquietante, Zatti (2007) nos apresenta uma discussão voltada ao desenvolvimento da autonomia do sujeito, buscando a superação da heteronomia. Afirma, com aportes teóricos, que o desenvolvimento da autonomia é um dos principais objetivos da educação, que o desenvolvimento de uma autonomia moral se dá com a formação de um indivíduo que, ao levar em consideração os pontos de vista de outras pessoas, é “capaz de tomar decisões por conta própria e que sejam capazes de considerar os aspectos relevantes para decidir o melhor caminho a seguir” (ZATTI, 2007, p. 17). Complementa que “a melhor maneira de solidificar o caráter moral é através de deveres a cumprir” e que pode se

traduzir em continuidade da dignidade humana (ZATTI, 2007, p. 35). O desenvolvimento da autonomia intelectual se dá por meio do desenvolvimento “da capacidade de seguir a própria opinião, enquanto a heteronomia é seguir a opinião de outra pessoa” (ZATTI, 2007, p. 17).

Portanto, a busca pelo desenvolvimento da autonomia do sujeito deve ser algo constante, pois é fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo e, conforme Vygotsky (1998, p. 63), “a liberdade de ação que os adultos e as crianças mais maduros possuem não é adquirida num instante, mas tem que seguir um longo processo de desenvolvimento”. Rego (1995) apresenta, por meio dos estudos das obras de Vygotsky, que o processo de desenvolvimento vai se dar por meio da interação que o indivíduo exerce no e com o seu mundo social e, em especial, interações com pessoas mais experientes, ou seja, “as conquistas individuais resultam de um processo compartilhado” (REGO, 1995, p. 60). A autora afirma que, a partir destas relações recíprocas – que fazem com que os processos sejam internalizados e a intermediação não mais necessária – é que o homem se constitui como tal.

A partir deste ponto – a intermediação não ser mais necessária – destacamos o que Rego (1995, p. 115) nos apresenta, com base nos postulados de Vygotsky, ao tratar do papel mediador do professor quanto ao que chamou de “redefinição de sua função”. Uma vez que as interações estabelecidas entre os estudantes também têm grande importância para o desenvolvimento individual, o docente desempenha um papel fundamental sendo o elemento mediador (e possibilitador) das interações entre os estudantes e os objetos de conhecimento.

Freire (1996, p. 13) nos apresenta uma discussão intensa quanto ao papel do professor ao afirmar que “ensinar, não é transferir conhecimento”, e reitera que é necessário insistir nesta afirmação, pois é com a aplicação da teoria, “com o exemplo concreto”, que se deve discursar. Também mostra a importância do respeito aos estudantes e a si mesmo, destacando que “nunca me foi possível separar em dois momentos o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 49). Além disso, defende o fazer docente ao mencionar a importância que um simples ato do professor pode exercer na vida do educando:

O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. [...] O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. (FREIRE, 1996, p. 23).

São gestos como esses que são (ou deveriam) ser realizados diariamente na “trama” do ambiente escolar, ajudando na elaboração ou fortalecendo da autoconfiança do indivíduo. Afinal, como nos esclarece Freire (1996, p. 31), “respeitar a autonomia e a dignidade do indivíduo é um dever ético e não uma opção” e, ainda complementa que, se pensar certo é fazer certo, não bastam palavras vazias de exemplos, as ações devem se mostrar coerentes com o que está sendo professado.

A discussão sobre o desenvolvimento da autonomia do indivíduo que nos apresenta Freire (1996), mostra que é preciso oportunizar ao educando tomar suas próprias decisões, pois, como nos professa, é necessário oportunizar momentos e situações para que ele possa forjar sua autonomia, possa escolher, decidir, ser responsável. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas” (FREIRE, 1996, p. 55).

Os desafios devem ser apresentados no dia a dia, na rotina da vida, para colaborar na formação autônoma do indivíduo, afinal, não se amadurece de repente, a autonomia é processo. Por isso a ação que envolve a pedagogia da autonomia, como nos apresenta Paulo Freire, tem que ser realizada por meio de situações que estimulem a decisão e a responsabilidade, em experiências respeitadas da liberdade. Então:

Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo. A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo, mas também de como o aluno entende como atuo. (FREIRE, 1996, p. 50).

Para Freire (1996, p. 31) o autoritarismo elimina a autonomia do estudante, pois o mesmo professor que “desrespeita a curiosidade do educando [...], o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ‘ele se ponha em seu lugar’ ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima”, é o mesmo professor que não ensina ao estudante que a liberdade tem limites e assim, desrespeita os princípios éticos da existência humana.

2.8 Linguagem dialógica no regime de exercício domiciliar: comunicação com o estudante

Podemos começar esta discussão trazendo à baila o que nos apresenta Freire (1987, p. 52) ao proferir que “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo”. Esta afirmação é feita após a apresentação de uma visão que eleva o humano ao tratar da educação do homem, que rejeita a relação de dominação e alienação que ainda nos é real. Quando discute a educação autêntica, Freire (1987) retoma a afirmação de que esta educação acontece entre sujeitos, não

de um para o outro, mas de um com o outro.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. [...] O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. [...] Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. [...] Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. [...] Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. [...] Por isto inexistente esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p. 52).

O pensar verdadeiro é o que constitui um diálogo, nos afirma Freire (1987). Um pensar crítico que não aceita a dicotomia entre os homens e considera a realidade como um processo, longe de ser estática. Nesse contexto, uma das realidades que vivenciamos no contexto escolar é o RD, em que o estudante estará numa condição adversa, sua rotina sofrerá mudanças, dentre elas, o impedimento de não frequentar o espaço escolar por um período. Uma das finalidades do RD é que o oferecimento de um atendimento especial garanta a manutenção do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal, no art. 205. Assim, é fundamental que o estudante mantenha o vínculo com a escola, uma vez que, percorrido o tempo necessário para a recuperação ou referente ao afastamento (licença maternidade), o estudante retomará sua rotina escolar.

Dessa maneira, o contato com a escola no período de RD se fará com os materiais didáticos que serão elaborados pelos docentes e encaminhados ao estudante. Ou seja, a manutenção do vínculo será por meio dos materiais didáticos. Para isso – manutenção do vínculo – esses materiais didáticos devem contar com elementos que aproximem o estudante do professor e, portanto, da escola.

Assim, conforme nos apresenta Zanetti (2015), um material didático que conte com uma linguagem coloquial, clara e objetiva é um dos principais elementos que contribuem para a aproximação e, conseqüentemente, determinante para a redução da distância transacional, comum não só na EaD.

A linguagem dialógica trata de uma situação conversacional na interação, as palavras utilizadas são aquelas do cotidiano, sem academicismos. Ao mencionar o processo de formação de conceitos, com base nos estudos de Vygotsky, Rego (1995) nos apresenta a importância do uso das palavras, uma vez que é por meio deste uso que se dá o desenvolvimento, longo e complexo, dos processos psicológicos superiores. Esclarece que o professor que tenta realizar a transmissão de conhecimento, falha, obtendo como resultado um verbalismo vazio, uma mera repetição de palavras. “Portanto, um conceito não é aprendido por

meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno” (REGO, 1995, p. 78).

Desta forma, o ambiente precisa desafiar, exigir e estimular o intelecto do indivíduo em formação, e Rego (1995, p. 79) ressalta que “o ensino escolar desempenha este importante papel” na formação dos conceitos gerais e possibilita “que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela humanidade”.

Outra importante contribuição apresentada por Rego (1995, p. 62-63) sobre a fala – que tem, para adultos e crianças, a função primordial de comunicação social – é o papel de organizadora da atividade prática e das funções psicológicas humanas que esta desempenha, uma vez que signos e palavras são “primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas” e nos acrescenta, com base nos estudos de Vygotsky, que é a partir da unidade dialética que se dá a verdadeira essência do comportamento humano complexo.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para descrevermos o percurso metodológico desta pesquisa, organizamos este capítulo em 4 (quatro) seções. A primeira seção trata da caracterização da pesquisa. A segunda seção apresenta os objetivos estabelecidos, indicadores e instrumentos elencados para a realização da pesquisa, o percurso estabelecido para a coleta de dados e como se deu a análise. A terceira e quarta seções descrevem o *locus* da pesquisa e o perfil dos participantes, respectivamente.

3.1 Caracterização da pesquisa

Ao discorrer sobre o que é produzir conhecimento na atividade de ensinar e aprender, Severino (2013) pontua que esta produção se dá na construção do objeto que se conhece, uma vez que nós, como sujeitos cognoscentes, com nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados das nossas experiências, apreendemos os nexos pelos quais os objetos manifestam sentido para nós. Também pontua que o conceito, como representação mental, não é o ponto de partida para o conhecimento e, sim, o ponto de chegada, sendo, então, “o término de um complexo processo de constituição e reconstituição do sentido do objeto que foi dado à nossa experiência externa e interna” (SEVERINO, 2013, p. 22).

Esta pesquisa foi realizada com precisão conceitual e rigorosa, à essência do que trata o objeto, teve uma abordagem qualitativa, na qual, de acordo com Martins (2000), os dados são coletados por meio da descrição feita pelos sujeitos. Sua natureza é descritivo-explicativa, tendo como método de pesquisa a forma da pesquisa-ação, uma vez que a proposta de utilização de um guia orientativo para elaboração do material didático para o estudante em RD se deu na forma de intervenção – planejada a partir de uma realidade – na busca por uma melhoria da prática educativa e, conseqüentemente no processo de ensino-aprendizagem do estudante atendido. A aplicação deste guia orientativo, conforme caracteriza a pesquisa de natureza descritivo-explicativa, “além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2013, p. 107). Assim:

[...] pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2013, p. 104-105).

Ao considerarmos as contribuições de Franco (2005), entendemos que esta pesquisa apresenta características sociais, conjuntamente a uma estratégia de intervenção, partindo do pressuposto de que pesquisa e ação podem estar reunidas. Assim, tivemos por objetivo oportunizar não só a mudança, mas também a compreensão das práticas, originando-se de uma necessidade social real, que está vinculada ao meio natural da vida, envolvendo todos os participantes, em todas as suas etapas. Além disso, este projeto foi flexível, ajustou-se aos acontecimentos, uma vez que necessitou estabelecer comunicação constante entre os envolvidos, se autoavaliando durante o processo, além de apresentar características empíricas relacionando-se dinamicamente com o vivido. Com isso, evidencia-se a “posição de pesquisa inicialmente com ação de intervenção, que imediatamente passa a ser objeto de pesquisa” (FRANCO, 2005, p. 496).

3.2 Etapas, indicadores e instrumentos para a pesquisa

Em síntese, a pesquisa teve como etapas, a serem detalhadas no decorrer desta seção:

- 1) Levantamento do estado do conhecimento e fundamentação teórica;
- 2) Levantamento de requisitos e elaboração do produto educacional;
- 3) Levantamento e convite aos professores aptos a participarem da pesquisa;
- 4) Entrevista pré-aplicação do produto com os docentes;
- 5) Aplicação do produto;
- 6) Entrevista pós-aplicação do produto;
- 7) Análise dos dados.

Para a identificação dos instrumentos necessários à coleta de dados da pesquisa estabelecemos, para cada objetivo específico, um conjunto de indicadores, que nortearam a busca pelo seu atendimento e, conseqüentemente, o atingimento do objetivo geral. Os indicadores são elementos que permitem a melhor compreensão das escolhas feitas em termos de instrumentos para coleta de dados, além de direcionar os pesquisadores quanto ao que é necessário e qual o nível de atingimento dos objetivos estabelecidos (SANAVRIA, 2014, p. 101).

Assim, apresentamos no Quadro 4 a relação entre os objetivos, indicadores e instrumentos utilizados no decorrer desta pesquisa.

Quadro 4: Objetivos, indicadores e instrumentos para a pesquisa.

Objetivo Geral	Contribuir com a prática educativa e a compreensão de docentes do Campus Campo Grande no atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, a partir do uso de um guia orientativo para elaboração de material didático.	
Objetivos específicos	Indicadores	Instrumentos
Evidenciar a concepção que o professor EBTT possui sobre as suas práticas no contexto do atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, antes e depois da aplicação de um guia orientativo sobre o tema.	1) Qual a concepção do professor sobre o atendimento ao estudante em RD antes e depois do uso do guia orientativo? 2) O que o professor entende sobre o seu papel docente no RD antes e depois do uso do guia orientativo? 3) Qual responsabilidade o professor atribui ao estudante atendido em RD antes e depois do uso do guia orientativo? 4) Qual a concepção do docente sobre a manutenção do vínculo do estudante com a escola em RD antes e depois do uso do guia orientativo? 5) Como o professor avalia sua atuação em RD antes e depois do uso do guia orientativo? 6) Qual a percepção do uso da linguagem dialógica como forma de aproximação do estudante antes e depois do uso do guia orientativo? 7) Qual a importância atribuída à formação autônoma do estudante antes e depois do uso do guia orientativo? 8) Como o professor elabora o material didático para o atendimento do Regime de Exercício Domiciliar antes e depois do uso do guia? 9) O que compõe o material didático enviado ao estudante antes e depois do uso do guia?	Questionário / Entrevista /
Identificar quais concepções os professores EBTT apresentavam quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos e quais passam a apresentar a partir da aplicação de um guia orientativo especificamente voltado	10) Qual a relação entre o que é encaminhado ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar e o que é aplicado em sala de aula antes e depois do uso do guia? 11) Como o docente percebe a receptividade do estudante ao material didático antes e depois do uso do guia? 12) Como é a devolutiva das atividades realizadas em Regime de Exercício Domiciliar antes e depois do uso do guia?	Questionário / Entrevista /

Quadro 4: Objetivos, indicadores e instrumentos para a pesquisa.

(continuação)

para a elaboração de material didático neste contexto.	13) O professor leva em consideração a realidade social do estudante na elaboração do material didático antes e depois do uso do guia?	
Compreender os elementos e características do guia orientativo que podem contribuir para possíveis mudanças nas práticas dos docentes envolvidos.	14) Qual a visão do docente quanto às contribuições do guia orientativo para suas práticas no Regime de Exercício Domiciliar? 15) Quais características contidas no guia orientativo mais chamaram a atenção do professor? 16) Quais pressupostos foram considerados na elaboração do material didático para o estudante em Regime de Exercício Domiciliar? 17) Quais pressupostos previamente estabelecidos no guia orientativo foram de fato utilizados? 18) Quais elementos do guia orientativo resultaram numa reflexão por parte do professor?	Entrevista

Fonte: os autores.

O principal instrumento para coleta de dados foi a entrevista. A definição da técnica se deu pela possibilidade de solicitação de informações diretas aos sujeitos pesquisados que, neste contexto, foram os professores. Conforme nos apresenta Severino (2013), por oportunizar a interação entre pesquisador e pesquisado, a entrevista é bastante utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. “O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2013, p. 109).

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é adequada para a obtenção de uma multiplicidade de informações, como características demográficas, conhecimentos, comportamentos, opiniões, sentimentos, valores, expectativas e reações sensoriais dos participantes. Representa uma das formas mais tradicionais de coleta de dados, mas constitui também estratégia básica de algumas das mais recentes abordagens de pesquisa, como grupos focais e levantamentos baseados na Web. (GIL, 2021, p. 126).

A forma de entrevista utilizada foi a não-diretiva, uma vez que, conforme Severino (2013), a partir do discurso livre e diálogo descontraído, deixando o entrevistado à vontade, ele pode expressar, sem constrangimentos, suas representações. O entrevistador, com uma escuta atenta, registra todas as informações, com intervenções discretas para, se necessário, estimular o depoente. Gil (2021) classifica-a como entrevista semiestruturada, destacando como principal vantagem sua adequação às características do entrevistado.

As perguntas das entrevistas pré-aplicação (Apêndice C) e pós-aplicação (Apêndice D) do produto educacional foram elaboradas com a finalidade de atender a todos indicadores

descritos no Quadro 4, ou seja, possibilitar o alcance dos objetivos geral e específicos desta pesquisa.

Cabe informar que esta pesquisa, após apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, foi aprovada conforme parecer nº 5.067.423, emitido em 27 de outubro de 2021. Conforme nos orienta Severino (2013, p. 172), é imprescindível que, ao envolver “pessoas humanas como sujeitos pesquisados”, o pesquisador deva encaminhar previamente seu projeto para seus comitês de Ética em Pesquisa e, na falta deste, buscar pelo Comitê de outra instituição.

A seguir descreveremos a execução das etapas da pesquisa.

3.2.1 Etapa 1 – Levantamento do estado do conhecimento e fundamentação teórica

A pesquisa teve como primeira etapa de investigação o levantamento e aprofundamento teórico, realizados por meio de levantamento bibliográfico pesquisados nos seguintes repositórios científicos: Portal da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scielo, Google Acadêmico® e livros, bem como artigos científicos que abordam a temática da elaboração de material didático.

A seleção do material bibliográfico deste trabalho deu-se por meio de buscas temáticas, restritas aos títulos e resumos dos trabalhos encontrados, utilizando-se de termos e filtros já descritos detalhadamente na seção 2.1 desta dissertação.

3.2.2 Etapa 2 – Levantamento de requisitos e elaboração do produto educacional

A segunda etapa, iniciada no final do segundo semestre de 2021, tratou do levantamento de requisitos para a elaboração do produto educacional por meio de questionários que foram encaminhados aos estudantes que estiveram em RD e aos docentes que haviam realizado esse atendimento nos semestres anteriores ao período letivo de 2021.

A escolha pela utilização do questionário parte do pressuposto por Severino (2013), que menciona que o questionário contém um conjunto de questões sistematicamente articuladas, visando conhecer a opinião dos sujeitos pesquisados sobre o assunto em estudo. Gil (2021, p. 137) complementa, destacando que “as respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa”. Assim, o questionário é composto de questões objetivas, para colher respostas igualmente objetivas, o que pode reduzir

dúvidas e/ou ambiguidades (SEVERINO, 2013). O questionário também pode contar com perguntas abertas, a fim de oportunizar ao sujeito ir além das perguntas elencadas.

O questionário encaminhado aos docentes encontra-se no Apêndice A e o encaminhado aos estudantes encontra-se no Apêndice B. As perguntas foram organizadas a fim de atender aos indicadores descritos no Quadro 4, mais especificamente aos indicadores referentes ao terceiro objetivo específico.

O questionário foi encaminhado aos docentes por meio do e-mail institucional no dia 03 de dezembro de 2021 e ficou disponível até 29 de dezembro de 2021 – totalizando 26 dias corridos de disponibilidade para ser respondido. Contou com a participação de 25 professores, de um total de 107 docentes lotados no IFMS *Campus* Campo Grande². É importante ressaltar que no e-mail encaminhado havia a informação de que a pesquisa era direcionada aos professores que haviam realizado atendimento em RD em algum momento de sua prática docente. Não foi possível estimar o percentual de docentes do quadro que já haviam realizado atendimento em RD até o momento do envio do questionário, uma vez que este controle não é realizado pelo *campus*, conforme informação da Diretoria de Ensino.

O levantamento de requisitos realizado com os estudantes ocorreu no início do ano letivo de 2022. Para isso, consultamos a Coordenação de Gestão Acadêmica (COGEA), do IFMS *Campus* Campo Grande, que disponibilizou os processos de RD dos anos de 2019 e 2020. Também fomos informados que, referente ao ano letivo de 2021, não foram solicitados RD por conta do contexto pandêmico causado pelo COVID-19, no qual os estudantes permaneceram em casa com aulas remotas.

A partir das informações repassadas pela COGEA, inicialmente, foi realizado contato com o responsável legal, por meio de ligação telefônica, para solicitar a autorização da participação do estudante menor de idade na pesquisa. O questionário foi encaminhado apenas àqueles que aceitaram participar. Entendemos importante registrar que, apesar de constarem 10 (dez) processos solicitando RD no início de 2020³, apenas dois estudantes estavam aptos a participar da pesquisa. Entretanto, um estudante recusou participar e o outro, mesmo aceitando

² Informação repassada pela Diretoria de Ensino do *Campus* Campo Grande do IFMS.

³ Havia 10 (dez) processos de solicitação de RD referentes ao ano letivo de 2020, destes: 1 (um) tratava de processo administrativo sobre RD; 1 (um) não tinha o atestado anexado ao processo, assim não indicava o período de afastamento ou, ainda, se esse estudante foi atendido neste regime de ensino; 1 (um) era estudante da pós-graduação e 1 (um) estudante do Curso Técnico Subsequente - ambos não eram o público alvo desta pesquisa; 2 (dois) solicitando interrupção de estudos com atestados psiquiátricos (destes, 1 (um) pediu transferência); 1 (um) apesar de ter aceito participar, não respondeu o questionário e 1 (um) se recusou a participar; 1 (um) solicitou transferência em 2020; e 1 (um) deles trata de um atestado para atividade diferenciada em Educação Física (o estudante tem deficiência física).

participar, não respondeu o questionário. Assim, foram os estudantes que estiveram em RD no ano letivo de 2019 que aceitaram participar da pesquisa. Dos 11 estudantes consultados, com 4 (quatro) não conseguimos contato (foram tentativas de contato por WhatsApp®, e-mail e telefone), 7 (sete) aceitaram participar. Esta etapa da pesquisa foi realizada entre os dias 07 e 14 de fevereiro de 2022.

Conforme exposto por Buss (2019, p. 01), na Educação, o mestrado profissional é voltado a professores da Educação Básica na busca por uma qualificação da prática educativa e sua tônica é direcionada pela construção, desenvolvimento e aplicação de um produto educacional que trate de um problema, “mas não de pesquisa, e sim, de ensino, de aprendizagem ou outro de caráter educacional mais amplo” observado e/ou experienciado pelo professor no contexto escolar. Por este motivo – o problema não ser de pesquisa – é que o autor afirma que, em um mestrado profissional o problema de pesquisa deveria ser nomeado de outras formas, tais como “problema de ensino, problema de aprendizagem ou, de modo mais geral, de Problema Didático”, exatamente pela diferença (apesar de algumas semelhanças) que se observa se comparado às pesquisas desenvolvidas no mestrado acadêmico.

Desta forma, a primeira etapa é a delimitação e formulação do problema a ser pesquisado no mestrado profissional, para, a partir dele, avançar às próximas etapas do trabalho. Afinal, “não há a menor possibilidade de iniciar a construção de um produto educacional sem um problema didático a ser resolvido” (BUSS, 2019, p. 01).

Assim, o levantamento de requisitos que realizamos foi essencial para a organização das ideias e a elaboração do produto, cabendo um amplo levantamento de informações para a estruturação do seu conteúdo e posterior diagramação – esta última atendida por uma profissional especializada em programação visual (Miccy Studio®), a partir de um trabalho conjunto com a pesquisadora.

3.2.3 Etapa 3 – Levantamento e convite aos professores

No segundo semestre letivo de 2022, foram consultados os coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados em Mecânica, Eletrotécnica e Informática sobre quais estudantes estariam em Regime de Exercício Domiciliar naquele momento. Recebemos as seguintes informações: do curso Técnico Integrado em Mecânica não havia estudante em RD; já nos cursos Integrados em Eletrotécnica e Informática havia, respectivamente, 1 (um) e 2 (dois) estudantes em RD. Com isso, havia 35 docentes vinculados a esses 3 (três) estudantes, que poderiam atender, naquele momento, a demanda de RD nos cursos integrados do ensino médio.

Com estas informações, contatamos cada um dos docentes pelo aplicativo de conversa Google Chat[®] do e-mail institucional. Assim, dos 35 (trinta e cinco) docentes aptos a participar da pesquisa, 13 aceitaram. Quanto aos outros 22 docentes: 2 (dois) informaram que emitiram parecer de incompatibilidade com do RD com a disciplina; 1 (um) informou que, antes de entrar em RD, o estudante já havia reprovado por falta na sua unidade curricular; 6 (seis) docentes aceitaram de início, mas, no momento de agendarmos a entrevista, não responderam mais, apesar dos contatos reiterados; e 13 não responderam ao convite, que também foi reiterado outras duas vezes.

Para que fosse possível estabelecer o perfil dos docentes participantes (Quadro 6), foi disponibilizado por meio da Plataforma Google Forms[®] um questionário objetivo, encaminhado por e-mail, juntamente com o convite para a pesquisa. Nesse e-mail foi encaminhado os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2.4 Etapa 4 – Entrevista pré-aplicação do produto

No período de 26 de outubro a 03 de novembro de 2022 efetuamos as entrevistas pré-aplicação do produto educacional com os docentes participantes. Foram realizadas 9 (nove) entrevistas remotas, por meio do aplicativo de videoconferência Hangouts Meet[®], e 4 (quatro) entrevistas presencialmente, no IFMS *Campus* Campo Grande. Cabe registrarmos que o formato da entrevista (presencial ou por videoconferência) foi de livre escolha do docente.

As entrevistas aconteceram individualmente. No início de cada uma, expusemos alguns pontos da pesquisa: explicamos que haveria duas entrevistas, sendo a primeira para o levantamento das suas concepções sobre o RD e a segunda, após percorrido certo período para o uso do produto educacional, tendo como objetivo colher, novamente, as concepções dos docentes após o contato com o produto educacional, bem como suas impressões sobre tal produto.

Reforçamos que não havia respostas certas ou erradas, que a proposta era a de ter contato com a concepção que ele tinha deste regime de ensino. Também explicamos que a necessidade de gravação da entrevista era para, posteriormente, realizarmos a transcrição para análise das informações. As entrevistas tiveram duração média de 30 minutos.

3.2.5 Etapa 5 – Aplicação do produto

A aplicação do produto teve início já no final da entrevista pré-aplicação. Foi encaminhado, por e-mail, o Guia Orientativo para Elaboração de Material Didático para estudantes em Regime de Exercício Domiciliar.

Aos docentes que realizaram a pesquisa presencialmente, também foi entregue uma via impressa do Guia em mãos e também ficaram disponibilizadas no NUGED vias impressas do produto para os professores que quisessem fazer uso delas.

Estabelecemos três semanas como tempo de aplicação do produto.

3.2.6 Etapa 6 – Entrevista pós-aplicação do produto

Após o prazo estabelecido para a aplicação do produto, voltamos a contatar os docentes para o agendamento da entrevista pós-aplicação. Neste contato, foi constatado que, dos 13 docentes, apenas 1 (um) havia feito uso parcial do produto educacional e outro professor fez a sua leitura na íntegra. Os outros 11 professores informaram que não fizeram o uso e nem leitura do produto. Assim, foi proposto àqueles professores o período de mais uma semana para que pudessem ler o material e, desta forma, realizarmos a entrevista, ao que todos aceitaram prontamente. Nesse contexto, as entrevistas pós-aplicação do produto educacional foram realizadas no período de 30 de novembro a 15 de dezembro de 2022.

Dos 13 professores participantes dessa etapa da pesquisa, 11 optaram pela entrevista por videoconferência e 2 (dois) professores pela entrevista presencial. Nesse momento da pesquisa as entrevistas também tiveram duração média de 30 minutos.

Por conta da não utilização do produto educacional na elaboração do material didático aos estudantes em RD – apenas a leitura do produto, e a fim de verificarmos as concepções dos professores sobre o atendimento do estudante em RD após o contato com o produto educacional, as perguntas 8 a 13 da entrevista pós-aplicação do produto educacional foram adaptadas, ou seja, foram feitas buscando evidenciar as concepções obtidas após o contato com o guia e que poderiam influenciar no momento da elaboração do material didático nos atendimentos futuros – as demais perguntas foram aplicadas na íntegra.

3.2.7 Etapa 7 – Categorização e análise dos dados

Com as entrevistas pré e pós-aplicação do produto educacional transcritas, partimos para

a organização e análise dos dados coletados. Nesta pesquisa, optamos pela análise de conteúdo, considerando a abordagem qualitativa adotada.

Bardin (2011) esclarece que a análise de conteúdo trata de um apanhado de técnicas de análise das comunicações utilizando procedimentos sistemáticos e objetivos para a descrição do conteúdo das mensagens, e menciona que isso não basta para uma definição da especificidade do que vem a ser a análise de conteúdo. Então, afirma que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção. A autora também pontua que “[...] o interesse não está na descrição dos conteúdos, mas sim no que estes nos poderão ensinar após serem tratados (por classificação, por exemplo) relativamente a ‘outras coisas’” (BARDIN, 2011, p. 44).

Como nos esclarece Severino (2013), ao dialogar com Bardin, a análise de conteúdo trata de um conjunto de técnicas de análise do que foi comunicado.

Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. (SEVERINO, 2013, p. 105).

Assim, Severino (2013) também esclarece que a análise de conteúdo atua sobre a fala, descrevendo, analisando e interpretando as mensagens dos discursos que podem ser obtidos de diferentes formas, como por meio de perguntas, entrevistas e depoimentos. Bardin (2011) menciona que a atitude interpretativa é uma prática muito antiga, utilizada para interpretar textos sagrados ou misteriosos, e que na atualidade é sustentada por processos técnicos de validação.

Para a categorização dos dados colhidos no decorrer desta pesquisa, ao utilizarmos a técnica de análise descrita por Bardin (2011, p. 49), consideramos “as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de coocorrência)”.

Com isso, foram realizadas as transcrições das entrevistas, seguindo da leitura flutuante dos textos, buscando refletir sobre o conteúdo. Após revisitas ao conteúdo e releituras, buscamos estabelecer categorias de respostas, com base nas ocorrências entre as respostas, considerando, também, o critério de exclusão entre elas. Na sequência, com as definições das categorias, realizamos o tratamento dos resultados e interpretações, elaborando quadros a fim de melhor organizarmos e apresentarmos as informações.

Superada esta etapa, pudemos arrebatar as concepções dos docentes participantes

quanto ao atendimento ao estudante em RD do IFMS *Campus* Campo Grande.

3.3 Lócus da pesquisa: o IFMS Campus Campo Grande e sua organização quanto ao regime domiciliar

O desenvolvimento desta pesquisa aconteceu no IFMS *Campus* Campo Grande, um ambiente educacional no qual o processo de ensinar e aprender está intimamente ligado ao processo de construção do objeto de conhecimento, que também requer a ação de pesquisar. O *locus* também foi definido por ser o nosso ambiente de atuação profissional e por ter motivado o estabelecimento do escopo desta pesquisa. Sua história se inicia em 27 de outubro de 2007, com a sede na capital do estado, sendo primeiramente sancionada pela Lei nº 11.534/07 como Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul. No ano seguinte, por meio da Lei nº 11.892/08 passou a compor o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS, 2021a).

No IFMS *Campus* Campo Grande são ofertados cursos na modalidade presencial e a distância. Dentre os cursos técnicos integrados de nível médio, são oferecidos os cursos de Informática, Mecânica e Eletrotécnica. Neste ano de 2023 está sendo ofertada a primeira turma do Curso Técnico Integrado em Administração, passando, assim, a 4 (quatro) cursos técnicos integrados ao nível médio. Também são ofertados os Cursos Técnicos Subsequentes em Informática e Administração, na modalidade de Educação a Distância. Os cursos de graduação atualmente oferecidos no *campus* são: Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Tecnologia em Sistemas para Internet, todos na modalidade presencial.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são voltados à formação de professores, sendo eles: Especialização em Docência para Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, na modalidade presencial, podendo ter até 40% de sua carga horária ofertada na modalidade a distância. Em 2018, iniciou-se a oferta do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sendo esta a primeira pós-graduação *stricto sensu* oferecida pelo IFMS. Já em 2023, foi ofertada a primeira turma do Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (ProfNIT).

Quanto aos cursos de qualificação profissional, são ofertados na modalidade presencial: Desenhista Mecânico e Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão; e na modalidade a distância são oferecidos os cursos de Operador de Computador e Vendedor. Ainda são ofertados cursos de Formação Inicial e Continuada de idiomas: Inglês, espanhol e

LIBRAS em nível básico e intermediário, além do curso Português como Língua Adicional, todos na modalidade presencial (IFMS, 2021a).

Conforme exposto no Plano de Desenvolvimento do *Campus* Campo Grande (IFMS, 2016), a sua missão busca,

Promover a educação de excelência por meio do ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas do conhecimento técnico e tecnológico, formando profissionais humanistas e inovadores, com vistas a induzir o desenvolvimento econômico e social local, regional e nacional. (IFMS, 2016, p. 7).

Também apresenta como visão alcançar o reconhecimento de ser uma instituição promotora de um ensino de excelência e, assim, tornar-se “referência em educação, ciência e tecnologia, garantindo a integração e diversidade dos saberes e a inclusão dos cidadãos no mundo do trabalho em Campo Grande e região”. Elenca como valores:

Inovação; Ética; Compromisso com o desenvolvimento local e regional; Valorização da diversidade; Desenvolvimento Sustentável; Valorização do Servidor; Qualidade e Excelência na Gestão Pública. (IFMS, 2016, p. 7).

Ao considerarmos a missão, visão e valores do IFMS *Campus* Campo Grande, podemos observar tal busca também dialoga com os objetivos desta pesquisa que, ao contribuir com a prática docente no atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar, colabora com um ensino de excelência, contribuindo para o alcance de se tornar referência em educação.

Outro ponto que merece destaque é o que preconiza a Lei nº 1.044/69, já em seu artigo 1º, “São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de **qualquer nível** de ensino [...]” (BRASIL, 1969, grifo nosso). Dessa maneira, assim como o *campus* oferece a possibilidade de verticalização do ensino, este produto educacional, apesar de ser direcionado à elaboração de material didático aos estudantes de nível médio, poderá ser utilizado para o atendimento do estudante em qualquer um dos níveis de ensino oferecidos.

Quanto ao atendimento do estudante que solicita o RD, este está sendo conduzido pelas respectivas coordenações de curso que estão ligadas à Diretoria de Ensino do *campus*. A organização do atendimento segue os passos previstos no ROD (IFMS, 2021b) que, conforme já mencionado, após o estudante atender às condições previstas no art. 179, passa a fazer jus a um Regime Especial de Ensino. Retomamos que, dentre as condições previstas no art. 179, estão a necessidade de apresentação da via original do atestado médico, devendo constar o período de afastamento, “especificando o início e o término provável, além do código da Classificação Internacional de Doenças (CID), quando pertinente”, bem como a “existência de compatibilidade entre a natureza das disciplinas envolvidas e a aplicação deste Regime”

(IFMS, 2021b, p. 61).

Desta forma, o estudante, ou seu responsável legal, ao encaminhar o atestado à coordenação, essa passa a executar a ação prevista no art. 180, que determina que cabe à coordenação de curso/eixo, após analisar o pedido que deve estar de acordo com a legislação, emitir o parecer deferindo ou indeferindo o pedido. No caso de deferimento, deve realizar uma consulta aos docentes que estão conduzindo as unidades curriculares ao estudante solicitante “a fim de verificar a compatibilidade com a unidade curricular” (IFMS, 2021b, p. 62).

Caso haja indeferimento à solicitação por algum dos impedimentos previstos no art. 179, inciso IV e parágrafo 4º - existência de incompatibilidade entre a unidade curricular e a aplicação do regime, mediante parecer do docente responsável; Tempo de afastamento que possa afetar a continuidade do processo de aprendizado – pode ser proposto o trancamento da matrícula do estudante, ficando assegurada sua matrícula no semestre imediatamente seguinte à solicitação do RD. Cabe mencionar que também estão previstos os casos de recusa à solicitação “fora do prazo, com período de afastamento inferior a 15 dias, com documentação incompleta”. Os casos incomuns serão analisados pela Diretoria de Ensino. Também está previsto no art. 181, parágrafo 2º, que, em caso de indeferimento, “o estudante/responsável deve ser comunicado e o processo encaminhado à Central de Relacionamento do *campus*, para arquivamento” (IFMS, 2021b, p. 62).

Nesse contexto, ao ser aceito o pedido de RD, o coordenador executa o previsto no art. 181: informa à Central de Relacionamento do *campus* o período de afastamento para o registro no Sistema Acadêmico e comunica imediatamente os professores, que são incumbidos de “elaborar os exercícios domiciliares, indicar a bibliografia, o processo de avaliação e o que mais for necessário para a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, inclusive o prazo para sua execução” (IFMS, 2021b, p. 62). Todas essas ações descritas anteriormente são executadas pelo e-mail institucional.

Dessa forma, ao não emitir parecer de incompatibilidade entre a disciplina e o RD, o professor atende ao previsto no art.182, que trata das atribuições domiciliares ao estudante. Cabe registrar que, após o retorno das aulas presenciais, por conta da experiência com a aula remota nos anos de 2020 e 2021 e o uso por todos os professores do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem do IFMS (AVEA), estabeleceu-se que os atendimentos em RD passariam a ser realizados por meio de postagens de materiais didáticos no AVEA. Então, via de regra, é criada uma sala específica para cada um dos estudantes em RD, para que sejam postados os materiais didáticos. Com isso, a partir de 2022 o formulário de atribuição de exercícios domiciliares (Anexo A) passa a ser substituído pelo AVEA, a fim de utilizar as

Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) a favor do atendimento ao estudante em RD. Um aspecto que cabe destacar é que a utilização do AVEA possibilita um contato direto com o docente por meio dos recursos de comunicação ali disponíveis (fóruns e sala de bate-papo).

Conforme mencionado por Reis (2011, p. 78), é indiscutível que um dos resultados mais evidentes das tecnologias digitais é “o fato de permitir e facilitar a comunicação entre as pessoas, independentemente da sua posição geográfica ou temporal”, pois as TDIC rompem barreiras e encurtam distâncias e, ainda, podem oferecer um importante apoio na qualidade da educação.

Em ambientes virtuais é possível utilizar das tecnologias para o suporte entre os processos de interação, pois possibilita troca contínua de conhecimento entre professor e estudante. A autora também chama atenção para um cuidado necessário no uso das TDIC ao mencionar que é preciso conhecimento e formação específica para o uso dessas ferramentas e nos afirma:

Diante disso, no espaço virtual e presencial, usar as ferramentas de forma interativa requer algo mais que o simples acesso à ferramenta e à “destreza” técnica para determinada situação. Os indivíduos, também, necessitam criar e adaptar o conhecimento e as habilidades. Nesse sentido, uma ferramenta não é somente um mediador passivo, é também um instrumento para um diálogo ativo entre o indivíduo e seu ambiente. (REIS, 2011, p. 79).

Em consonância com Paulo Freire, Reis (2011) afirma que o diálogo é um espaço de ação e reflexão, sendo assim uma possibilidade de superação do senso comum, tendo como resultado a práxis, que é a prática refletida.

Outro ponto mencionado no ROD que requer atenção do professor ao elaborar o material didático é que este material, conforme o disposto no art. 181, parágrafo 3º, deve ter compatibilidade com as atividades disponibilizadas aos estudantes em sala de aula, presencialmente. Segundo informações repassadas pelos coordenadores dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio, o acompanhamento das atividades disponibilizadas no AVEA não tem sido realizado a contento em função da alta demanda de trabalho, ainda que, por vezes, este acompanhamento seja difícil em função da autonomia didática do docente. Assim, um ponto que se destaca é que, independentemente da metodologia utilizada para a disponibilização do material didático (e-mail, AVEA ou impresso), é observável que o docente tem pouco acompanhamento neste trabalho, o que demonstra que orientações voltadas especificamente para a elaboração de material didático para o estudante em RD são úteis para a prática docente neste atendimento.

3.4 O perfil dos participantes

Como já informado, no levantamento de requisitos para a elaboração do produto educacional foram consultados, primeiramente, estudantes do ensino médio integrado que estiveram em RD no ano de 2019. Relembramos que, no ano de 2020, os registros de RD não geraram conteúdo para a pesquisa e, no ano de 2021, não houve atendimento em RD em função do contexto pandêmico e o consequente oferecimento de aulas remotas. Dessa maneira, para estabelecer o perfil dos estudantes participantes desta pesquisa, foram extraídos os seguintes dados do Sistema de Gestão Acadêmica do IFMS *Campus* Campo Grande: idade à época do afastamento; curso; semestre letivo em que esteve em RD; e se concluiu ou não o curso.

No que diz respeito à identidade dos estudantes, em atendimento ao exposto na Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa⁴ (BRASIL, 2013; 2020) e, desta forma, garantir que não haja a utilização das informações em prejuízo do participante, serão utilizadas as seguintes denominações: a letra “E”, referindo-se a palavra “Estudante”, seguido dos números de 1 a 7 (um a sete).

Apresentamos, no Quadro 5, a síntese do perfil dos estudantes que estiveram em RD no ano de 2019 no IFMS *Campus* Campo Grande.

Quadro 5: Perfil dos estudantes em RD no ano de 2019.

ID	Idade	Curso	Semestre	Afastamento	Concluiu?
E1	17	Técnico Integrado em Mecânica	5º	30 dias	Sim
E2	16	Técnico Integrado em Mecânica	6º	30 dias	Sim
E3	18	Técnico Integrado em Mecânica	7º	30 dias	Sim
E4	17	Técnico Integrado em Informática	7º	15 dias	Sim
E5	18	Técnico Integrado em Mecânica	5º	30 dias	Sim
E6	15	Técnico em Eletrotécnica	1º	15 dias	Não
E7	18	Técnico Integrado em Mecânica	7º	30 dias	Sim

Fonte: os autores.

⁴ Emitida pelo Ministério da Saúde, Resolução CNS n° 466 de 2012, item III.2.i, estabelece que o responsável pela pesquisa deve usar de estratégias para assegurar “a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização dos participantes da pesquisa” (BRASIL, 2020a, p.12).

Para a continuidade do levantamento de requisitos, foram consultados os docentes que realizaram atendimento aos estudantes em RD nos anos anteriores (2018 e 2019). Assim, o requisito para participar da pesquisa era de que o docente tivesse realizado atendimento ao estudante em RD no decorrer de sua prática docente até aquela data. Com isso, obtivemos 25 participantes, de um total de 107 docentes lotados no IFMS *Campus* Campo Grande.

Quanto ao período de aplicação do produto educacional, obtivemos a participação de 13 (treze) docentes, dos 35 (trinta e cinco) que estavam atendendo aos 03 (três) estudantes do ensino médio integrado que estavam em RD naquele período. Apenas retomando, conforme descrição realizada na Seção 3.2.3, 02 (dois) estudantes estavam matriculados no Curso Técnico Integrado em Informática e 01 (um) matriculado no Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica.

O questionário aplicado aos docentes participantes abordou os seguintes pontos: formação acadêmica; tempo total de docência e tempo de docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT); carga horária de sala de aula e de planejamento; participação em formação continuada para a docência; participação em formação continuada para produção de material didático; experiência para elaboração de material didático para estudante em RD; e número aproximado de estudantes atendidos em RD.

No Quadro 6 está organizada a síntese do perfil dos 13 professores participantes da etapa de aplicação do produto educacional. Também em atendimento ao preconizado na Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa (BRASIL, 2020a), utilizamos, para nos referir ao professor participante a letra “P”, em referência à palavra “Professor” seguido do número 1 a 13, como forma de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

Quadro 6: Perfil dos professores (formação e atuação).

ID	Área de Formação	Tempo de docência (anos)	Tempo de docência na EPT (anos)	Carga horária de aulas (horas/aula)	Carga horária de planejamento (horas/aula)
P1	Geografia	11	11	12	09
P2	Engenharia da Computação	07	07	16	09
P3	Sistemas de Informação	09	09	11	08
P4	Química	24	9	16	10
P5	Química	16	11	20	15

Quadro 6: Perfil dos professores (formação e atuação).

(continuação)

P6	Matemática	11	0,6	33	13
P7	Filosofia	22	10	16	12
P8	História	24	12	14	12
P9	Engenharia Elétrica	22	11	23	17
P10	Ciência da Computação	10	10	13	10
P11	História	30	10	10	10
P12	Matemática	0,3	0,3	25	15
P13	Engenharia de Software	29	9	07	03

Fonte: os autores.

Em relação à formação do professor, identificamos que 12 docentes são licenciados e apenas 1 (um) é bacharel (P13). Quanto ao tempo total de docência, este mostrou-se bem heterogêneo, sendo que: 06 (seis) docentes tem mais de 20 anos de docência; 1 (um) deles com trinta anos de docência; 1 (um) com 16 anos de docência; 03 (três) com mais de 10 anos de docência; 01 (um) com 9 (nove) anos; 1 (um) com 7 (sete) anos de docência; e 1 (um) iniciando agora sua trajetória docente na época da participação na pesquisa, com 3 (três) meses de docência.

Quanto ao tempo de docência na EPT, 7 (sete) docentes têm entre 10 (dez) e 12 anos de docência, 3 (três) com 9 (nove) anos de docência, 1 (um) com 7 (sete) anos de docência e 2 (dois) professores com menos de 1 (um) ano na EPT, sendo que, destes, 1 (um) professor exerce a docência há 11 anos.

Ao verificarmos a carga horária de sala de aula e planejamento, vemos que esta também varia muito. As cargas horárias dos professores P6, P9 e P12 chamaram a atenção por excederem 20h/a de sala de aula, com destaque para a carga horária de 33 h/a de sala de aula do professor P6. Em relação à carga horária destinada ao planejamento de aula, observamos que não guardam proporção entre elas, de tal forma que o professor P11 tem 10 h/a de sala de aula e a mesma quantidade para planejamento, e o professor P6 tem uma diferença de 20h/a entre as horas de sala de aula e planejamento.

Entendemos importante registrar que os docentes do IFMS devem cumprir jornada de 40 horas/relógio semanais, o que equivale a 53,33 horas/aula. Assim, observamos que em nenhum dos casos a carga horária é excedida. Outro ponto importante a ser destacado é que os

professores devem atuar no ensino, pesquisa e extensão. Assim, a carga horária é completada com projetos de trabalho que envolvam esta tríade, bem como nos diferentes níveis de ensino oferecidos pela instituição.

Em um estudo apresentado por Araújo e Mourão (2021) é mencionado que, a especificidade dos institutos federais, que visa a verticalização do ensino, causa a exigência de uma polivalência da prática docente e considera que:

Essa intensificação precariza o trabalho docente à medida que exige do professor maior esforço mental; conhecimento de processos diversos; adaptabilidade de sua prática à diversidade de turmas em que atua; trabalho emotivo diversificado; intensificação de sua lógica de atuação, de atenção e de controle; maior tempo de preparação das aulas e de conteúdos para abordar em sala de aula. Assim, a porosidade de trabalho, o tempo de reflexão e o tempo de não-trabalho são engolidos pelas atribuições de preparação do trabalho. (ARAÚJO; MOURÃO, 2021, p. 1).

Essa discussão apresentada pelos autores mostra que a realidade material da prática docente da carreira EBTT é desafiadora e intensa. Entendemos que, ao trazermos esta realidade ao perfil dos docentes, contribuímos com a compreensão da realidade material destes profissionais, uma vez que a prática pedagógica é resultado das condições materiais do trabalho docente, fruto do sistema educacional no qual está inserido. Apesar da relevante importância, optamos por não aprofundar a discussão, por entendermos que o tema foge do escopo desta pesquisa.

Ainda no que tange ao perfil dos docentes participantes da pesquisa, trazemos no Quadro 7 uma síntese da experiência destes com a produção de materiais didáticos e, mais especificamente, para o RD.

Quadro 7: Perfil dos professores (experiência com material didático para RD).

ID	Participação em formação continuada para a docência	Formação continuada para produção de material didático	Experiência na produção de material didático para o RD (de 1 a 5)	Quantidade de estudantes atendidos em RD
P1	Não	Não	2	3
P2	Sim	Sim	3	3
P3	Não	Não	4	6
P4	Sim	Sim	2	2
P5	Sim	Sim	3	7
P6	Sim	Sim	3	5

Quadro 7: Perfil dos professores (experiência com material didático para RD).

(continuação)

P7	Sim	Sim	4	4
P8	Sim	Sim	3	5
P9	Sim	Sim	3	3
P10	Não	Não	3	3
P11	Sim	Não	3	4
P12	Não	Não	1	1
P13	Sim	Sim	4	4

Fonte: os autores.

Observamos que 09 (nove) professores afirmaram ter participado de formações continuadas para a docência e 04 (quatro) não participaram. Aqui, cabe ressaltar que, a cada início de semestre letivo, ocorre a semana de planejamento nos *campi* do IFMS. O período é previsto em calendário acadêmico e nos eventos há, sem exceções, uma quantidade de carga horária destinada para a formação continuada do docente. Dentro das demandas de cada *campus*, são oferecidas formações com temas diversos, sempre buscando dialogar com a necessidade do momento. Para exemplificar, no início do segundo semestre letivo de 2022 a formação oferecida pelo IFMS *Campus* Campo Grande foi voltada ao ensino híbrido, uma vez que, naquele semestre, iriam começar as aulas nessa modalidade de ensino.

Quanto à participação em formação continuada para produção de material didático, observamos que 05 (cinco) professores informaram que não participaram dessas formações e 08 (oito) informaram terem participado. Quanto a isso, o professor P5 indica que participou “*sim, produção de vídeos*”, o professor P6 menciona que participa das “*formações disponibilizadas pelo IFMS no início de cada semestre, sobretudo durante a pandemia*”, e o professor P13 destaca: “*Sim, participei e com mais frequência em tempos de pandemia*”.

De fato, no período em que as aulas aconteceram de forma remota, um dos focos das formações continuadas oferecidas pelo IFMS foi a elaboração de material didático para o AVEA, considerando que aquela modalidade de ensino, remoto, precisou ser aprendida por todos os docentes e apropriada por todos os estudantes.

O ensino remoto em tempos de pandemia esteve previsto na Portaria nº 343/2020 (alterada pela Portaria nº 345) do Ministério da Educação. Já no seu primeiro artigo, previa que, em caráter excepcional, estava autorizada a substituição das disciplinas presenciais “por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020b, p. 1).

Conforme discutido por Cabral e Costa (2020), a partir deste contexto pandêmico, o professor – que antes tinha como instrumentos essenciais de trabalho seu corpo e voz, de uma hora para a outra – passa a incorporar os *smartphones*, computadores e redes sociais ao dia a dia de sala de aula. Aquela situação se somava aos desafios já existentes das suas tarefas de trabalho.

Professores que tinham pouco ou nenhum contato com as novas tecnologias digitais começaram, abruptamente, a planejar aulas mediadas por telas junto a seus coordenadores pedagógicos (muitas vezes igualmente não qualificados para tais ações), ao mesmo tempo em que descobriam sobre o funcionamento de ferramentas tecnológicas. Com as aulas online, surgiram novos desafios que não eram comuns nos encontros presenciais, como problemas de conexão e engajamento dos alunos às atividades remotas. (CABRAL; COSTA, 2020, p. 50).

Naquele contexto, com aquela situação apresentada – uso de tecnologias digitais de comunicação e informação para a continuidade das aulas – a necessidade evidente era a do oferecimento de formação continuada aos docentes do IFMS para as aulas remotas. Para aquela demanda, além das semanas de planejamento comuns ao início do semestre, também foram oferecidas formações continuadas para o uso dos recursos didáticos disponíveis no AVEA e outras plataformas e ferramentas.

Ao perguntarmos aos docentes sobre sua experiência na produção de material didático para o RD e a quantidade de estudantes atendidos nesse regime de ensino, pudemos observar que a maior parte das respostas guardam uma proporção entre a experiência e a quantidade de estudantes atendidos – no entanto, não podemos afirmar que esta escolha foi intencional por parte do docente respondente.

Foi oferecida uma escala de 1 a 5 (um a cinco) para que o professor indicasse qual nível atribuía à sua experiência nesse quesito. Observamos que 7 (sete) professores atribuíram a escala de experiência de acordo com o número de estudantes atendidos, ficando da seguinte forma: 2 (dois) professores atribuíram 4 ao nível de experiência e indicaram atender a 4 (quatro) estudantes em RD; 3 (três) docentes indicaram nível 3 e atenderam a 3 (três) estudantes; 1 (um) docente indicou nível 2 e atendeu a 2 (dois) estudantes; e mais 1 (um) indicou o nível 1, atendendo a 1 (um) estudante em RD. Nos outros indicadores: 4 (quatro) professores indicaram nível 3 de experiência na elaboração de material didático (informaram ter atendido 7, 5, 5 e 4 - sete, cinco, cinco e quatro - estudantes em RD, respectivamente); 1 (um) professor indicou nível 2, atendendo a 3 (três) estudantes em RD; e 1 (um) indicou nível 4 de experiência, tendo atendido a 6 (seis) estudantes em RD.

A pesquisa aqui apresentada contou com a colaboração de estudantes que estiveram em RD quando as aulas estavam acontecendo presencialmente, ou seja, antes da pandemia de

COVID-19. Contou também com a participação de docentes que já atenderam a estudantes em RD no seu percurso profissional docente, bem como, com professores em pleno atendimento a estudantes em RD para aplicação do produto educacional. A participação destes sujeitos, que vivenciaram e vivenciam o RD, foi imprescindível para a realização da pesquisa, bem como a avaliação do produto educacional, forjado com os elementos apresentados pelos participantes.

A seguir, trataremos do produto educacional: dos requisitos, da produção, diagramação e aplicação. Traremos uma descrição dos conteúdos do produto, seguida do detalhamento da aplicação e posterior avaliação do produto, bem como a razão de ser desta produção.

4 PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA ORIENTATIVO PARA ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA ESTUDANTE EM REGIME DE EXERCÍCIO DOMICILIAR

Organizamos este capítulo em duas partes. A primeira trata das necessidades identificadas durante a fase de levantamento de requisitos para a elaboração do produto educacional, a partir do contato com estudantes e professores, conforme já descrito no Capítulo 3. Na segunda parte, fazemos uma breve descrição do produto educacional final, detalhando sua estrutura e apresentando suas seções. O acesso ao produto consta no Apêndice E.

4.1 Os requisitos identificados para o produto

Abrimos esta seção lembrando que a proposta de desenvolvimento do produto educacional apresentada neste trabalho teve sua origem no período em que pudemos trabalhar no atendimento das demandas do Regime de Exercício Domiciliar, no ano de 2018. Naquele momento foi possível constatar a dificuldade apresentada pelos professores no atendimento deste estudante que, por algum período, precisava ser atendido de uma forma específica. Já naquela ocasião, também nos deparamos com falas docentes que remetiam à preocupação em não “facilitar” para o estudante em RD, que estava em recuperação de saúde ou em licença maternidade, em detrimento do estudante que estava em sala de aula. Esta mesma fala pode ser observada na aplicação da pesquisa, como menciona o professor P3 quanto à forma com a qual costuma elaborar as atividades para o atendimento do estudante em RD: *“idêntica às dos alunos que estão no presencial. É a mesma avaliação, até aquela questão de justiça. Não sei se é o caso”* (P3). Com isso, corroboramos o afirmado por Buss (2019) ao mencionar que a pesquisa no mestrado profissional tem a sua origem no espaço de trabalho do professor.

Sua concepção nasce do envolvimento direto ou, menos comumente, indireto, entre o professor e a realidade educacional que se descortina no dia a dia de sua profissão. São interrogações e desencadeamentos que ele percebe em sua caminhada didática e que se mostram desconfortáveis, o inquietam e o atrapalham tanto na sua prática profissional quanto no desenvolvimento educacional dos estudantes. (BUSS, 2019, p. 01).

No levantamento de requisitos consideramos o exposto por Zabala (1998) sobre a melhoria da prática educativa, que acontece ao reconhecermos a complexidade das variáveis que interferem na prática e a experiência para dominá-las. Também menciona que este conhecimento provém da investigação das experiências e que um dos desafios é ter clareza dos

resultados alcançados.

Assim, consideramos que é por meio da situação real vivenciada pelo professor que o problema didático pode ser identificado, uma vez que o professor é o máximo conhecedor dele e, por conseguinte, está na busca incessante da sua resolução, e “é justamente de seus saberes e experiências que o Produto Educacional adquire existência, extensão e profundidade adequados ao propósito do Mestrado Profissional” (BUSS, 2019, p. 2). Apresentamos, no Quadro 8, os resultados que evidenciam os requisitos indicados pelos docentes quanto à percepção da falta de orientações voltadas à elaboração do material didático para o estudante em RD (destacamos que a pergunta permitiu que o docente marcasse quantos itens quisesse) e que foram usados na elaboração do produto educacional (os resultados da pesquisa estão apresentados no Capítulo 5). Os requisitos estão apresentados em ordem alfabética.

Quadro 8: Requisitos elencados pelos docentes e utilizados na elaboração do produto educacional.

Requisitos	Quantidade
Adaptação das atividades.	14
Contato com o estudante.	11
Formato das atividades avaliativas.	1
Não sente falta de nenhuma orientação.	2
Orientações padrões da instituição.	1
Prazos para realização e devolutiva das atividades.	9
Quantidade de material de estudo x carga horária.	13
Tipo de atividade: objetiva ou discursiva.	11
Tipo de material didático para estudo (vídeo aula, textos, dentre outros).	12

Fonte: os autores.

Podemos observar que, dos 25 respondentes: 12 sentiam falta de orientações específicas voltadas para o tipo de material didático para estudo (videoaulas, textos, dentre outros); 13 sentiam falta de orientações voltadas à quantidade de material de estudo x carga horária; 11 docentes, do tipo de atividade (objetiva ou discursiva); 14 mencionaram as adaptações para as atividades; 11 manifestaram sentir falta do contato com o estudante; 9 (nove) dos prazos para realização e devolutiva das atividades; 2 (dois) não sentiam falta de orientações.

No espaço reservado para que o docente descrevesse algum elemento que não estivesse

elencado, 02 (dois) docentes realizaram registros, sendo um deles o sentimento da falta de orientações voltadas ao formato das atividades avaliativas, e o outro, de orientações padronizadas pela instituição.

A pergunta seguinte, que foi uma questão aberta, tratava do que o docente gostaria de encontrar no guia orientativo que contribuísse com a elaboração do material didático para o estudante em RD. Apresentamos, no Quadro 9, em ordem alfabética, os elementos indicados pelos docentes e que também nortearam a elaboração do produto educacional.

Quadro 9: Elementos indicados pelos docentes para constar no guia orientativo.

Elementos mencionados	Quantidade
Acompanhamento do estudante.	1
Deveres e obrigações do estudante.	1
Diferentes tipos de atividades.	3
Exemplos de atividades.	7
Oferta de profissional específico para atendimento do estudante.	1
Padronização da instituição.	1
Quantidade de material x carga horária.	3
Situação social do estudante.	7
Todos os elencados na pergunta anterior (indicados no Quadro 8).	2

Fonte: os autores.

Para essa questão, dos 25 docentes respondentes, 9 (nove) mencionaram elementos do RD que não compõem o momento da elaboração do material didático, mas influenciam nesta produção, sendo eles: “situação social do estudante”, “oferta de profissional específico para atendimento do estudante” e “padronização da instituição”. Outros 3 (três) docentes indicaram que gostariam de encontrar orientações sobre a relação entre quantidade e tempo dos conteúdos. Outros 3 (três) docentes mencionaram orientações voltadas aos diferentes tipos de atividades, 7 (sete) falaram sobre os exemplos de atividades, 1 (um) mencionou o acompanhamento do estudante e 1 (um) indicou os deveres e obrigações dos estudantes em RD. No Capítulo 5, no qual trataremos a fundo a análise dos resultados da pesquisa, perceberemos que estes elementos são retomados nas entrevistas pré e pós-aplicação do produto educacional.

Nesse mesmo questionário, aos docentes foi disponibilizado um espaço para que pudessem contribuir ainda mais com os levantamentos de elementos para a elaboração do guia orientativo. Dos 25 docentes, 18 deixaram alguma contribuição no espaço disponibilizado.

Destes, 13 apresentaram pontos voltados à logística de atendimento ao estudante em RD, tais como: necessidade de normatização na forma de atendimento ao estudante; informações sobre a situação social do estudante; interação com o estudante por meio das TDIC; relacionar RD com o período de aula remota oferecida no período pandêmico; necessidade de profissional especializado para atendimento do estudante em RD; e apresentação de práticas exitosas no atendimento ao estudante em RD.

Ainda nesta questão, 5 (cinco) docentes elencaram pontos voltados para a elaboração de materiais didáticos, sendo eles: 1 (um) mencionou a adaptação das atividades de práticas corporais para a disciplina de educação física e; 4 (quatro) indicaram a elaboração de roteiros de estudo, a fim de contribuir com a realização das atividades pelo estudante, considerando a sua autonomia. Conforme o mencionado por 1 (um) dos docentes respondentes: *“A minha preocupação é garantir que o estudante aprenda o conteúdo. Portanto, acredito ser necessária a elaboração de um roteiro mais detalhado para que ele, de fato, estude e seja capaz de realizar os exercícios, considerando que não temos a cultura de um processo mais autônomo de aprendizagem”*.

Quanto aos requisitos indicados pelos estudantes e que também nortearam a elaboração do produto educacional, apresentamos, no Quadro 10, os requisitos indicados pelos discentes quanto à percepção da falta de elementos no material didático encaminhado para que pudesse dar continuidade aos seus estudos (em ordem alfabética). Ressaltamos aqui que a pergunta permitiu que o estudante respondente marcasse quantos itens quisesse.

Quadro 10: Percepção dos estudantes quanto à falta de elementos no material didático.

Requisitos	Quantidade
A falta de clareza sobre como fica a questão da matéria técnica.	1
Adaptação das atividades para sua especificidade (para a situação naquele momento).	3
Contato com o professor (você percebia a presença do professor no material didático).	5
Material de estudo diversificado (vídeo aula, textos, livros, podcast, dentre outros).	4
Não sentiu falta de nenhum dos itens listados acima.	0
Prazos curtos para realização e devolutiva das atividades.	1

Quadro 10: Percepção dos estudantes quanto à falta de elementos no material didático.

(continuação)

Quantidade de material de estudo x carga horária.	1
Relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (MUITO material de estudo para POUCO tempo).	0
Relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (POUCO material de estudo para MUITO tempo).	2
Tipo de atividade: objetiva ou discursiva (diversificação de atividades).	2

Fonte: os autores.

Dos 7 (sete) discentes que responderam à pesquisa: 4 (quatro) elencaram que sentiram falta de materiais de estudo diversificados (vídeo aula, textos, livros, podcast, dentre outros); 2 (dois) registraram a relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (pouco material de estudo para muito tempo); 2 (dois) quanto ao tipo de atividade (objetiva ou discursiva – diversificação de atividades); 3 (três) a adaptação das atividades para sua especificidade (para a situação naquele momento); 5 (cinco) sentiam falta do contato com o professor; 1 (um) referiu-se aos prazos curtos para realização; e 1 (um) indicou a quantidade de material de estudo x carga horária.

Assim como para os docentes, foi disponibilizado um espaço para que o estudante inserisse algum item que não estivesse elencado. Nesse contexto, 01 (um) estudante incluiu o seguinte item “*a falta de clareza sobre como fica a questão da matéria técnica*”. Cabe registrar que as opções “Relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (muito material de estudo para pouco tempo)” e “Não sentiu falta de nenhum dos itens listados acima”, não foram marcados pelos estudantes.

A questão seguinte, que foi aberta, tratou das possíveis dificuldades que os estudantes pudessem ter vivenciado no período de RD, para a continuidade dos seus estudos. Apresentamos no Quadro 11, as dificuldades relatadas pelos discentes.

Quadro 11: Dificuldades vivenciadas pelo estudante no período de RD.

Dificuldades mencionadas	Quantidade
Falta de atenção dos professores.	4
Materiais didáticos que não consideravam a realidade do estudante.	2
Não sentiu dificuldades.	1

Fonte: os autores.

Também foi disponibilizado um espaço para que o estudante contribuísse ainda mais

com os levantamentos de requisitos para a elaboração do guia orientativo. Todos os participantes deixaram suas contribuições para a pesquisa. Dentre as respostas: 3 (três) indicavam pontos voltados à diversificação da atividade disponibilizada ao estudante; 1 (um) sobre o oferecimento de materiais complementares, uso de plataforma virtual para disponibilização dos materiais de estudo; 1 (um) mencionou a falta de interação com o professor de forma síncrona; 1 (um) destacou não perceber que o material didático foi elaborado para aquele atendimento, conforme o mencionado por E6: *“seria de melhor entendimento se o professor preparasse o material próprio, quando necessário nessas situações de regime domiciliar. Pois alguns professores pegam materiais de terceiros para o aprendizado do aluno”* (E6).

A partir dos elementos coletados por meio das respostas dos docentes e estudantes que já estiveram envolvidos com o RD, passamos para a elaboração de um produto educacional que pudesse colaborar com a melhoria desta realidade apresentada. Então, nos deparamos com o desafio de elaborar um produto de aplicação imediata, que contribuísse para a melhoria da qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, e que solucionasse ou contornasse problemas.

4.2 Descrição do produto

Ao nos depararmos com o desafio de solucionar ou, ao menos, contornar o problema apresentado, desenvolvemos um guia que pudesse nortear o professor na elaboração do material didático, apresentando embasamentos teóricos a fim de colaborar com a reflexão da prática educativa no ensino integrado, bem como apresentando exemplos aplicados para a elaboração deste material.

Também dialogamos diretamente com o previsto no Regulamento Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018) que, ao tratar do desenvolvimento do produto educacional no programa de mestrado profissional, define que a sua finalidade é a busca pela melhoria da qualidade dos processos de ensino no contexto da EPT e deve ser de “aplicabilidade imediata” (BRASIL, 2018, p. 06).

Quanto aos elementos que constituem este produto, procuramos utilizar aqueles que dialogam e colaboram com a prática educativa dos docentes, contribuindo com a possível busca pelo aprimoramento da prática educativa, pois “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (ZABALA, 1998, p. 13).

Conforme apontado por Lima dos Santos (2020), as fontes de informação podem

assumir formatos diversos, desde livros, artigos, trabalhos de conclusão de curso, entre outros. Com isso, guias e manuais integram um tipo específico de fonte de informação: os materiais instrucionais que, conforme exposto pela autora, tem como principal finalidade oferecer suporte para o desenvolvimento de atividades tipicamente educacionais ou de formação. E acrescenta:

[..] esse tipo de material costuma ser desenvolvido como suporte a atividades formativas tidas como complementares à educação formal, ou seja, ele costuma ser utilizado no âmbito de treinamentos, cursos de curta duração ou cumprir função orientativa de caráter autoinstrutivo. (LIMA DOS SANTOS, 2020, p. 55).

A autora também menciona que não é comum o uso do termo *material instrucional*. O comum é encontrar esses recursos nomeados pelas suas formas (catálogo, guia, tutorial), seguido do nome da ferramenta que pretende apoiar o uso. Assim, como resultado da nossa pesquisa, temos o Guia Orientativo para a Elaboração de Material Didático para Estudante em Regime de Exercício Domiciliar.

Conforme definição apresentada pelo Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia, o material instrucional no formato de guia trata de um “documento [impresso ou digital] com instruções para orientar os usuários, sobre o conhecimento e exploração do acervo de organismos documentários” (CUNHA; CAVALCANTI, 2008, p. 183). Lima dos Santos (2020, p. 56) complementa que “também podem ser elaborados guias visando explicar de maneira detalhada ferramentas específicas”. Assim, a elaboração de um guia deve ser norteada pela produção de conteúdo significativo, que provoque o exercício do pensamento crítico.

Ou seja, o material instrucional não deve ser composto meramente por uma sucessão de prints ou um texto corrido. É importante que ele contemple exemplos adequados ao público e ao provável contexto de uso das ferramentas/recursos apresentados. E, principalmente, é importante que ele instigue o público a testar os recursos apresentados e a perceber como eles podem lhe ser úteis. (LIMA DOS SANTOS, 2020, p. 58).

Atendendo a esses pressupostos, apresentamos no Quadro 12 a estrutura do produto educacional elaborado nesta pesquisa, bem como os respectivos objetivos de cada seção elaborada.

Quadro 12: Estrutura do produto educacional.

Seção	Conteúdo	Objetivos
Apresentação	Apresentação dos conteúdos do guia e do seu objetivo que trata de oferecer ao docente orientações na elaboração do material didático para o estudante em RD.	Apresentar o guia.

Quadro 12: Estrutura do produto educacional.

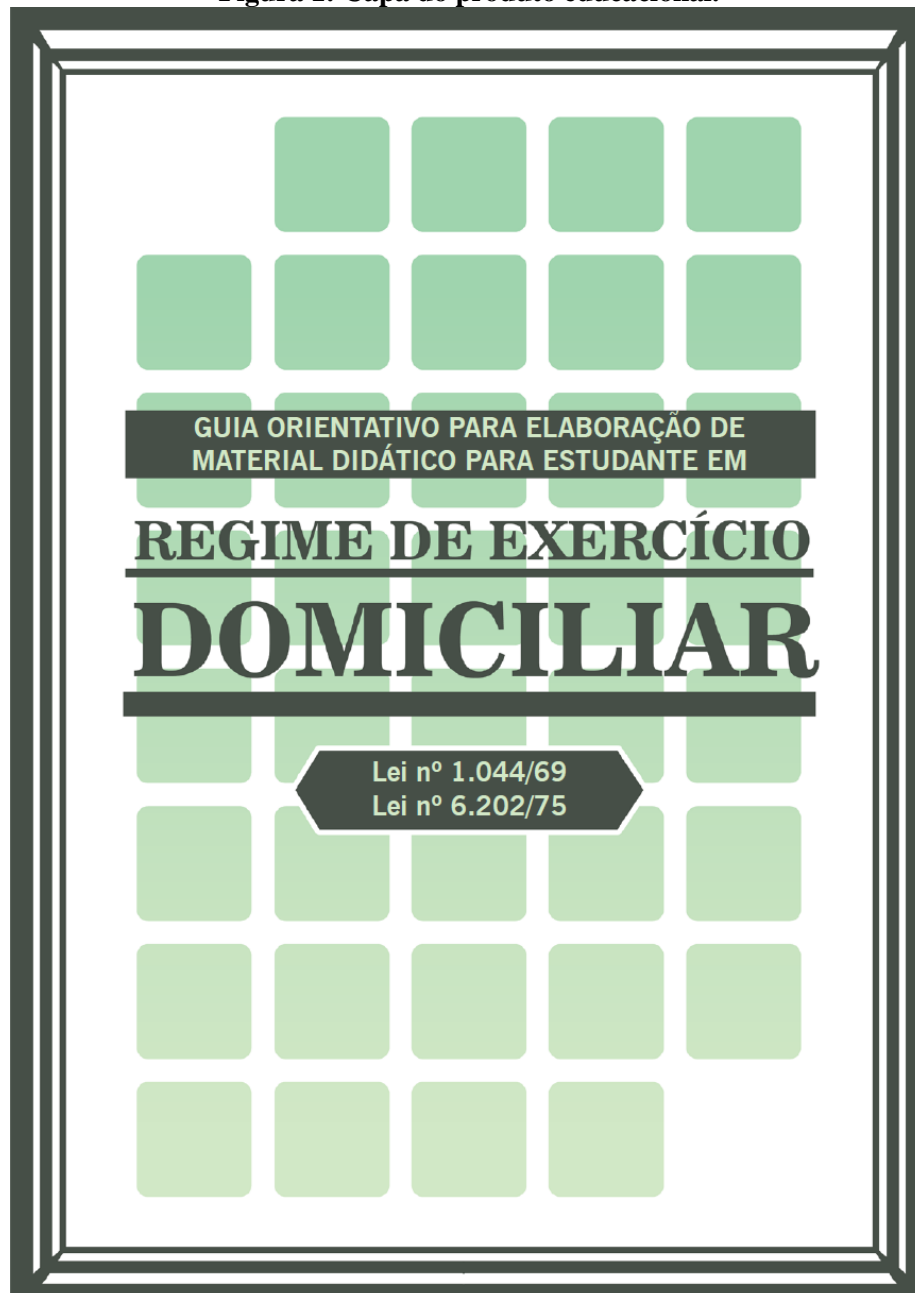
(continuação)

Glossário	Apresentação dos conceitos centrais que compõem o guia.	Auxiliar na compreensão dos textos do guia.
Se você está precisando deste guia, é porque seu estudante entrou em RD! E agora?	Apresentação dos elementos necessários para o atendimento do estudante em RD.	Oferecer orientações para a busca das informações necessárias para o atendimento do estudante em RD.
Afetividade e cognição: o educador na vida do estudante, em qualquer contexto, inclusive, neste	Discussão sobre a relação professor-estudante e sua importância para a formação do estudante.	Possibilitar uma reflexão crítica sobre o pensamento do que é ser professor.
Elaborando o material didático para o estudante em RD	Exemplos aplicados de roteiros de estudo para o estudante em RD.	Apresentar exemplos aplicados de atividades para composição do material didático para o estudante em RD.
“Na prática a teoria é outra”	Conceitos sobre práxis.	Possibilitar a reflexão sobre a importância da práxis na prática educativa.
Colaboradores	Apresentação dos colaboradores na elaboração do guia.	Demonstrar que este produto foi resultado de um trabalho colaborativo.
Referências	Apresentação das fontes teóricas que embasaram e inspiraram a escrita do guia	Apresentar as referências consultadas
Anexo	Arquivo de slide usado em aula presencial	Possibilitar a comparação entre um arquivo de apresentação para a sala de aula e um com as adequações necessárias para ser usado como material de estudo

Fonte: os autores.

Descrevemos, a seguir, cada uma das seções do Guia, trazendo os elementos principais que compõem cada uma delas. A Figura 1 é a capa do Guia Orientativo após sua diagramação final.

Figura 1: Capa do produto educacional.



Fonte: os autores.

A seção “Apresentação”, abre o Guia explicando qual sua finalidade, seguida de uma breve descrição de cada uma das seções que o compõe. Também apresenta de forma simples e objetiva o conceito de Regime de Exercício Domiciliário, buscando já oferecer uma possibilidade de reflexão ao docente frente a necessidade da elaboração de um material didático que promova a plena compreensão do conteúdo e a construção do conhecimento. A Figura 2 apresenta o *layout* de abertura desta seção.

Figura 2: Apresentação do produto.

1

APRESENTAÇÃO

“Não podemos desconsiderar que aprendemos a todo e em diversos momento(s); não fosse assim, de que nos valeria participar de uma conferência, um congresso ou mesmo ler um artigo numa revista de divulgação científica? Até mesmo uma curta permanência, de poucos dias ou de algumas horas no ambiente de classe hospitalar pode ter sentido bastante relevante para o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem da criança ou adolescente. O aprendizado renova energias vitais porque dá materialidade ao invisível processo do andar subjetivo da vida.”

Eneida Simões da Fonseca



Você está tendo contato com um guia orientativo voltado para a produção de material didático para o atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar - RD, um nome extenso usado para identificar a situação do estudante que está afastado das atividades escolares presenciais por algum período e dará continuidade aos seus estudos na condição de exercício domiciliar.

Assim, na produção do que será disponibilizado para o estudante em RD, o professor precisa favorecer o autoaprendizado do estudante. Para isso, o material didático requer que seja bem planejado, produzido e combinado – de forma coerente e harmonizada – com os recursos que o compõem. Dessa maneira, acreditamos que possa haver a possibilidade da plena compreensão do conteúdo e da construção do conhecimento. Quanta audácia, não é mesmo?

Você consegue perceber que por esses motivos – possibilidade da plena compreensão do conteúdo e da construção do conhecimento – o material didático encaminhado ao estudante precisa de cuidados redobrados em seu processo de elaboração?

Alguns desses cuidados são: a linguagem, a organização, a quantidade, a forma e, ainda mais, o atendimento das especificidades do seu estudante.

Chegamos, assim, à razão de existir deste guia: oferecer orientação para a produção de material didático adequado ao estudante que está em Regime de Exercício Domiciliar - RD.

Precisamos destacar que não é pretensão deste Guia tornar você um professor conteudista, diagramador, cinegrafista ou editor. Nada disso! A produção do material didático para ser encaminhado ao estudante que está em RD deve focar em um material objetivo, claro e na quantidade adequada.

O conteúdo deste Guia é composto por conceitos de fácil compreensão, embasados nas teorias da educação e também (ou principalmente) composto por exemplos concretos e aplicáveis. Logo, orientações práticas pensadas a partir de levantamentos junto aos professores que já produziram material didático para estudantes em RD. Uma colaboração ímpar, sem igual. Afinal, aquele que executa a ação está na condição privilegiada para falar dela.



1.1 O que você vai encontrar aqui?

Definições de conceitos voltados à educação, exemplos aplicados de atividades, sugestões de ferramentas digitais e muitas outras informações, todas com foco no estudante que está em

6

Fonte: os autores.

A seção seguinte, intitulada “Glossário”, oferece uma lista com os significados dos termos essenciais do guia. As descrições dos termos são objetivas e simplificadas para promover uma melhor compreensão das discussões apresentadas. Assim, o docente irá se deparar com os conceitos de termos como “autonomia”, “Ensino Médio Integrado”, “linguagem Dialógica” e tantos outros. A Figura 3, traz alguns dos termos que compõem o glossário do Guia.

Figura 3: Glossário.

3

GLOSSÁRIO

“Há três caminhos para o fracasso: não ensinar o que se sabe, não praticar o que se ensina, e não perguntar o que se ignora”.

São Beda



Entendemos que é essencial a compreensão dos termos utilizados neste Guia, desta forma, este Glossário apresenta conceitos importantes que compõem esta produção.

- **Autonomia:** Poder dar, a si, a própria lei. Entretanto, esta lei não está dissociada do mundo nem das outras leis. E para que se possa definir as próprias leis, precisamos, antes, ter condições para isso. Com isso, podemos dizer que autonomia não é liberdade, tampouco é autossuficiência.
- **Autossuficiência:** É uma condição na qual não se faz necessária qualquer interação, intervenção ou ajuda. Basta-se por si próprio. Autossuficiência não é o contrário de autonomia, mas, um tipo de autonomia.
- **Autoinstrucional:** Na área da educação, relaciona-se à aprendizagem sem a intervenção de alguém. As orientações estão ali, objetivas e claras.
- **Avaliação:** Deve ser usada para melhorar o que está sendo feito no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem. É para podermos verificar os ajustes necessários. A avaliação, para ser considerada como tal, deve ser no processo, não pontual.
- **Colaboração:** É o trabalho realizado em conjunto. Configura-se em uma ajuda dada a alguém para fazer algo que, sem ela, não conseguiria, ou mesmo, seria feito com muita dificuldade.
- **Distância Transacional:** Trata de um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto, pois é um espaço de potenciais mal-entendidos nas interações entre estudante e professor, seja na educação a distância, seja na educação presencial. E a forma de diminuição desta distância transacional é o diálogo.
- **Ensino Médio Integrado – EMI:** Integração do ensino médio ao ensino técnico, usando como princípio educativo o trabalho. É por meio da integração entre ciência, tecnologia e cultura que podemos oportunizar uma formação integral do indivíduo, que é complexo e multifacetado. Uma formação que vá além da qualificação puramente para fins produtivos, mas que permita ao indivíduo perceber-se como sujeito. Sujeito da sociedade, do mundo no qual está inserido.
- **Ferramentas digitais:** São recursos tecnológicos que possibilitam a utilização das tecnologias facilitando a comunicação e o acesso à informação e à internet. Isto é, aquilo que for utilizado para viabilizar a interação entre homem e computador, tornando a comunicação mais clara e acessível.
- **Linguagem Dialógica:** Ela acontece quando se consegue conversar com o interlocutor. Que dialoga. Que aproxima. Veja, um diálogo é quando conseguimos manter um contato estreito. Diferente de uma linguagem técnica, mais formal.
- **Interdisciplinaridade:** Aquilo que é comum a duas ou mais unidades curriculares, que estabelece relações entre elas. Um exemplo de atividade interdisciplinar é a utilização de um texto ou vídeo para interpretação de diferentes conceitos. Cada professor, com base no seu ponto de vista, trabalha no mesmo material. É possível a produção de texto dialogando com as diferentes áreas, buscando relacionar os pontos que convergem.

2 Para este conceito de autonomia encontramos aqui Vicente Zatti(2007), que ao se apoiar nas teorias de Kant e Freire, menciona que as condições para a autonomia envolvem aspectos sociais, econômicos e culturais que garantam a dignidade do ser humano.

Fonte: os autores.

A seção “Se você está precisando deste Guia é porque seu estudante entrou em RD! E agora?” busca, já de início, esclarecer que o RD é um direito garantido por lei e destaca que uma das características do RD é a temporalidade, pois o afastamento se dará por certo período. Outro ponto trazido na discussão desta seção é a necessidade de informações de cunho social e de saúde do estudante, pois são elas que nortearão a produção do material didático.

A discussão apresentada na seção “Afetividade e Cognição: o educador na vida do estudante, em qualquer contexto, inclusive no RD”, fala da importância da preparação do docente para lidar com a diversidade com que irá se deparar no contexto escolar. Ainda, traz uma provocação sobre as possíveis circunstâncias que fizeram daquele indivíduo docente. Ou seja, a recorrência com que nos depararmos com histórias contadas por docentes que não vislumbravam atuar profissionalmente em uma escola, afinal seus cursos de formação, sequer eram uma licenciatura, mas, que por forças das circunstâncias, hoje estão em sala de aula exercendo alguma influência na vida daqueles educandos. A discussão culmina na importância da comunicação entre docente e estudante e que, ao ser o material didático o contato que o estudante passará a ter no período de RD, é o uso da linguagem dialógica que favorecerá essa comunicação. A Figura 4 apresenta o uso da linguagem dialógica em um conteúdo da disciplina

de Filosofia.

Figura 4: Excerto da seção 4 (afetividade e cognição).

Parece muita coisa, não é? No entanto, qualquer boa biblioteca universitária deveria contar com um acervo de obras de filosofia muito maior do que esse.

Isso ocorre porque, no século XX, a filosofia se expandiu de maneira extraordinária: o número de autores e obras que valem a pena ser lidos é tão grande que ninguém consegue dar conta. O estudo da filosofia contemporânea e de suas relações com as teorias e as práticas pedagógicas requer, portanto, que façamos escolhas.

Em função disso, neste capítulo, estudaremos apenas três das muitas vertentes da filosofia contemporânea – a fenomenologia, o existencialismo e o estruturalismo – e procuraremos desenvolver suas implicações para o pensamento pedagógico.

[...]

A fenomenologia surgiu na virada do século XIX para o XX como uma tentativa de superar os impasses trazidos pela psicologia, que na época ameaçava desacreditar as pretensões da filosofia de buscar um conhecimento verdadeiro e objetivo (Giles, 1975). Como em muitos momentos a reflexão fenomenológica se fazia com base em uma análise do conteúdo das vivências humanas, abriu-se espaço para que se colocassem questões existenciais, como o sentido da vida humana em face de sua finitude: surgia assim o existencialismo, que afirma de forma radical a liberdade humana. Nessa corrente, o ser humano é visto como alguém que faz a si mesmo a partir de suas escolhas (Giles, 1975). Em oposição à tese existencialista, muitas correntes filosóficas afirmam que o ser humano não é livre, que a liberdade é uma ilusão e que as escolhas humanas são determinadas por estruturas inconscientes.

Dessas correntes, a mais influente é o estruturalismo, posicionamento filosófico de oposição à fenomenologia e, principalmente, ao existencialismo.

Acompanhe a partir de agora, portanto, essa fascinante discussão!

A fenomenologia

Você já deve ter percebido que muitas questões filosóficas são também pertinentes à psicologia, não é mesmo? Mas, embora existam afinidades, as relações entre psicologia e filosofia, como você verá a seguir, nem sempre foram harmônicas.

A filosofia moderna foi inaugurada por René Descartes, cujo pensamento problematiza a questão do conhecimento. A partir de então, as demais questões filosóficas, como a metafísica, a ética, a política, a estética, a cosmologia etc., passaram a ficar subordinadas à gnosiologia, isto é, à reflexão filosófica sobre o conhecimento. A psicologia, como parte da filosofia, assumia um papel importante, pois lhe cabia refletir sobre as condições de possibilidade do conhecimento. Porém, ao longo do século XIX, a psicologia se firmou como uma ciência empírica e autônoma, e não mais como uma parte da filosofia. Assim, grandes questões filosóficas como:

- O que é a verdade?;
- Como é possível o conhecimento?;
- Como distinguir o falso do verdadeiro?

Entre outras, passaram a ser consideradas questões científicas e não mais filosóficas. Como resultado dessas mudanças, a filosofia entrou em crise.

Se a psicologia já tinha as respostas para as principais questões filosóficas, o questionamento filosófico então tinha se tornado desnecessário. Mas, pior do que isso, era o tipo de resposta que a psicologia empírica oferecia à questão da objetividade do conhecimento. Os psicólogos da segunda metade do século XIX argumentam que o conhecimento se dá em atos mentais. Como esses atos são distintos de um sujeito para o outro – o meu pensamento é diferente do de outra pessoa –, então os objetos mentais são também subjetivos. Com isso, a objetividade, isto é, a possibilidade de dois ou mais sujeitos se referirem a um mesmo e único objeto de conhecimento, torna-se simplesmente impossível.


Tente imaginar como sea absurdo dizer, por exemplo, que duas pessoas, olhando para a mesma maçã, estão cada qual olhando para a “sua” maçã, distinta da maçã do outro, ou que várias pessoas, pensando na ideia matemática de circunferência, estão se referindo a objetos diferentes!

[...] podemos conceber o conhecimento não como algo que acontece a um sujeito, mas como algo que o sujeito faz acontecer, uma vez que a intenção é um ato e não uma passividade. Com isso, é possível superar a concepção empirista clássica, de caráter mecanicista, que atribui ao objeto o papel de agente no ato de conhecimento e que entende o papel do sujeito como o de um ser passivo, que simplesmente recebe as impressões feitas pelo objeto sobre os órgãos dos sentidos. Na perspectiva fenomenológica, ocorre justamente o contrário: é o sujeito que tenciona (tende a) um objeto.


O método fenomenológico consiste, então, em uma descrição minuciosa dos atos psíquicos correspondentes às vivências intencionais. Husserl critica o psicologismo, afirmando que ele confunde o ato mental (nôesis) com o objeto de conhecimento (nôema): o primeiro é individual e subjetivo, mas o segundo pode ser universal e objetivo, isto é, pode ser o mesmo para diversos sujeitos. Com essa distinção, Husserl não só recupera a possibilidade da objetividade do conhecimento, que o psicologismo havia tentado desacreditar, mas também garante a autonomia e a primazia da especulação filosófica.

[...]

A essa altura, você já deve ter percebido com clareza a importância do pensamento de Edmund Husserl e de suas ideias. No entanto, a fenomenologia, como tradição filosófica e método de investigação, ultrapassou os limites do pensamento de Husserl e ganhou novos contornos nas investigações de outros autores, como as de Martin Heidegger, um dos mais importantes para a história da filosofia. Mas, Heidegger, em vez de procurar firmar a filosofia como campo de investigação autônomo e fundamento das ciências, como Husserl havia feito, tem como principal preocupação a metafísica. Na obra *Ser e tempo* (2002), Heidegger busca delimitar a compreensão do ser em geral a partir de uma análise fenomenológica do ente que pensa o ser, isto é, o homem, que, na terminologia heideggeriana, é chamado de *Dasein* (ser aí), constituindo-se como um ser para a morte, pois nada é tão



Autor da famosa frase “*Cogito, ergo sum*” (“penso, logo existo”), René Descartes (1596-1650) foi uma das figuras de maior proeminência da Revolução Científica com sua obra *Discurso do método*.



Maior representante da fenomenologia, Martin Heidegger (1889-1976) foi um dos pensadores mais influentes no círculo da filosofia alemã. O problema do sentido do ser é o ponto de partida de seu pensamento.

19
20

Fonte: os autores.

O guia foi elaborado buscando aliar a teoria e a sua aplicação por meio de exemplos inspirados em acontecimentos reais. Na seção “Elaborando o material didático para o estudante em RD”, apresentamos discussões sobre situações comuns do ambiente educacional, tais como: quantidade de conteúdo x tempo, interdisciplinaridade como forma de otimização do tempo, dúvidas comuns e/ou defasagem na aprendizagem, uso de ferramentas *online* e *offline*: sua funcionalidade na educação, seu potencial didático e a indicação para o estudante em RD. Seguindo, é apresentado um modelo de roteiro de estudos a partir daquele recurso didático. Estes modelos de roteiro foram elaborados de acordo com uma situação que simula uma realidade (situação hipotética). Como exemplo, temos na Figura 5 um excerto da seção, que sugere um roteiro de estudos a partir da utilização de mapa conceitual.

Figura 5: Modelo de roteiro de estudos com a utilização de mapa conceitual.

encaminhar uma instrução de como usa-se o site e como se elabora um mapa conceitual. Há diversos tutoriais disponíveis na Internet. Tutoriais em vídeo ou mesmo sites explicando a forma de elaboração. Basta uma busca rápida no seu navegador.

É desta forma (sendo minucioso) que o seu estudante o perceberá presente. Este sentimento de aproximação é importante na motivação do estudante que está afastado da escola.

Hora de exemplo:

Contextualizando uma situação hipotética: A estudante Dorothy Stang²⁷, do 4º semestre do curso Técnico Integrado em Eletrotécnica, precisou se afastar da escola. Esteve internada para tratamento e agora está em casa. Está sendo acompanhada por 2 médicos psiquiatras e fazendo terapia psicológica. Os profissionais a orientaram a retomar seus estudos de forma gradativa, respeitando seu ritmo, pois ainda não está em condição de passar por pressão. Ela mora com o pai, a madrasla e uma irmã gêmea que pode ajudá-la nos estudos. Conta com um computador em casa que pode usar a qualquer momento. E também tem internet em casa.

Modelo de Roteiro de estudos com a utilização de mapa conceitual:

Olá, Dorothy! Que bom poder falar com você, mesmo assim por "cartinha" (rsrsrs). Quando enviar sua atividade, fique a vontade para mandar notícias suas. Você tem feito falta aqui na turma, afinal, gostamos mesmo de você!

Então, Dorothy, eu estava retomando aqui onde paramos na disciplina de Química 3. Lembra que estudamos na nossa última aula sobre "Calor e Temperatura"? Bom, para recomencarmos os estudos preciso que você leia o material de estudo da aula passada, revise os exercícios. Será importante para que você possa compreender este conteúdo que estou encaminhando agora para você. Lembro bem que você tinha tudo anotado no seu caderno.

Para ajudar: você se lembra da tabela de diferenciação entre calor e temperatura que construímos em sala de aula? Estou colocando ela aqui para que você verifique.

	CALOR	TEMPERATURA
Características	Trânsito de energia cinética molecular dos corpos mais quentes para os mais frios.	Nível de agitação de moléculas e átomos em sua relação com o estado térmico.
Como é medido?	Cálculo sobre o trânsito de energia térmica entre corpos ou sistemas.	Os termômetros medem a temperatura gerada a partir da movimentação das moléculas e dos átomos.
Unidades de medida	<ul style="list-style-type: none"> • cal (caloria) • J (Joule) 	<ul style="list-style-type: none"> • °C (graus Celsius) • °F (graus Fahrenheit) • K (Kelvin)

Fonte: <https://www.diferenca.com/calor-e-temperatura/>
Também estou encaminhando para ajudar no seu estudo, dois mapas conceituais: um sobre calor e outro sobre temperatura:

27 Foi missionária e ativista ambiental lutando em defesa da floresta e de seus povos (GOSTA, 2022)

Fonte: <https://pin.it/6Zg14yF>

Fonte: <https://pin.it/3ND9l0S>

Fonte: os autores.

Uma das subseções que compõem a Seção 5, é a intitulada “Repositórios de Softwares Educativos e Objetos de Aprendizagem”. Nesta subseção, dentre as opções listadas constam o site “Green Nation”, o “Portal do Professor”, o “Portal Deviante”, dentre outros. Para cada um dos recursos há uma breve descrição, conforme pode ser observado na Figura 6, a seguir.

Figura 6: Sugestões de softwares educativos e objetos de aprendizagem.

dades individuais de seus aprendizes⁴⁷.

6.5.4 Green Nation
Link: Green Nation

É um movimento que tem como missão “Mudar atitudes em relação à sustentabilidade, bem-estar, negócios e cidadania usando a arte, a educação, a cultura, a inovação e a experimentação”. Entende que sustentabilidade é atitude e sua compreensão só é possível por meio de experimentação.

No site da organização, além de diversos simuladores que apresentam os impactos das mais simples atitudes que tomamos no dia a dia, há dicas de ações práticas que visam a sustentabilidade. “O Green Nation acredita que, para garantir o futuro do planeta agora, é preciso engajar pessoas através da emoção e de novos formatos de capitais econômico, social e natural”⁴⁸.

6.5.5 Portal do Professor
Link: Portal do Professor

Este portal é um espaço público e busca colaborar nos processos de formação do professor brasileiro enriquecendo sua prática educativa⁴⁹.

6.5.6 Portal Deviante
Link: Portal Deviante

Com a proposta de ser um espaço para falar sobre ciência e cultura de uma forma divertida, bem humorada, precisa e positiva, o Deviante reúne escritores, podcasters e notícias sobre o mundo da ciência, tecnologia, games e entretenimento, sempre convidando ao debate⁵⁰.

6.5.7 Fica em casa com a FAED
Link: Fica em casa com a FAED

47 Khan Academy (2023).
48 Green Nation (2023).
49 Portal do Professor (2023).
50 Portal Deviante (2023).

Este site foi elaborado pela Faculdade de Educação da UFMS - FAED com o objetivo de auxiliar os professores, estudantes, pais, mães, responsáveis, gestores e a sociedade no período recente de isolamento social provocado pela Covid-19. Busca reunir de forma organizada e disponibilizar as iniciativas, ideias, projetos, recursos, cursos online e materiais abertos disponíveis na internet⁵¹.

6.5.8 Powtoon
Link: Powtoon

Powtoon é uma plataforma que oferece pacotes gratuitos e pagos para a criação de vídeos e apresentações. Entende que os desenhos animados dão vida a mensagem que precisa ser passada, facilitando assim seu entendimento. É possível reutilizar os mesmos modelos diversas vezes em produções diferentes e também apresenta uma interface intuitiva de arrastar e soltar. Na educação possibilita aos estudantes desenvolverem suas habilidades de criatividade, colaboração, pensamento crítico e outros⁵².

6.5.9 Pinterest
Link: Pinterest

A rede social Pinterest é um espaço onde seus usuários podem compartilhar e gerenciar diversos tipos de imagens temáticas. Os temas podem ser os mais diversos possíveis: jogos, hobbies, roupas, perfumes, animes e outros tantos. Os usuários podem publicar seus temas e também salvar imagens com os temas de interesse.

As publicações feitas nesta rede social são chamadas de “Pins”. O foco principal desta rede social é a imagem, por este motivo é bem procurada como referência em moda, beleza, decoração e design, dentre outros temas visuais. Ao acessar esta rede social é possível definir os conteúdos que irá ver na sua tela inicial e também realizar pesquisas⁵³.

6.5.10 Pixabay
Link: Pixabay

O Pixabay é um site que contém um banco de imagens de alta qualidade e são oferecidas gratuitamente. São fotos, ilustrações, imagens vetoriais e cenas de vídeo. Apresenta-se como uma comunidade de pessoas criativas que compartilham suas produções sob a licença de uso do Pixabay.

51 UFMS (2023).
52 Powtoon (2022).
53 Pinterest (2022).

Fonte: os autores.

Entendemos a importância de também oferecer aos docentes materiais que podem colaborar com a formação de sua práxis educativa. Por isso, elaboramos a seção “Na prática a Teoria é Outra”. A escolha deste título é uma tentativa de provocar o docente a partir de uma fala corriqueira no ambiente escolar. Então, discutimos sobre as incertezas que podem rondar o docente quando precisar tomar decisões para o atendimento do estudante em RD e que, para uma boa tomada de decisão, o embasamento teórico é fundamental. Assim, esta seção está composta por materiais voltados aos seguintes temas: avaliação, EMI, papel do professor na educação, interação, dialogicidade na educação e prática educativa. Na Figura 7 estão ilustradas algumas das sugestões de vídeos e leituras.

Figura 7: Sugestões de vídeos e leituras.



VÍDEO: Avaliação da Aprendizagem
CANAL: Sala dos Professores
AUTOR: Júlio César Furtado Dos Santos
LINK PARA ACESSO: Avaliação da Aprendizagem.

Vídeo postado em 2016, com pouco mais de 11 minutos de duração, desmistifica a palavra "avaliação", seus conceitos e seus significados. Também discute de forma objetiva a avaliação da aprendizagem.



VÍDEO: Avaliação da aprendizagem: passado, presente, dilemas e contradições
CANAL: Sala dos Professores
AUTOR: Júlio César Furtado dos Santos
LINK PARA ACESSO: Avaliação da aprendizagem: passado, presente, dilemas e contradições.

Vídeo postado em 2017, com pouco mais de 17 minutos de duração, discute a avaliação escolar e apresenta um contexto histórico sobre o que caracteriza a avaliação escolar até os dias de hoje.



LIVRO: Avaliação (páginas 195 - 221)
EDITORA: ARTMED - 1998
AUTOR: Antoni Zabala
LINK PARA ACESSO: zabala-a-prática-educativa.pdf

No capítulo 8 "A prática Educativa: como ensinar", você vai encontrar uma discussão voltada à avaliação escolar: sua forma, sua aplicação e sua finalidade.



LIVRO: O que sabe quem erra? Reflexões Sobre Avaliação e Fracasso Escolar
EDITORA: DP&A
AUTORA: Maria Teresa Esteban

Os estudos e o nosso dia a dia escolar mostram que a avaliação escolar é o maior entrave do avanço do estudante aos anos seguintes da escolarização. Este livro discute de forma muito direta o processo excludente e discriminatório do qual são vítimas as crianças das classes populares, as afrodescendentes e demais minorias.

7.1.2 Ensino Médio Integrado

A produção acadêmica para tratar deste tema é realmente vasta. O ensino médio integrado (educação profissionalizante integrada ao ensino médio) significa a integração das dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, com desdobramentos para a iniciação científica e projetos culturais, na busca da formação integral do indivíduo. Essa formação integral visa possibilitar que o indivíduo possa compreender a realidade que está inserido e, a partir desta compreensão, buscar as transformações que possam superar a divisão social do trabalho. Ou seja, não podemos entendê-la como educação profissional, que visa apenas a formação para atender a uma demanda do mercado de trabalho e sim uma formação que possibilita aquele que executa também ter condições de pensar, gerir, planejar⁵⁹.

Sugestões de vídeos e leituras sobre: ENSINO MÉDIO INTEGRADO



VÍDEO: Educação em Pauta 12 Marise Ramos
CANAL: IFRN Campus Natal - Zona Leste
AUTOR: Instituto Federal do Rio Grande do Norte - Campus Natal
LINK PARA ACESSO: Educacao em Pauta 12 Marise Ramos

Essa entrevista foi concedida em 2016, e tem a duração de pouco mais de vinte e nove minutos. Nela a professora e pesquisadora Marise Nogueira Ramos fala, no primeiro bloco, sobre os projetos societários brasileiros e a relação entre o desenvolvimento econômico e social. No segundo bloco, Marise Ramos fala sobre a educação profissional no ensino médio integrado: sua importância para o desenvolvimento econômico e social brasileiro.



VÍDEO: IFPE | Ciclo de debates em Educação Profissional e Tecnológica - 11/05 - 15:30
CANAL: Canal IFPE
AUTOR: Instituto Federal de Pernambuco
LINK PARA ACESSO: IFPE | Ciclo de debates em Educação Profissional e Tecnológica - 11/05 - 15:30

A palestra do professor Dante Henrique Moura tem início após a abertura do evento "Ciclo de Debates em Educação Profissional e Tecnológica", no ano de 2021, aos 46 minutos do vídeo. Na palestra são discutidos assuntos sobre a Educação Profissional e Tecnológica no Ensino Médio Integrado.

59 RAMOS, Marise (2008).

Fonte: os autores.

A Seção 7 apresenta os profissionais da educação que colaboraram com a elaboração deste produto educacional. Seguindo, temos as referências utilizadas na produção do Guia e, nas páginas finais, o Anexo, com o arquivo de apresentação adequado ao uso em sala de aula, para que o docente possa comparar com o arquivo de apresentação após as adequações para o envio ao estudante em RD.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da compreensão de que o Regime de Exercício Domiciliar é uma prática educativa que impacta na permanência e êxito do estudante que se afasta da sala de aula por um período, influencia positivamente na recuperação da saúde do estudante afastado – quando em casos de doença – e contribui na manutenção do vínculo do estudante com a escola, realizamos a análise das concepções sobre o atendimento e sobre as práticas dos docentes do IFMS *Campus* Campo Grande que atenderam aos estudantes que estiveram em RD no período de realização desta pesquisa.

Neste capítulo apresentaremos os resultados e suas respectivas análises buscando demonstrar o alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa. Primeiramente, explanamos a concepção que o professor EBTT possui sobre o contexto do atendimento ao estudante em RD, analisando tal olhar antes e depois da aplicação do guia orientativo. Sob a mesma perspectiva, em seguida evidenciamos e analisamos as mudanças na concepção do docente sobre o processo de elaboração e disponibilização dos materiais didáticos. Por fim, apontamos os elementos e características do guia orientativo que contribuíram para uma melhor elaboração do material didático para atendimento aos estudantes em RD.

5.1 A concepção do professor EBTT sobre o atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar

Nesta seção, apresentaremos as concepções que os docentes participantes da pesquisa apresentam sobre suas práticas educativas, evidenciando como acontece o atendimento ao estudante em RD a partir da ótica docente, ou seja, a partir daquele que executa a ação de forma direta. Assim, analisaremos aqui: o que os professores entendem como Regime de Exercício Domiciliar; como elaboram os materiais didáticos encaminhados aos estudantes; como se dá a comunicação entre professor e estudante neste período de afastamento da sala de aula; e como é a visão deste atendimento enquanto prática educativa e como prática de permanência e êxito. Na sequência, buscaremos elucidar as concepções dos docentes após o contato com o guia, evidenciando possíveis mudanças de entendimento.

5.1.1 Concepções e práticas educativas pré-aplicação do guia orientativo

O ponto de partida para a busca das concepções dos docentes sobre suas práticas no contexto do RD se deu com a pergunta sobre como eles definiriam o atendimento nesse regime. No Quadro 13 apresentamos as categorias elencadas a partir das respostas dadas pelos docentes participantes.

Quadro 13: Categorias sobre a concepção do RD pelos docentes participantes na pré-aplicação do produto educacional.

Categoria	Descrição	Quantidade
Garantia legal para que o estudante não perca o ano	Respostas que remetem a concepção de que o RD é um instrumento para que o estudante consiga a aprovação na unidade curricular.	3
Processo de envio de atividades	Respostas que remetem a concepção de que o RD é uma ação de atendimento meramente formal, sem a vinculação do material de estudo à aprendizagem do estudante.	5
Processo de ensino e aprendizagem que requer o atendimento da condição social e de saúde do estudante	Respostas que remetem a concepção de que se trata de um processo de ensino e aprendizagem e que há necessidade de adequação/adaptação do material didático de acordo com a condição do estudante.	4
Não presença do estudante na sala de aula	Respostas que remetem a concepção de que o RD é a ausência do estudante em sala de aula.	1

Fonte: os autores.

Ao analisarmos as respostas, pudemos verificar que, naquele momento, 3 (três) docentes definiram o RD como um instrumento legal para a garantia de que o estudante não perdesse o ano letivo, diminuindo, assim, os impactos negativos que poderiam ocorrer no êxito do estudante durante o processo letivo. Outros 5 (cinco) respondentes entendiam o RD como um processo de envio de atividades, algo meramente formal, um atendimento de protocolos que não considera aspectos específicos deste regime de ensino e, ainda, 1 (um) docente compreendia que o RD era uma situação em que o estudante não está presente na sala de aula, apenas. Essas concepções dialogam com os pressupostos voltados à evasão e à retenção que, conforme nos apresenta Lopes (2017), representam a existência de uma complexidade que envolve o processo de fracasso escolar e que são fatores da própria estrutura de funcionamento do sistema de ensino, como pode ser observado na fala a seguir, do professor P5:

Eita! Eu sei que é uma exigência legal. É uma lei bem antiga, né? É que aí teve algumas alterações e tal. É uma forma de tentar manter um estudante na escola, para ele não perder o ano por, eventualmente, ter alguma doença, ou no caso das gestantes por ter dado a luz e tal. São atividades que visam, na minha visão [pausa]. Mesmo assim [pausa] não é ensinar, propiciar que o aluno aprenda e tal. Não! É para não perder o ano. Na prática, na realidade é isso. Ele não perder o ano. Aí, se vai ter um aprendizado efetivo ou não, se a pessoa vai sentir pouco o impacto em relação ao que seria se ela estivesse em sala de aula, aí vai depender do como esse regime vai ser tocado. Ele pode ser simplesmente assim: eu vou mandar uma listinha de exercícios para fazer, só para não perder o ano. É uma visão que, às vezes, é o que parece mais prático é o que eu percebo que acontece na maioria das vezes. Mas é uma oportunidade do estudante continuar aprendendo em casa, com uma orientação do professor, né? Então essa ideia, então, visa suprir um problema: que o aluno não pode vir na escola, é tentando não deixar ele fora totalmente. É um mecanismo que a gente tem para que o aluno acompanhe e não perca o ano, né? E aí a efetividade, vai depender do professor, do estudante. (P5)

Ainda nesse questionamento, 4 (quatro) participantes entendiam o RD como um processo de ensino e aprendizagem e que, como tal, requer o atendimento da condição social e de saúde do estudante. Aqui, podemos observar uma concepção que dialoga com os pressupostos da prática educativa que nos apresenta Zabala (1998), ao afirmar a necessidade de se considerarem os múltiplos determinantes que impactam na prática docente. Esses determinantes que compõem o processo educativo e que consideram a realidade do docente e do estudante é que irão nortear o planejamento e a avaliação da aprendizagem.

Também perguntamos aos participantes se, na opinião deles, existiam diferenças entre o atendimento em RD e a aula presencial. Todos os participantes responderam que sim, havia diferenças. Na sequência, indagamos sobre quais seriam essas diferenças. As categorias referentes às respostas estão organizadas no Quadro 14.

Quadro 14: Categorias sobre a opinião dos docentes quanto às diferenças entre o RD e a aula presencial na pré-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Falta de interação presencial (com os colegas e com o docente)	Respostas que remetem a concepção de que a interação presencial tem grande importância no processo de aprendizagem.	11
Condição do estudante (social e saúde)	Respostas que remetem a concepção de que a diferença vai ser a situação excepcional que o levou ao afastamento e se o estudante tem recursos (condição social) para dar continuidade aos estudos.	2

Fonte: os autores.

Para 11 docentes, a diferença estava no fato de que o estudante não interagiria com os

colegas e com o docente, que não há momentos síncronos com o estudante em RD e que isso dificulta a percepção de como está o andamento da aprendizagem do estudante. As respostas manifestaram preocupação quanto à questão da interação que envolve o ser humano e o seu desenvolvimento cognitivo. Aqui, podemos retomar a teoria vygotskyana, que afirma a importância da interrelação entre os indivíduos, sua essencialidade para o desenvolvimento das características tipicamente humanas, pois esta interdependência entre os indivíduos inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação existente entre ambos (OLIVEIRA, 1997).

Também pudemos perceber que não havia, naquele momento, a compreensão de que o material didático poderia suprir esta falta de interação, pois não era visto como um meio de comunicação entre o docente e o estudante em RD, como identificado na fala do docente P5:

Sim. Tem diferença, porque, por exemplo, se na aula presencial, seja qual for a forma de ensino, de metodologia que o professor está utilizando, você tem um contato direto com o estudante. Então ali, simultaneamente, você consegue, você vai estar dando aula tradicional, você consegue ver o ponto de interrogação na carinha de alguns estudantes. E no regime domiciliar, como não tem uma parte síncrona, não é regra. Isso até poderia, né? Eventualmente, ter uma coisa assim, mas não é regra. A regra é que eu coloco, lá, uma sequência de atividades ou indico leituras, vídeos, etc., e ele me responde de alguma tarefa. Então, nesse momento, via de regra, sempre assíncrono, né? Dificulta um pouco esse entendimento. Pode-se utilizar de alguns artifícios para tentar minimizar isso, marcar um horário para tirar dúvida e tal, mas é diferente. O professor não consegue sentir tanto como o aluno está andando, caminhando. (P5)

Ao perguntarmos sobre a concepção do que seria de responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD, identificamos as categorias apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15: Categorias sobre a concepção voltada à responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD na pré-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Limitada ao que foi acordado	Resposta que remete aos acordos realizados entre docente e estudante em RD.	1
Adequar o conteúdo à realidade do estudante	Respostas que consideram a realidade do estudante.	4
Acompanhar o estudante (incentivo)	Respostas que remetem a concepção de que o docente deve manter contato incentivando o estudante.	5
Atender o estudante dentro dos prazos previstos	Resposta que remete a concepção de que se deve cumprir formalmente a demanda de RD.	1
Responsabilidade compartilhada com a instituição	Resposta que remete à situação de excesso de demandas do docente.	1

Fonte: os autores.

Os dados nos mostram que, para o docente P2 a “*responsabilidade vai até o limite do que foi acordado [...] eu acho que a nossa responsabilidade vai até esse limite*”. Para o docente P6, a responsabilidade limitava-se a cumprir o prazo previsto para atendimento “[...] e não pode ser um tempo muito além dos outros que estão presenciais, né? Então, tem que ser mais ou menos um tempo compatível, como se fosse presencial”. Já o docente P10 entendia que a responsabilidade era compartilhada com a instituição uma vez que:

Eu acho que, nesse momento, com o aparato que [pausa]. Ou então, com a base, o apoio que a instituição dá, eu acho que não tem total responsabilidade. A gente, às vezes, simplesmente recebe essa informação de que o aluno está em RD. A gente tem que mudar, a partir daquele momento, e cada um tenta fazer o que dá, com a responsabilidade de servidor público e recebendo pra dar aula e assumindo aquela turma. (P10)

Neste primeiro momento já pudemos observar que a compreensão sobre a responsabilidade do docente no atendimento ao estudante em RD era variada. Assim, observamos que as três respostas não dialogam com os postulados apresentados por Vygotsky (1998), que tratam do papel do docente na vida acadêmica – e não somente – do estudante, uma vez que a mediação é fundamental para a aprendizagem, ou seja, a forma como o docente executa sua prática educativa é o definidor direto dos resultados alcançados no processo de aprendizagem.

Por outro lado, observamos que 4 (quatro) docentes compreendiam que a responsabilidade tratava de adequar o conteúdo à realidade do estudante. Desta forma, evidenciamos a preocupação do docente relacionada aos pressupostos teóricos do documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002), que apresenta a importância de se eliminar as barreiras que possam impedir o acesso ao currículo, ou seja, o acesso ao conhecimento. Do total de participantes, 5 (cinco) entendiam que deveriam realizar o acompanhamento deste estudante como forma de incentivo à continuidade dos estudos. Estas respostas são mais animadoras no que tange à compreensão de que a interdependência entre os indivíduos acontece num contexto sócio-histórico e por meio dela é que a mediação exercida pelo docente pode influenciar na zona de desenvolvimento proximal, passando do nível de desenvolvimento potencial para o real (OLIVEIRA, 1997). Para ilustrar, apresentamos o citado pelo docente P11:

Muito, muito importante a participação do professor, na forma, primeiro, como ele trata o aluno, né? A questão da empatia e a questão de poder falar “olha, conte comigo”, não é ficar especulando o que é o que não é. Uma coisa mais profissional. “De que forma que a gente poderia abordar esse conteúdo?”, “Será que você poderia fazer um trabalho sobre isso?”. Ou montaria uma lista de exercícios, né? Que a gente tem que perceber também, no caso ele não tem só a minha matéria em regime

domiciliar de todas as matérias que faz no IF. E se cada um de nós pegar muito pesado, acaba desanimando, né? A gente tem aqui que “passar a mão na cabeça”, literalmente, mas ele já está afastado porque ele apresenta alguma enfermidade. Se todo mundo pegasse pesado, aí a pessoa acabaria desanimando. Então, acho que a empatia do professor ... “olha, conte comigo, tem a lista de exercício, tem um trabalho... de que forma que a gente poderia... pra você não ficar para trás?”. Mas, de repente, a gente pegar mais leve, digamos assim, né? Pra que ele não desista... (P11)

Pudemos também observar que, na fala desse professor (P11), já aparece a educação dialógica que nos propõe Freire (1996), vista como o encontro de sujeitos. A partir dessa ideia, Freire (1996) discute o estabelecimento de diálogo como forma de uma prática educativa libertadora. Nesse momento o P11, no seu discurso, se coloca um sujeito igual e empático em relação ao estudante.

A pergunta seguinte tratou da concepção do docente sobre qual seria a responsabilidade do estudante quando em Regime de Exercício Domiciliar. As categorias extraídas a partir das respostas estão apresentadas no Quadro 16.

Quadro 16: Categorias sobre a concepção voltada a responsabilidade do estudante que está em RD na pré-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Comunicar as dificuldades	Respostas que indicam a concepção de que a responsabilidade do estudante é informar as dificuldades na realização das atividades.	4
Depende da condição do estudante (social e de saúde)	Respostas que indicam a concepção de que a responsabilidade do estudante será de acordo com a condição apresentada pelo estudante, ou seja, será relativa.	3
Fazer as atividades encaminhadas (autonomia nos estudos)	Respostas que remetem a concepção de que já há autonomia por parte do estudante.	6

Fonte: os autores.

As respostas nos trazem 3 (três) categorias diferentes. A que trata da compreensão de que é de responsabilidade do estudante comunicar as dificuldades nos apresenta uma compreensão invertida de papéis. Conforme consta no Regulamento da Organização Didático Pedagógica do IFMS (IFMS, 2021b), artigo 179, o estudante ou seu representante legal, ao requerer o RD, deve protocolar o atestado médico no qual conste a especificação do impedimento e o período de afastamento – seu início e seu término. O artigo 2º do Decreto-Lei nº 1.044/1969 disciplina que os exercícios domiciliares devem ser compatíveis com o estado de saúde do estudante e acompanhados pela escola, considerando a condição da instituição de

ensino. Com isso, observamos que não é responsabilidade do estudante “comunicar as dificuldades” e sim, a instituição que, por meio dos seus recursos, deve obter as informações necessárias sobre a condição do estudante, bem como realizar seu acompanhamento.

A categoria “depende da condição do estudante (social e de saúde)”, já apresenta uma relativização do que seria de responsabilidade do estudante neste regime de ensino. As respostas nos mostram que, se os docentes tiverem acesso às informações sobre o cenário, poderão realizar as adaptações das atividades ao contexto do estudante. Para isso, trouxemos um excerto da resposta da docente P1, que nos diz:

[...] O que está acontecendo com este estudante? Dependendo do cenário, ele não vai conseguir acompanhar, ele não vai conseguir fazer as atividades, não vai conseguir produzir. E tem um outro elemento chave também...é a estrutura que ele tem em casa. Porque eu me recorro do estudante do semestre passado. Ele não tinha estrutura para acompanhar o Moodle⁵, ele não tinha estrutura para receber material por e-mail. E a mãe ia na coordenação pegar o material pronto. Ele ficou poucos dias, então, assim, não deu pra diversificar muito, porque era material impresso que a mãe pegava e levava para o estudante. Então, ficou muito complicado. Agora, depende da estrutura. (P1)

Se a atividade está adaptada à realidade de saúde e social do estudante, as chances de elas não serem desenvolvidas por ele são consideravelmente reduzidas. Com isso, defendemos que a responsabilidade do estudante se limita ao seu comprometimento na realização das atividades, ou seja, está ligada ao desenvolvimento da sua autonomia, o que já nos leva para a categoria seguinte: “fazer as atividades encaminhadas (autonomia nos estudos)”.

Sendo o desenvolvimento da autonomia um dos principais objetivos da educação, tornando o indivíduo capaz de tomar decisões por conta própria ao considerar aquilo que se mostra relevante para uma melhor decisão (ZATTI, 2007), resta-nos perguntar: como ele poderia fazê-lo ao se deparar com atividades que estão aquém do que ele é capaz de executar, que não consideram a sua realidade? Neste ponto, nos é inescapável retomar Freire (1996), que afirma a necessidade do bom senso no fazer docente com ações respeitadas à liberdade do educando. Afinal, como nos assevera o autor, a autonomia é um processo que vai se consolidando a partir de muitas decisões que vão sendo tomadas.

Pudemos observar que havia uma relação direta entre as categorias que tratam da concepção quanto à responsabilidade do professor e do estudante e as informações sobre as condições sociais e de saúde do estudante em RD. Assim, perguntamos aos docentes se eles recebiam informações sobre o estudante a ser atendido em RD. Obtivemos a resposta “Sim” de

⁵ Moodle® é um *software* livre utilizado para aprendizado à distância que possibilita realizar o gerenciamento acadêmico. MOODLE é o acrônimo de “*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*” (MOODLE, 2023).

5 (cinco) docentes, a resposta “parcialmente” de 2 (dois) docentes e a resposta “Não” dos outros 6 (seis) docentes. Neste contexto, perguntamos aos 7 (sete) docentes que responderam “Sim” e “Parcialmente”, quais eram as informações recebidas. As respostas mostraram que eram repassadas informações técnicas. Os docentes informaram que estas informações se referiam ao período de afastamento e local de postagem do material didático, conforme observado na fala da docente P4:

Sim, sempre é comunicado quando tem um aluno. Poucos, quando tem. Primeiro há de ter criada a página, né? O pessoal da Diren [Diretoria de Ensino] comunicou, tudo. No caso do estudante, eles comunicaram no e-mail que ele estava neste regime domiciliar, que ele [diretor] sugeria que fosse utilizado o ambiente virtual para que fossem dadas as atividades para o aluno. Caso não usasse essa sala, [sugeriu que] usasse outro meio compatível para desenvolver essa atividade com o aluno. (P4)

Também foi perguntado aos docentes participantes se sentiam falta de alguma outra informação além dessas comumente repassadas. Trouxemos também a fala da docente P4 que indica não sentir falta:

Eu não sinto falta, se eu tiver ali as atividades, o aluno estiver acompanhando, nem que tenha a classe, porque as minhas salas do Moodle® continuam da mesma forma que depois que eu voltei na pandemia. Eu acho que eu me sinto mais organizada quando eu preparo o material para eu dar a aula em sala presencial e a do Moodle®. Eu acho que o aluno fica mais ciente do que eu vou passar. [...] Então, tudo o que eu falo está ali, está no Moodle®. Mais ou menos assim que eu coloco. (P4)

Aqui, podemos inferir que o fato de a docente P4⁶ não receber informações voltadas à situação de saúde e social do estudante, fazia com que não fosse percebida a necessidade de adequação do conteúdo a ser repassado ao estudante que está em RD.

Para os docentes que informaram que “não” recebiam informações sobre o estudante em RD, perguntamos sobre quais informações sentiam falta. Os 5 (cinco) docentes informaram que sentiam falta das informações de cunho pessoal e social, como, por exemplo o docente P9, que disse que era importante, pois “*a gente não sabe o nível que tá*” e manifestou sua preocupação ao dizer que:

A gente até pode exigir muito, exigir pouco, sei lá... é bom saber para dar uma sensibilizada e ver a forma como você vai falar[...] Posso falar uma pauta atravessada, né? (P9)

A docente P1 manifestou uma preocupação que dialogava com o que o docente P9 colocou, pois, a informação sobre a condição social e de saúde vai nortear a escolha dos recursos utilizados, em sua fala:

⁶ Cabe lembrar que, a partir do segundo semestre de 2022, o IFMS Campus Campo Grande passa a ofertar algumas das unidades curriculares na modalidade de ensino híbrido. Assim, o docente precisa disponibilizar materiais de estudo correspondente a carga horária destinada para o estudo à distância.

A gente fica mandando email... pro caso do estudante ele nunca me respondeu, mas, [...] o que aconteceu com ele? Se ele está deitado numa cama? [...] Como que tá a saúde dele? Eu acho importante. (P1)

As falas evidenciam que estes docentes sentiam, naquele momento, a necessidade de informações voltadas à realidade do estudante. Em complemento, o professor P7 nos apresentou a seguinte concepção quanto às informações que eram necessárias para sua prática docente:

Primeiro o diagnóstico. É fundamental, não tem outro caminho. [...] não tem outra, tem que ser nomeado. Se não tem CID como é que ele está recebendo o regime domiciliar? Então, ele tem CID. Então, CID é uma coisa que é compartilhada, eu não estou tratando uma informação pessoal. É o CID, é uma coisa que ele já é apresentado ali, no seu atestado. [...] Então já estranha, porque, às vezes, se não se apresenta ao CID e se dá o RD...então...espera aí, com que critérios? Alguma coisa está errada! Então acho que essa é a primeira coisa. E, obviamente, o contexto social, econômico, afetivo e familiar que esse aluno se encontra. Às vezes, soma-se algum fator, com uma patologia, com mais um contexto social patológico também, né? E aí tem toda essa situação, né? Vários casos... ameaça a suicídio, depressão que nós temos encontrado... pânico. [...] então, precisaria de ao menos desse contexto, assim. Até um documento que pudesse assim, ó... O CID é tal, então evite abordar tais assuntos, informar tal coisa. Assim, um mapa orientativo ao professor. Resolve todos os problemas? Não, mas já dá um panorama. Por exemplo, eu pego muitas temáticas diferentes. Então sabendo que é um depressivo, eu vou evitar umas temáticas [...] elas podem estimular a sua adrenalina. Como você pode colocar mais pra baixo. Então, assim, tendo esse diagnóstico você contribuiria... E parece que não é uma contribuição, mas é. Se eu chego lá e abordo um assunto de uma forma, ele pode fazer esse aluno se sentir melhor também, então, eu acho que sem diagnóstico a gente tá trabalhando às cegas. (P7)

Entendemos importante destacar que sabemos que há códigos de conduta profissional que requerem sigilo quanto ao Código Internacional de Doenças (CID) daquele indivíduo e isso precisa ser considerado para não expor o estudante. Porém, o que o docente P7 nos trouxe, aproxima-se muito do que Fonseca (1999) afirma, ao discutir a importância das classes hospitalares (que dialoga com o atendimento em RD) nas quais que o estudante está em uma etapa específica do seu desenvolvimento psíquico e cognitivo, e que “a educação escolar deve ser adequada às necessidades especiais dos educandos” (FONSECA, 1999, p. 33). Então, nos cabe perguntar: como criar processos adequados sem conhecer a especificidade do estudante?

Perguntamos aos docentes, também, de que maneira eles entendiam que o RD poderia contribuir para a continuidade dos estudos do estudante atendido. Apresentamos, no Quadro 17, as categorias referentes as respostas dadas a esse questionamento.

Quadro 17: Categorias sobre a concepção quanto à contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos na pré-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Manutenção do vínculo com a escola	Respostas que remetem a concepção de que o RD pode colaborar na continuidade do sentimento de pertencimento a escola.	4

Quadro 17: Categorias sobre a concepção quanto à contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos na pré-aplicação do produto.

(continuação)

Diminuição na defasagem da aprendizagem	na da	Respostas que remetem a concepção de que o estudante pode continuar aprendendo no período de RD.	3
Contribuição no desenvolvimento da autonomia	no	Respostas que remetem a concepção de que o estudante em RD pode escolher outras formas e fontes de aprendizagem.	1
Diminuição da retenção	da	Respostas que remetem a concepção de esta é uma forma de o estudante obter êxito na unidade curricular.	4
O RD não deveria ser ofertado		Respostas que remetem a concepção de que apenas se aprende na modalidade presencial.	1

Fonte: os autores.

Para esse questionamento foram identificadas 5 (cinco) categorias relacionadas à contribuição do RD para a continuidade dos estudos do estudante que permanece, por algum tempo, afastado da sala de aula. Dentre estas, 4 (quatro) estariam imbricadas, quais sejam: “manutenção do vínculo com a escola”, “diminuição na defasagem da aprendizagem”, “contribuição no desenvolvimento da autonomia” e “diminuição da retenção”, totalizando 11 dos 13 docentes respondentes.

No que tange à manutenção do vínculo do estudante com a escola no período de afastamento do estudante em RD, como ilustração, apresentamos a fala do docente P2:

Sim, eu acho que contribuí. Nessa situação excepcional, na exceção em que o aluno não pode estar presente, eu acho que sim, tem uma contribuição e é positiva. Mas, em comparação com estar presente, fica deficitário. Até porque, nesta dinâmica que estou fazendo, eu pensei nesta possibilidade de ela estar em sala de aula, no momento em que estou dando aula, até pra ver se ela consegue se aproximar um pouco mais com a turma ali e tal...e isso aconteceu em partes, poderia ser melhor. Mas, de qualquer forma, ela está em casa e nem consegue participar em todas as aulas. (P2)

O professor P2 manifestou sua preocupação com o entrosamento da estudante que estava em RD no momento da pesquisa, com os demais colegas da turma. O docente estava usando da estratégia de transmissão da aula sincronicamente, mas a estudante não compareceu a contento. No que diz respeito às especificidades do RD, quando o docente tenta adequar ao RD a aula presencial – ou vice-versa – não está de acordo com o previsto no ROD (IFMS, 2021b), quando menciona que deve haver compatibilidade entre o material didático encaminhado ao estudante e o que está sendo trabalhado em sala de aula. Ao transmitir a aula presencial para o estudante que está em RD – numa situação de recuperação da saúde ou licença maternidade – o que acontece é um arranjo que faz com que o estudante receba um material didático não compatível e, além disso, o mesmo que está sendo trabalhado em sala de aula.

Quanto à manutenção do vínculo do estudante com a escola, para este docente, a interação entre os estudantes é o que possibilita isso, não o material didático encaminhado ao estudante no período de RD. Conforme Zanetti (2015), a linguagem adotada no material didático é um dos elementos que aproxima o estudante do docente e contribui para a diminuição da distância transacional.

No que diz respeito à diminuição na defasagem da aprendizagem e retenção do estudante, este atendimento para crianças e adolescentes impedidos de frequentar a escola garante a manutenção do vínculo com a escola e contribui com o processo de aprendizagem, além de favorecer o momento do retorno à escola (BRASIL, 2002), o que dialoga diretamente com o atendimento de RD realizado pelo IFMS. Entretanto, 1 (um) docente entendia que a oferta de RD deveria ser evitada. Em suas palavras:

No meu ponto de vista, teria que ser algo extremo... assim, para a pessoa não ter condições de vir mesmo. Evitar ao máximo o ensino domiciliar. (P3)

Esse pensamento nos leva a inferir que, para esse docente, o ensino presencial era a única forma de desenvolvimento do indivíduo ou, ainda, que suas concepções sobre o desenvolvimento iam na contramão do exposto por Rego (1995), que afirma que o desenvolvimento do sujeito não é previsível, universal, linear e gradativo, uma vez que as características humanas fazem com que o desenvolvimento humano esteja diretamente ligado ao contexto sociocultural e dialético, fruto de continuidades e descontinuidades.

Perguntamos aos docentes sobre como eles entendiam que deveria ser a comunicação entre professor e estudante durante o atendimento em RD. As 4 (quatro) categorias extraídas das respostas estão organizadas no Quadro 18.

Quadro 18: Categorias sobre a concepção de como deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o RD na pré-aplicação.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Por meio do Ambiente Virtual (Plataforma Moodle)	Respostas que remetem ao uso do ambiente virtual de ensino e aprendizagem.	1
Momentos Síncronos (Meet e/ou WhatsApp)	Respostas que remetem a um contato direto com o estudante em RD.	4
Várias interfaces de comunicação síncronas e/ou assíncronas, inclusive redes sociais	Respostas que remetem à concepção de que o canal e a forma de comunicação podem ser variados.	7
E-mail	Respostas que remetem a concepção de que a comunicação com o estudante deve ser pelo e-mail institucional.	1

Fonte: os autores.

As categorias evidenciam que o docente não utilizava – ou não entendia – o material didático como meio de comunicação no período de afastamento do estudante. Se o contato do estudante com a escola será, essencialmente, por meio do material didático encaminhado, lembramos, aqui, que este material deve contar com elementos que diminuam a distância transacional. Por isso, uma linguagem conversacional, clara e objetiva deve ser utilizada para que o material represente o docente e, assim, o estudante perceba que aquela produção foi feita para ele (ZANETTI, 2015).

Ao perguntarmos aos docentes como costumavam se organizar quando recebiam uma demanda de atendimento de Regime de Exercício Domiciliar, as respostas nos apresentaram 5 (cinco) categorias, que foram organizadas no Quadro 19.

Quadro 19: Categorias sobre como o docente se organiza quando recebe uma demanda de atendimento de RD na pré-aplicação.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
A partir da condição (social e saúde) do estudante	Respostas que remetem que o docente se orienta a partir da condição de saúde e social do estudante.	5
Postagem das atividades no ambiente virtual	Respostas que remetem à forma como o material didático é disponibilizado ao estudante.	2
Com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - SEM adaptações	Respostas que remetem que o docente encaminha ao estudante em RD a mesma atividade que está sendo trabalhada em sala de aula.	1
Com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - COM adaptações	Respostas que remetem que o docente adapta o material didático que é usado em sala de aula para ser encaminhado ao estudante em RD.	2
Aproveitamento dos materiais (com adaptações) de estudo acumulado no decorrer da prática docente	Respostas que remetem que o docente adapta materiais do acervo de atividades que adquiriu no decorrer de sua prática educativa.	3

Fonte: os autores.

Das 5 (cinco) categorias identificadas nas respostas, pudemos observar que 3 (três) delas consideraram as especificidades do estudante em RD: “a partir da condição (social e saúde) do estudante”, “com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - **COM** adaptações” e “aproveitamento dos materiais (com adaptações) de estudo acumulado no decorrer da prática docente”, totalizando 10 (dez) dos 13 docentes participantes da pesquisa. Estas respostas dialogam com os pressupostos teóricos e

regulamentares que destacam a importância de se considerar o contexto do estudante, previstos no ROD (IFMS, 2021b), no documento do MEC (BRASIL, 2002) e em Zabala (1998).

As outras 2 (duas) categorias apresentam considerações voltadas ao atendimento meramente formal do estudante, não considerando aspectos da individualidade e do contexto do estudante em RD. Como já discutido com base nos pressupostos de Zabala (1998) e Freire (1996), concordamos que estes aspectos prejudicam o processo de ensino e aprendizagem.

Perguntamos, também, como o docente costumava elaborar as atividades para o atendimento do estudante em RD. As respostas nos apresentaram 3 (três) categorias, sistematizadas no Quadro 20.

Quadro 20: Categorias sobre como o docente costuma elaborar as atividades para o atendimento do estudante em RD.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Flexibilizando as atividades de acordo com a condição (social e de saúde) do estudante.	Respostas que remetem a concepção de que os docentes flexibilizam as atividades trabalhadas em sala de aula de acordo com a condição do estudante.	4
Com material de estudos e atividades encaminhadas aos estudantes em RD, sem adaptações.	Respostas que remetem ao que compõem as atividades encaminhadas aos estudantes em RD.	8
Iguais às atividades da aula presencial.	Respostas que remetem ao envio das mesmas atividades trabalhadas em sala de aula aos estudantes em RD.	1

Fonte: os autores.

Dentre as categorias, observamos que 2 (duas) remetem a materiais didáticos não adaptados à realidade do estudante: “com material de estudos e atividades encaminhadas aos estudantes em RD, sem adaptações” e “iguais às atividades da aula presencial”, totalizando 9 (nove) docentes respondentes. Essa situação vai na contramão do regulamentado para o atendimento do estudante em RD que prevê que o material didático deve ser similar ao que está sendo trabalhado em sala de aula. Aqui, podemos observar que essas categorias condizem com o exposto pelo estudante E7:

Acredito que minha maior dificuldade foi em relação às atividades que não foram adaptadas, pois eu tinha que fazer as atividades e entregá-las sem ter uma base completa. Fora, também, os professores que não entregaram conteúdo suficiente ou até mesmo algum conteúdo. (E7)

Em síntese, podemos inferir que, antes da aplicação do produto, a concepção do

professor EBTT sobre o atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar apresentava elementos de uma prática educativa deficitária, que, em boa parte, focava um atendimento proforma. Ou seja, com elementos de uma prática própria de um modelo tradicional de educação, que enfatiza a transmissão do conhecimento. Vejamos, na próxima seção, como passou a ser tal concepção após o contato com o produto educacional desenvolvido e aplicado por esta pesquisa.

5.1.2 Concepções e práticas educativas pós-aplicação do guia orientativo

A busca pelo levantamento da compreensão e da prática educativa dos docentes quanto ao atendimento do estudante em RD, após o contato com o guia orientativo, se deu repetindo a primeira pergunta feita na entrevista pré-aplicação do produto educacional. Logo, conforme organização das categorias feita na Tabela 1, podemos observar um movimento dos docentes quanto à sua concepção sobre o que é Regime de Exercício Domiciliar.

Tabela 1: Comparativo sobre a concepção do RD pelos docentes participantes na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Garantia legal para que o estudante não perca o ano	Respostas que remetem a concepção de que o RD é um instrumento para que o estudante consiga a aprovação na unidade curricular.	3	2
Processo de envio de atividades	Respostas que remetem a concepção meramente formal, sem a vinculação do material de estudo a aprendizagem do estudante.	5	1
Processo de ensino e aprendizagem que requer o atendimento da condição social e de saúde do estudante	Respostas que remetem a concepção de que se trata de um processo de ensino e aprendizagem e que há necessidade de adequação/adaptação do material didático de acordo com a condição do estudante.	4	9
Ausência do estudante na sala de aula	Respostas que remetem a concepção de que o RD é a ausência do estudante em sala de aula.	1	-
Opinião sobre o guia	Resposta referente às impressões sobre o guia.	-	1
Total		13	13

Fonte: os autores.

Podemos observar que, após o uso/estudo do guia orientativo, 9 (nove) docentes indicaram que entendem “o RD como um processo de ensino e aprendizagem que requer o atendimento da condição social e de saúde do estudante”. Antes do contato com o guia, havia apenas 4 (quatro) docentes com esta concepção.

Assim, é observável a mudança de concepção de boa parte dos docentes, que passam a considerar o RD como uma situação em que o estudante é “merecedor de tratamento excepcional”, conforme definição da Lei nº 1.044/69. A fala do docente P9 nos evidencia isso:

No meu entendimento, acho que seria..., mas lendo, desde lá do comecinho do seu material, dá mais ideias, te dá mais detalhes para clarear. Esclarece bastante coisa em relação ao regime domiciliar... que não é só você mandar uns PowerPoint, slide para o aluno... “olha o livro, responde às questões, se tiver dúvidas, manda pra mim”, não é só isso. A gente vê que é como se fosse uma extensão da disciplina. E para aquele aluno que tá exclusivo ali ... claro que não é culpa dele, né? São fatores externos. Mas tentar aproximar ele o máximo possível da sala de aula e dar esse suporte para ele. O regime domiciliar deveria ser assim. ... e esse manual está tornando ele possível. [...] Então, deu para entender bem mais o que vem a ser o regime domiciliar. [...] Entendo que ele tem que ser muito bem feito, justamente para dar esse suporte ao estudante, inclusive para incentivar, porque muitas vezes o aluno mesmo fica desestimulado. (P9)

Outro ponto que merece destaque é a consideração pela “condição social e de saúde do estudante”, pois o estudante passaria a receber materiais didáticos adaptados às suas necessidades – ou “diferenciado”, como expôs a docente P1 –, o que favorece o desenvolvimento da autonomia, uma vez que, ao observar que a proposta de estudo condiz com a sua condição “excepcional”, ele pode escolher fazer ou não a atividade, e a escolha é parte deste processo de desenvolvimento da autonomia. Na concepção da docente P1, podemos observar isso:

Definiria como sendo um atendimento diferenciado, né? Considerando uma situação temporária que o estudante está vivenciando. Então, partindo disso, a gente precisa pensar em algumas estratégias para dar continuidade ao processo de ensino aprendizagem. (P1)

Essa continuidade ao processo de ensino e aprendizagem dialoga com Vygotsky (1998), que afirma que o aprendizado contribui para o desenvolvimento da maturação do indivíduo. E com o estudante podendo realizar a proposta encaminhada, a possibilidade de continuidade do seu processo de aprendizagem e maturação fica viável.

Quanto à concepção do docente relacionada às diferenças entre o RD e a aula presencial após o contato com o guia orientativo, também observamos um movimento entre as categorias, conforme elencado na Tabela 2.

Tabela 2: Comparativo sobre a opinião dos docentes quanto às diferenças entre o RD e a aula presencial na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Falta de interação presencial (com os colegas e com o docente)	Respostas que remetem a concepção de que a interação presencial tem grande importância no processo de aprendizagem	11	7
Condição do estudante (social e saúde)	Respostas que remetem a concepção de que a diferença vai ser a situação excepcional que levou ao afastamento e se o estudante tem recursos (condição social) para dar continuidade aos estudos	2	5
Opinião sobre o guia	Resposta referente às impressões sobre o guia	-	1
Total		13	13

Fonte: os autores.

Aqui observamos que, após o contato com o guia orientativo, 7 (sete) docentes permanecem com a concepção de que a falta de interação presencial com os colegas e docentes é o que marca a diferença entre o RD e o presencial. Antes do contato com o guia, 11 docentes tinham esta concepção. Com exemplo, podemos observar na fala do docente P7 que na sua concepção:

Não é a mesma coisa. Mesmo que você utilize algum vídeo, alguma coisa... você não tem a mesma interatividade. Você não tem os colegas, porque na hora que se der uma aula, dar um exemplo, a interação com os colegas, na minha aula a reflexão é muito importante. A minha aula não faz sentido se eu não tiver interação com os alunos. Com exemplos, com questionamentos, com alguma provocação, com alguma polêmica. Então assim, esse aluno não vai participar de nada disso. Até você pode fazer uma aula por [Google®] Meet, mas a quantidade de questionamentos e reflexões não são as mesmas. Então, vai ser uma situação onde vai ser um conteúdo mais formal, mas já é muito importante, né? [...] Eu acho que é uma iniciativa válida, porque são sempre casos excepcionais e não faz sentido abandoná-los. Seria diferente se fosse uma situação de doença muito grave, que de fato não tem condições de aprendizagem. (P7)

Também, passamos a 5 (cinco) docentes entendendo que a diferença entre os regimes de ensino é a condição do estudante – tanto a de saúde, quanto a social. Antes do contato com o guia, este número era de 2 (dois) docentes.

Nesse contexto, inferimos que, ainda, para a maioria dos respondentes, a interação presencial exerce grande influência no processo de ensino e aprendizagem. Como já discutido, esta interação é imprescindível para o desenvolvimento, mas, não apenas na forma de interação pessoal, pois com recursos comunicacionais, como a linguagem dialógica, por exemplo, é possível manter a interação e o vínculo do estudante com o docente e, conseqüentemente com

a escola.

Outro ponto que favorece a interrelação em processos não presenciais são os avanços tecnológicos e a conseqüente expansão das práticas sociais na internet. Estes nos mostram, cada vez mais, que é necessário superar a visão de que as relações a distância são indiferentes por conta da ausência de contato físico, ou seja, cada vez mais, a nova forma de interação no mundo – a forma escrita – é o meio pelo qual acontecem as relações (SILVA; SHITSUKA; PASCHOAL, 2015).

Ao perguntarmos qual o entendimento sobre a responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD, após a aplicação do produto educacional, observamos um movimento substancial entre as categorias apresentadas, conforme apresentado na Tabela 3.

Tabela 3: Comparativo sobre a concepção voltada à responsabilidade do professor no atendimento ao estudante em RD pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Limitada ao acordado	Resposta que remete aos acordos realizados entre docente e estudante em RD	1	0
Adequar o conteúdo a realidade do estudante	Respostas que consideram a realidade do estudante	4	9
Acompanhar o estudante (incentivo)	Respostas que remetem a concepção de que o docente deve manter contato incentivando o estudante	5	4
Atender o estudante dentro dos prazos previstos	Respostas que remete a compreensão de que se deve cumprir formalmente a demanda de RD	1	0
Responsabilidade compartilhada com a instituição	Resposta que remete a situação de excesso de demandas do docente	1	0
Total		13	13

Fonte: os autores.

As respostas para esta questão demonstram uma mudança favorável à prática educativa, uma vez que passamos de 9 (nove) para a totalidade dos docentes respondentes entendendo que a responsabilidade do docente é adequar o conteúdo à realidade do estudante e acompanhar o estudante de forma a manter o contato, incentivando-o a continuar os estudos. O docente P6 demonstra, em sua fala, a concepção de que a adequação do conteúdo à realidade do estudante oferece uma real possibilidade de estudo, conforme segue:

Eu vi ali... você colocou um passo a passo... Ele está bem ilustrado, está com imagens. Então, eu acho que eles estão emparelhados, ninguém está em desvantagem. Tanto o aluno presencial, quanto o aluno RD daquela forma que está no manual...

eles têm a mesma condição de estudo, então os dois estão paralelos nesse sentido.
(P6)

Em relação às responsabilidades do estudante no período de RD, observamos um discreto movimento entre as categorias, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4: Categorias sobre a concepção voltada a responsabilidade do estudante que está em RD na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Comunicar as dificuldades	Respostas que indicam a concepção de que a responsabilidade do estudante é informar as dificuldades na realização das atividades	4	2
Depende da condição do estudante (social e de saúde)	Respostas que indicam a concepção de que a responsabilidade do estudante será de acordo com a condição apresentada pelo estudante. Ou seja, será relativa	3	3
Fazer as atividades encaminhadas (autonomia estudos)	Respostas que remetem a concepção de que já há autonomia por parte do estudante	6	8
Total		13	13

Fonte: os autores.

Dentre as categorias, ainda há 2 (dois) docentes que apresentam concepção de que o estudante deve comunicar as dificuldades na realização da atividade. Conforme já discutido, o ROD define que, no ato da solicitação de RD, deve ser informada a situação de saúde do estudante, bem como o período de afastamento, e o Decreto-Lei nº 1.044/69 menciona que, além da compatibilidade entre as atividades desenvolvidas em sala de aula, deve ser adequada à condição de saúde, e a instituição deve realizar o acompanhamento. A partir deste acompanhamento, podem ser identificadas dificuldades e, com isso, a busca por dirimi-las.

Sobre esse ponto, podemos observar a resposta do docente P2, que permaneceu entendendo a responsabilidade do estudante como sendo a de realizar as comunicações das dificuldades:

Olha, eu acho que, primeiro, ele tem que ser muito sincero consigo mesmo. Entender que ele está num contexto fragilizado... não se cobrar tanto. Mas ter a responsabilidade que, mesmo nesse contexto de dificuldade, ele vai assumir alguns compromissos. Então, se ele se responsabilizou em assistir um vídeo para responder a um questionário dentro daquele prazo, ele deve tentar e, se ele não conseguir, ele terá sinceridade de falar “professor, eu não consegui, tive dificuldade, não estou bem, vou procurar ajuda” ...para que também, o professor não fique desamparado no sentido de não cair no erro de imaginar que ele não fez porque não quis... porque está no contexto e está aproveitando a situação. Então, acho que ele tem que ser sincero e, na medida do possível, conseguir acompanhar as atividades que serão propostas. Se não conseguir, ele [pode] ser sincero e justificar...e a partir desse

diálogo o professor possa reprogramar. Então, eu acho que a responsabilidade do estudante é nesse entendimento da situação que ele está passando, mas sem deixar o compromisso com aquilo que ele consegue fazer. (P2)

Também temos 3 (três) docentes entendendo que a responsabilidade do estudante deve ser relativizada. Além disso, passamos de 6 (seis) respondentes para 8 (oito) na categoria que entende que a responsabilidade do estudante é “fazer as atividades encaminhadas”. Consideramos que esta questão dialoga com a compreensão de que estas atividades estariam adaptadas às necessidades do contexto apresentado, levando em conta sua situação de saúde e sua condição material.

Com isso, observamos um discurso que demonstra respeito aos estudantes e a si mesmo, e, por isso, não distancia o ensino do conteúdo da formação ética dos estudantes que, inclusive, não deveria ser possível de fazê-lo (FREIRE, 1996).

Perguntamos novamente aos docentes sobre a contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos. As mudanças das quantidades entre as categorias evidenciam um avanço na concepção desta contribuição, conforme organizadas na Tabela 5.

Tabela 5: Categorias sobre a concepção quanto a contribuição que o RD poderia ter na continuidade dos estudos na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Manutenção do vínculo com a escola	do Respostas que remetem a concepção de que o RD pode colaborar na continuidade do sentimento de pertencimento a escola	4	2
Diminuição na defasagem da aprendizagem	na Respostas que remetem a concepção de que o estudante pode continuar aprendendo no período de RD	3	6
Contribuir para o desenvolvimento da autonomia	o Resposta que remete a concepção de que o estudante em RD pode escolher outras formas e fontes de aprendizagem	1	1
Diminuição da retenção	da Respostas que remetem a concepção de esta é uma forma de o estudante obter êxito na unidade curricular	4	3
O RD não deveria ser ofertado	Respostas que remetem a concepção de que apenas se aprende na modalidade presencial	2	0
Total		13	13

Fonte: os autores.

Dentre as categorias, a que entendia que “o RD não deveria ser ofertado” não foi identificada entre as respostas após a aplicação do guia orientativo. Anteriormente, 2 (dois) docentes apresentavam essa concepção. Um importante passo para a efetivação da garantia do

direito à educação, previsto no art. 205 da nossa Carta Magna. O contato com o guia possibilitou a concepção de que o RD é algo viável, a partir de uma condição minimamente possível. Esses elementos – o RD é viável em uma condição possível – podem ser identificados na resposta do docente P3 que, anteriormente, entendia que o RD não deveria ser ofertado:

Bem... sim, desde que seja uma coisa...igual eu disse: planejada e bem elaborada e bem executada. Que a gente não seja somente avisado, né? Agora, se a gente for avisado com bastante antecedência das condições do aluno e a gente se embasar naquelas historinhas que você conta ali...fazer relação com a situação do aluno, você consegue aplicar de acordo com cada situação do aluno. Mas agora...como eu sempre digo...sem a informação de como é esse aluno... a gente trata como se estivesse dentro de sala de aula. (P3)

Outra categoria que apresentou uma mudança substancial foi a que entende que o RD pode contribuir com a “diminuição na defasagem da aprendizagem”, indo de 3 (três) para 6 (seis) docentes com esta concepção. Como exemplo, trazemos o excerto da fala do docente P10, evidenciando esta concepção:

Eu acho que o RD serve exatamente para contribuir, para tentar evitar que esse estudo seja interrompido. É esse o principal propósito. [...] Então, o primeiro objetivo, eu acho que é a questão de evitar que o estudo seja bloqueado, parado por algum motivo...Que seja continuado e o segundo ponto, tentar otimizar para que no retorno seja evitado algum impacto na volta para a aula presencial. (P10)

Ao observarmos, na fala do docente P10, que ele entende que o RD pode ajudar para que “seja evitado algum impacto na volta para a aula presencial”, essa concepção possibilita que o acompanhamento educacional, além de influenciar positivamente no desenvolvimento do estudante, favorece quando do ingresso e integração a escola de origem (BRASIL, 2002).

Em relação à concepção que o docente tem sobre a comunicação entre professor e estudante durante o RD, observamos um movimento entre as quantidades de respostas nas categorias e, também, o surgimento de outras 2 (duas) outras categorias, conforme apresentadas na Tabela 6.

Tabela 6: Categorias sobre a concepção de como deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o RD pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Por meio do Ambiente Virtual (Plataforma Moodle)	Resposta que remete ao uso do ambiente de ensino e aprendizagem virtual	1	0
Momentos Síncronos (Meet e/ou WhatsApp)	Respostas que remetem a um contato direto com o estudante em RD	4	7

Tabela 6: Categorias sobre a concepção de como deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o RD pós-aplicação do produto.

(continuação)

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Várias interfaces de comunicação síncronas e/ou assíncronas, inclusive redes sociais	Respostas que remetem a concepção de que o canal e a forma de comunicação podem ser variados	7	2
E-mail	Resposta que remete a concepção de que a comunicação com o estudante deve ser pelo e-mail institucional	1	2
Interação com o suporte da família e da equipe multiprofissional	Resposta que remete a concepção de um trabalho conjunto	-	1
Vai depender das possibilidades do estudante	Resposta que remete a concepção que vai depender de como está a saúde do estudante	-	1
Total		13	13

Fonte: os autores.

Nesta questão, observamos uma mudança considerável na categoria “várias interfaces de comunicação síncronas e/ou assíncronas, inclusive redes sociais” após o contato com o guia orientativo. Antes do contato com o guia, 7 (sete) docentes tinham essa concepção e, após o contato com o guia, passamos a 2 (dois) docentes, além do surgimento de duas novas categorias, que indicam a concepção de que o contato com o estudante durante o RD deve se dar com o suporte da família e da equipe multiprofissional. Isso denota a concepção da necessidade de um trabalho conjunto neste momento, conforme observado na fala do docente P11:

Olha, eu acho que, antes de mais nada, é uma relação de empatia. Primeiramente, por parte do professor, não é? Então, essa relação de empatia, professor-aluno, ao mesmo tempo, buscar o apoio da família, né? Para que ele tenha um assessoramento da família, até mesmo algum estudante mais próximo dele. Vamos supor que ele não manje nada de matemática e tem um colega lá que manja matemática...[...] Então, ele pode dar uma força lá...[...] E a equipe multiprofissional do campus, né? Falo psicóloga, psicopedagoga, assistente social, né? Então, essa equipe também é importante no sentido de dar respaldo, no sentido de dar suporte nesse processo de intermediação entre o professor e o estudante, que às vezes pode precisar, né? A participação dessa equipe é sempre bem-vinda...Isso é de fundamental importância. Como eu falei, um respaldo, um suporte, o equilíbrio dessa relação também. (P11)

A outra categoria, também com 1 (um) docente respondente, indica que a forma de comunicação “vai depender das possibilidades do estudante”, ou seja, da condição de saúde

dele.

Apesar das respostas não remeterem à concepção de que o material didático é uma forma de comunicação com o estudante em RD, observamos indícios ao perguntarmos sobre a forma de interação (discutida a seguir). Assim, pudemos observar mais uma vez que, mesmo depois do contato com o guia, o docente não observa, de forma objetiva, que o material didático é um meio de contato com o estudante, uma vez que é importante ir além do conteúdo, num contexto de estudo a distância, tal como se caracteriza o RD.

Retomamos, aqui, os conceitos já apresentados por Moore (2002), Ribeiro (2006), Zanetti (2015) e Zatti (2007), acerca da elaboração de um material didático que utilize a linguagem dialógica na diminuição da distância transacional, possibilitando que a comunicação seja efetiva, com um material autoinstrucional que facilite a compreensão do conteúdo e, assim, contribua com o desenvolvimento da autonomia do estudante.

Perguntamos aos docentes se, após o contato com o guia orientativo, eles observaram alguma mudança na sua maneira de entender como deve acontecer a interação com o estudante em RD e, se observaram, quais seriam essas mudanças. Conforme demonstrado no Quadro 20, 3 (três) docentes disseram não observar qualquer mudança na forma de compreender como deve acontecer a interação com o estudante no período de afastamento. No entanto, dentre eles, houve a seguinte resposta do professor P8:

Não...até porque eu tenho essa questão, como eu comentei agora a pouco de facilitar ao máximo os canais para os estudantes entrarem em contato com a gente. (P8)

Podemos observar que, para este docente, a forma de interagir compreende a forma de se comunicar com o estudante, ou seja, os canais de comunicação comumente usados. O segundo docente informou não saber se houve mudanças na sua compreensão de como deve ser a interação entre docente e estudante, por não ter refletido sobre isso. No entanto, observamos, na sua fala, que ele compreendeu a importância do uso da linguagem dialógica no momento de interação com o estudante, que se daria pelo material didático e e-mail, conforme observado no seguinte excerto:

Não sei. Porque eu não lembro de ter refletido ao ler, porque assim...eu parto da ideia que o regime domiciliar vai prioritariamente ser momentos assíncronos. Então eu não vou ter é... aí... assim...a fala, né? Isso aí está bem presente no documento, né? A forma como eu escrevo, como eu passo as tarefas... Esse é um ponto importante, que está bem escrito lá no documento, né? Esse fala...a linguagem dialógica...eu acho que é importante, né? Pra manter esse contato ou tentar minimizar essa distância que existe, né, que não vai ter momento síncrono, pelas regras, né? É então, nesses momentos assíncronos e nas trocas de mensagem em qualquer plataforma que for escolhida essa fala tem que ser ajustada, adequada. Eventualmente um e-mail lembrando da atividade pra fazer, né? “Olha, hoje é o dia de tal coisa”. No material tem aquele texto lá que eu não entendi nada. Aí depois vem

um texto falado ali, de uma maneira mais amigável, fica bem melhor de entender.
(P5)

O docente P7 disse que não aplicou o guia orientativo, mas que intuitivamente, já fazia uso da linguagem dialógica nos contatos realizados com os estudantes em RD.

A seguir, apresentamos no Quadro 21 as categorias elencadas a partir das respostas sobre a percepção quanto a possíveis mudanças na maneira de compreender como deve acontecer a interação com o estudante em RD.

Quadro 21: Categorias quanto à percepção de mudanças na maneira de compreender como deve acontecer a interação com o estudante em RD na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Sim, utilizando a linguagem dialógica	Respostas que remetem ao uso da linguagem dialógica como forma de se aproximar do estudante em RD.	4
Sim, utilizando contato síncrono	Respostas que remetem ao uso das TDICs para momentos síncronos de interação.	3
Sim, na prática educativa	Respostas que remetem a uma reflexão sobre a prática educativa no RD (sem indícios de uso da linguagem dialógica no material didático).	3
Não	Respostas que remetem a uma falta de percepção de mudança de compreensão.	3

Fonte: os autores.

Quatro docentes informaram que observaram que houve mudanças na sua compreensão sobre a interação com o estudante em RD fazendo uso da linguagem dialógica. A fala do docente P9 exemplifica essa percepção:

Eu achei legal aquela parte que você escreve lá como se tivesse conversando com estudante... “oi, tudo bem? Soube do seu caso, da sua licença de gravidez...” , parece uma carta de amigo, justamente pra você aproximar o estudante de você, para esse contato, né? É um texto mesmo...ainda mais se você está dialogando com ele, entendendo a situação dele e mostrando que você está próximo... de certa forma para ajudá-lo. Na verdade eu já tinha um contato na sala... de brincar, de falar alguma coisa assim. Então eu deixava solto, né? Ele já me conhece, sabe que eu vou brincar, vou falar...Só que por outro lado, eu esqueci que ele está numa situação um pouco mais vulnerável, ele pode sentir mais digamos, mais sensível, né? “Pô, o professor nem perguntou se minha mão está machucada, se meu bebê já nasceu...É bom para a gente lembrar que tem que reforçar essa aproximação. Achei bem legal, vou colocar nos próximos contatos com eles... (P9)

Outros 3 (três) docentes que indicaram haver percepção de mudança apresentaram, em suas respostas, o olhar de que a interação pode acontecer sincronicamente com o uso das TDICs, e os 3 (três) restantes indicaram que observam uma mudança na interação. Entretanto, as respostas remetem a uma reflexão quanto à prática docente, sem indícios de uso da linguagem

dialógica naquele momento, como observado na fala do docente P2:

Como eu já falei na questão anterior, com certeza. Esse momento aqui me proporcionou uma reflexão sobre a minha prática docente e esse atendimento...essa forma de atuar como docente em regime domiciliar, não só a forma como eu conduzi, mas o fato de eu “refletir sobre” já está me proporcionando aqui algumas ideias de mudança. (P2)

Também quisemos saber qual a percepção dos docentes quanto à possibilidade de mudanças relacionadas à forma como tem se organizado ao receber uma demanda de atendimento ao estudante em RD. Nesta questão, observamos uma importante mudança entre as quantidades de respondentes por categoria, e o surgimento da categoria “opinião sobre o guia” citada por quase a metade – 6 (seis) dos docentes – conforme organizado na Tabela 7.

Tabela 7: Comparativo sobre como o docente se organiza quando recebe uma demanda de atendimento de RD na pós-aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
A partir da condição (social e saúde) do estudante	Respostas que remetem que o docente se orienta a partir da condição de saúde e social do estudante.	5	6
Postagem das atividades no ambiente virtual	Respostas que remetem a forma como o material didático é disponibilizado ao estudante.	2	0
Com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - SEM adaptações	Resposta que remete a concepção de que o docente encaminha ao estudante em RD a mesma atividade que está sendo trabalhada em sala de aula	1	0
Com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - COM adaptações	Resposta que remete que o docente adapta o material didático que é encaminhado ao estudante em RD	2	1
Aproveitamento dos materiais (com adaptações) de estudo acumulado no decorrer da prática docente	Respostas que remetem que o docente adapta materiais do acervo de atividades que adquiriu no decorrer de sua prática educativa	3	0
Opinião sobre o guia	Respostas referentes às impressões sobre o guia	-	6
Total		13	13

Fonte: os autores.

Um ponto de destaque entre as categorias é que, após o contato com o guia orientativo, as 2 (duas) categorias que não fazem menção à necessidade de adaptação do material de estudo não são citadas: “Postagem das atividades no ambiente virtual” e “Com base nas atividades que estão sendo desenvolvidas em sala de aula no período de afastamento - SEM adaptações”. Outra categoria não mencionada no levantamento após-aplicação do produto educacional é a “Aproveitamento dos materiais (com adaptações) de estudo acumulado no decorrer da prática docente”. A fala do docente P5 demonstra essa mudança:

Assim, eu estou fazendo meia boca. Eu deveria estar fazendo, mas... essa reflexão foi imediata... né? Considerando o que eu poderia estar fazendo, estou fazendo muito menos do que eu poderia estar fazendo. E eu acabo fazendo uma coisa ou outra que está próximo dali, mas eu acho que poderia estar sendo bem melhor. Então, vou fazer no próximo. Eu vou pegar a hora que receber, olhar ali o tempo, já vou pegar esse material, esse guia, dar uma olhadinha aqui no que eu posso explorar para esse estudante, para essas mudanças. Esse material facilita bastante o trabalho dentro daquela parte que a gente não vai ter muito tempo. Não vai ter nenhum tempo extra para isso, ter algo já estruturado, já pronto, facilita bastante, né? Então é, sem dúvida...eu percebo que eu posso melhorar um pouco aí na minha prática. (P5)

As respostas que apresentaram as opiniões e impressões do guia remetem às possibilidades que ele apresenta para o atendimento do estudante em RD e o oferecimento de treinamento aos docentes a partir deste material, conforme observado na fala do docente P10:

Sim, com esse guia sim. Inclusive, nesse início, eu pensei até em uma forma de treinamento. A gente tem 10 professores, 11 professores que fazem parte do atendimento desse aluno que vai entrar em regime domiciliar. A gente vai ter uma reunião de 2 horas, vai apresentar quais são as possibilidades. Eu acho que isso aqui abre e, assim, é uma coisa que o professor vai começar a usar não só para o RD, vai começar a usar para as aulas postadas. Todo mundo usa o Moodle® para postar material e tudo mais. Isso vai ser cada vez mais utilizado. Lá tem muitos detalhes. (P10)

Em relação à elaboração das atividades para o RD, perguntamos se, após o contato com o guia, havia alguma percepção quanto a possíveis mudanças nessa elaboração. Todos os docentes participantes da pesquisa responderam que sim, haverá mudanças na forma de elaborar atividades.

Para esta pergunta houve 3 (três) agrupamentos de categorias, uma vez que perguntamos “quais mudanças” poderia haver, “o que passa a ser levado em consideração” para a elaboração das atividades e se “as atividades passariam a se diferenciar das propostas em sala de aula? Em quê?”. Esta organização segue no Quadro 22.

Quadro 22: Categorias quanto à percepção de mudanças na maneira em que elaborará as atividades para o RD na pós-aplicação.

(A) Quais?	Descrição da Categoria	Quantidade
Levar em consideração a condição do estudante	Respostas que remetem a adequação do material didático a realidade do estudante.	4
Elaboração de atividades que direcionam mais o estudante durante os estudos	Respostas que remetem à elaboração de um material autoinstrucional.	3
Ainda vai pensar em formas diferentes de fazer	Respostas que remetem a uma reflexão em andamento.	2
Necessidade de se aproximar do estudante	Respostas que remetem à diminuição da distância transacional.	2
Diversificar a forma da atividade	Respostas que remetem à utilização de textos multimodais.	2
(B) O que você passou a levar em consideração ao elaborar a atividade?	Descrição da Categoria	Quantidade
O bem-estar do estudante (diminuição da ansiedade)	Respostas que remetem à preocupação com o estudante na sua integralidade.	4
Não sabe dizer	Respostas que remetem a uma reflexão em andamento.	2
Colocar o estudante em uma posição ativa no processo	Resposta que remete a concepção de que o docente não é o ator principal no processo de ensino e aprendizagem.	1
Linguagem na escrita da atividade	Respostas que remetem ao uso da linguagem dialógica.	2
Condição do estudante	Respostas que remetem a adequação do material didático a realidade do estudante.	3
A aprendizagem no período de afastamento	Resposta que remetem a concepção de que o estudante pode aprender durante o afastamento.	1
(C) As atividades passaram a se diferenciar das propostas em sala de aula? Em quê?	Descrição da Categoria	Quantidade
Sim - quantidade menor	Respostas que remetem a concepção de que o contexto do estudante em RD é diferente.	2
Sim - atividades personalizadas	Respostas que remetem à adequação do material didático a realidade do estudante.	5
Sim - Não sabe dizer	Respostas que remetem a uma reflexão em andamento.	3
Sim - Elaboração de cronograma	Respostas que remetem à elaboração de um material didático autoinstrucional.	2

Quadro 22: Categorias quanto à percepção de mudanças na maneira em que elaborará as atividades para o RD na pós-aplicação.

(continuação)

Algumas sim, outras não - considerar a complexidade do conteúdo	Respostas que remetem à priorização do conteúdo em detrimento a realidade do estudante.	1
---	---	---

Fonte: os autores.

Ao analisarmos as categorias do Quadro 22 é observável que elas se interligam e apresentam, em sua maior parte, atenderem aos pressupostos de um material didático adequado ao estudante que está em RD: que possibilite ao estudante manter o vínculo com a escola por meio do uso da linguagem dialógica que colabora para a diminuição da distância transacional; condizente com a sua realidade de saúde e a sua realidade social; um material autoinstrucional que colabore com o desenvolvimento da autonomia do estudante, ou seja, uma prática educativa que colabora no processo de desenvolvimento integral do estudante.

5.2 Concepções quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos

Nesta seção, buscamos apresentar e discutir as concepções dos professores EBTT participantes desta pesquisa sobre a elaboração e disponibilização de materiais didáticos aos estudantes em RD. Para isso, iniciaremos com a apresentação e análise dos relatos pré-aplicação do produto educacional, evidenciando, desta forma, como tem acontecido a elaboração e disponibilização. Na sequência, iremos apresentar e analisar as respostas dos docentes após o contato com o produto educacional.

Esta seção também está organizada com quadros e tabelas apresentando as categorias extraídas a partir das respostas dos docentes participantes, suas descrições e as respectivas quantidades. Destacamos que, por conta da especificidade das perguntas realizadas nesta parte da pesquisa, não obtivemos a totalidade dos docentes participantes nas respostas. Por exemplo, poderá ser observado na pergunta que tratou do desenvolvimento das atividades pelo estudante em RD que obtivemos um total de 12 respostas. Isso aconteceu pelo fato de um dos docentes participantes estar, pela primeira vez, atendendo estudante neste regime de ensino. Também pode ser observado no Quadro 23 que é correspondente às categorias da questão sobre o desenvolvimento das atividades, que há 9 (nove) docentes respondentes. Isso aconteceu pelo fato de que esses haviam oferecido respostas que mereceram tratamento.

Também buscamos evidenciar que, após o contato com o produto educacional, houve avanços quanto à concepção voltada à elaboração de um material didático condizente com este

regime de ensino.

5.2.1 Elaboração e disponibilização dos materiais didáticos pré-aplicação do guia

Iniciamos este levantamento perguntando aos participantes como foi o desenvolvimento das atividades encaminhadas, tanto pelos estudantes atendidos anteriormente, quanto os que estavam em atendimento naquele momento, por meio RD. Obtivemos as seguintes respostas: 3 (três) docentes disseram que sim, os estudantes desenvolvem a contento as atividades. Outros 9 (nove) docentes responderam da seguinte forma: 2 (dois) docentes responderam “não” e os demais, 7 (sete), responderam que seus estudantes estavam desenvolvendo parcialmente a contento as atividades. Cabe reforçar que, para esta pergunta, obtivemos 12 (doze) respostas, uma vez que um dos docentes estava pela primeira vez realizando atendimento ao estudante em RD, ou seja, o estudante estava no início do período de afastamento. Assim, indagamos se conseguiam dizer por qual motivo o estudante não desenvolveu ou estava desenvolvendo parcialmente a contento as atividades e obtivemos respostas das quais foram extraídas 3 (três) categorias, organizadas no Quadro 23.

Quadro 23: Categorias sobre os motivos que levaram o estudante a não desenvolver ou desenvolver parcialmente as atividades encaminhadas aos estudantes em RD.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Não consegue observar as dificuldades	Respostas que remetem ao desconhecimento por parte do docente dos motivos que fazem com que o estudante não desenvolva a atividade.	3
Falta de ajuda (tirar dúvidas, acompanhamento)	Respostas que remetem a concepção de que o estudante não tem ajuda em casa para tirar dúvidas.	3
Falta de autonomia	Respostas que remetem a concepção de que o estudante não tem autonomia.	3

Fonte: os autores.

Podemos observar, dentre as categorias, que 3 (três) docentes “não conseguem observar as dificuldades” que o estudante pode ter vivido para a realização das atividades. No entanto, apesar de indicarem que não conseguem observar as dificuldades, eles presumem algumas das dificuldades enfrentadas, sendo uma delas a quantidade de unidades curriculares a que o estudante está matriculado e a quantidade de conteúdo encaminhado para o estudante neste período de afastamento. Como exemplo, podemos observar na fala da docente P4:

Então, aí eu não sei qual o motivo. Porque não é só a minha atividade, não é só a minha disciplina, eles têm que abrir um monte de sala, ver um monte de material e, quando eu vi, da outra vez, que era colocado de todos os professores...eu via de todos os professores se eu quisesse visualizar. Tinha muita coisa, sabe? Eu falei assim: meu Deus! Eu até diminuí as atividades para serem feitas, porque tinha muita coisa, muita coisa. Se fosse colocar aquela coisa exagerada ali...o aluno não vai fazer. Eu tentei resumir umas questões para ele descrever, organizar o caderno de química. Então, tirava foto e mandava para mim. Em vez de ficar fazendo um monte de exercício, porque eu não vou estar nem ali do lado dele para fazer, né? Aí eu pedia para ele organizar o caderno em cima daquele conteúdo teórico, depois ele mandava foto. Eu achei melhor, sabe? Do que...lá tinha um monte de coisa, se não ele vai ficar estressado com isso. (P4)

Outros 3 (três) docentes indicam que a dificuldade observada para a realização das atividades é “a falta de ajuda (tirar dúvidas, acompanhamento)”. Neste contexto, o docente não visualiza que, se o material encaminhado for autoinstrucional – já prevendo, inclusive, os erros e dúvidas comuns –, o estudante terá mais chances de desenvolver a contento a atividade encaminhada, o que já dialoga com a categoria “falta de autonomia”, apresentada nas respostas dos outros 3 (três) docentes. Observemos esta questão na resposta do docente P3, que entende que a única forma de intervenção seria a presencial:

Na hora ele não vai ter para quem perguntar. [...] Então, a qualquer momento pode dar um erro no código dele e não conseguir sair do lugar e, em sala de aula, eu estou do lado e já resolvo e ele consegue evoluir, né? E no RD, não. Vai esperar, mandar e-mail, vai tentar marcar um [Google®] Meet. Então, já perdeu aquele raciocínio que ele já estava antes... (P3)

Podemos observar que o docente consegue prever a dificuldade que o estudante irá enfrentar no estudo remoto. Com isso, resgatamos o conceito apresentado por Zatti (2007), ao mencionar que autonomia não é sinônimo de autossuficiência. Tal qual o estudante em sala de aula requer a mediação do docente que está próximo – ou daquele mais bem preparado – e, por isso, tem condições de fazê-lo, ele precisará desta mediação quando em casa, no contexto do RD. Assim, para que tenha condições de buscar por esta mediação, devem ser oferecidas condições de fazê-la. Esta condição pode ser oferecida por meio do material didático encaminhado que, ao conter informações diversificadas, orientações claras e objetivas, permitirá ao estudante desenvolver as atividades de modo satisfatório. Por isso, a autonomia não pode ser confundida com autossuficiência.

Na continuidade da busca pelas concepções dos docentes quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos na pré-aplicação do produto educacional, perguntamos se os estudantes costumam encaminhar dúvidas sobre o desenvolvimento das atividades e obtivemos as seguintes respostas: 2 (dois) docentes indicaram que “sim, com frequência”, 5 (cinco) indicaram que “sim, às vezes” e os outros 5 (cinco) indicaram que “não” encaminham dúvidas. Então, perguntamos aos 7 (sete) docentes quais seriam essas dúvidas.

Obtivemos 2 (duas) categorias a partir das respostas, organizadas no Quadro 24.

Quadro 24: Categorias sobre quais dúvidas os estudantes costumam encaminhar quando em RD.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Sobre o conteúdo	Dúvidas relacionadas à não compreensão do conteúdo pelo estudante.	3
Formato de execução da atividade e dos prazos	Dúvidas relacionadas à forma como a atividade precisa ser desenvolvida e o prazo de envio.	4

Fonte: os autores.

As dúvidas “sobre o conteúdo”, que foram indicadas por 3 (três) docentes respondentes indicam que o estudante faz esta busca se percebe uma certa receptividade do docente, conforme observado na resposta do docente P11:

A aluna que eu tive no semestre passado, ela mandava dúvida, sim. Ela tinha um contato maior pelo WhatsApp®. Ela se sentia à vontade comigo, assim e sempre estava perguntando alguma coisa... dúvida sobre o conteúdo, basicamente, sobre o conteúdo. Na percepção dela, com um certo receio de que se o que ela estava fazendo, se era aquilo que eu tinha pedido...do desenvolvimento da atividade também. A preocupação dela com relação à nota e outras coisas. (P11)

Quanto à categoria que denota a indicação de dúvidas voltadas ao “formato da execução da atividade e dos prazos”, os docentes nos apresentam situações em que o estudante questiona se é necessário realizar todas as atividades propostas e se o seu formato pode ser diferente, ou seja, questionam a questão da quantidade e do tipo de atividade, o que remete a uma não adequação à realidade do estudante, conforme podemos observar na resposta do docente P7:

É muito mais a dúvida de que se tem que fazer todos eles do que de uma temática, sabe? Aí você tem que aceitar também, né? Às vezes, acontece dele achar difícil uma determinada atividade. E aí eu fiz 2 outras diferentes. Aí eu pedi pra escolher uma ou se ele tinha uma ideia diferente de mostrar como conhecia. Aí ele propôs “professor, não tem como fazer o resumo do vídeo?”. Então, em vez de responder o questionário, você fazia o resumo do vídeo, foi o que ele fez...então, aí eu me adaptei a aquilo que ela se sentiu confortável de fazer, né? Então, assim, porque para mim não fazia diferença nenhuma. Tem essas interações, mas é muito mais assim quando eles estavam com preguiça ou quando eles acham que isso é difícil etc. e tal, daí eles procuram, mas não para tirar uma dúvida específica. Porque eu acho que seria interessante se fosse condicionado que tivesse umas 2, 3 aulas pelo Meet, né? Para validar esse regime domiciliar. (P7)

Aqui, podemos destacar que, mesmo o estudante indicando que a quantidade e a forma da atividade precisariam ser ajustadas, é perceptível que o docente não visualiza que esta seria uma forma de *feedback* sobre as atividades encaminhadas aos estudantes em RD. Essa situação está imbricada com a próxima pergunta realizada, que trata do recebimento de algum *feedback* sobre as atividades encaminhadas para o estudante em RD. Os 12 (doze) docentes desta etapa da pesquisa responderam: 2 (dois), disseram que “sim” e 10 (dez) – incluindo o docente P7 –

informaram não receber nenhum *feedback* do material que é produzido e encaminhado ao estudante em RD. Para esta questão, obtivemos apenas uma categoria, que segue no Quadro 25.

Quadro 25: Categoria sobre o feedback referente às atividades encaminhadas aos estudantes em RD.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Estudante achou a atividade difícil	Resposta referente a feedback realizado pelo estudante e não pela equipe pedagógica ou coordenação do campus	2

Fonte: os autores.

No que diz respeito ao *feedback* das atividades elaboradas e encaminhadas aos estudantes que estavam em RD, esses foram feitos pelos próprios estudantes, que mencionaram a dificuldade em encontrar, entender e executar a atividade encaminhada, conforme excerto da fala do docente P13:

Às vezes o aluno tem dificuldade para encontrar o material ...para entender o exercício [...]. Então, às vezes, tem um feedback nesse sentido. (P13)

Outro ponto que merece destaque na fala do docente P13 é a questão da reprovação quando o estudante está em RD, pois, ao não conseguir desenvolver a atividade e não buscar ajuda para resolver a situação, não alcança a média necessária para aprovação. Também destaca sua percepção quanto ao deferimento da instituição para a solicitação de RD, conforme pode ser observado no excerto a seguir:

Às vezes, o aluno não entrega o regime domiciliar, entendeu? Ele não procura para tirar dúvidas, nem sobre a entrega da atividade. Entendeu? Aí, é porque o aluno não conseguiu fazer...não entendeu. Ele não dá feedback. Mas muitas vezes, é porque o aluno percebe que realmente ele não tem condições de fazer, entendeu? Por conta da dificuldade que a própria disciplina possui, né? Então, é... É isso, ele nem sabe como criticar, porque ele entende que está faltando é ...dedicação dele no conteúdo. E percebe que...muitas vezes, não é que o aluno é aprovado, não! Muitos alunos são reprovados no regime domiciliar. Entendeu? Porque muda. Então, é ...o feedback é esse. Por isso, dizer que o estudante pode ou não fazer um regime domiciliar é uma responsabilidade muito maior da instituição, porque quando ela disse que ele pode fazer, ela está dizendo que ele tem capacidade de fazer e ser aprovado. Entendeu? Por isso tem que ser bem analisado. (P13)

Conforme já afirmado, tendo em vista todas as suas especificidades, o RD é uma prática educativa que requer atenção, acompanhamento e planejamento. Assim, ao nos depararmos com indicadores como este, exposto pelo docente P13 – que “*Muitos alunos são reprovados no regime domiciliar*” –, resta-nos perguntar: quais ações de permanência e êxito são tomadas pela instituição a respeito desta situação? Reafirmamos que compreendemos que orientações voltadas à elaboração de um material didático, com características específicas para o contexto de estudo remoto, bem como guiar o docente nesta produção, pode influenciar positivamente

na sua prática educativa e, conseqüentemente, na permanência e êxito.

Em continuidade, perguntamos aos docentes o que era considerado por eles ao corrigirem as atividades que são realizadas pelo estudante em RD. Para contextualizar, informamos que esta pergunta foi reformulada ao ser feita ao docente que estava no seu primeiro atendimento de RD no seu percurso docente: “o que você acha que irá considerar no momento em que estiver corrigindo as atividades desenvolvidas pelo estudante em RD?”. Na análise da sua resposta, esta ficou na mesma categoria de outros 9 (nove) docentes: “Considera os mesmos critérios das aulas presenciais”. Assim, para esta questão, obtivemos duas categorias, conforme apresentadas no Quadro 26:

Quadro 26: Categorias referentes ao que é considerado ao corrigir as atividades que são realizadas pelos estudantes em RD.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Os mesmos critérios das aulas presenciais	Respostas que denotam que o docente não diferencia o contexto de RD do contexto do estudante na aula presencial.	10
O estudante estar em RD afastado de sala de aula e as implicações do estado de saúde	Respostas que denotam que o docente considera o contexto do estudante em RD.	3

Fonte: os autores.

Conforme observado, obtivemos 10 (dez) docentes indicando, em suas respostas, que o critério de avaliação das atividades desenvolvidas pelos estudantes em RD “são os mesmos critérios” para a correção das atividades desenvolvidas em sala de aula, no contexto presencial. No entanto, alguns docentes até entendem que a avaliação deve ser diferente, porém, não se atentaram a isso, conforme observado na fala da docente P1:

Então, o que que eu considero ali na...a avaliação tem que ser diferenciada. Eu lembro que ele tinha que...eram questões, questões objetivas e questões abertas. Eu...na realidade, mandei essas questões objetivas junto com as questões abertas, mas a tendência não é encaminhar questão objetiva para estudante que está em Regime Domiciliar. Então, é complicado, na realidade a mãe veio, a mãe estava no IF, eu peguei um material ali, que estava comigo e entreguei pra ela, que eu já tinha deixado um material na coordenação e eu peguei aquele material e mandei também para o estudante. Então, eu não tive esse cuidado... então, fica até complicado agora, né? ... Então, no cuidado, então assim, fica até difícil. Eu peguei algo que estava pronto, preparado, para o pessoal ali do presencial e acabei encaminhando pra ele. Mas, a avaliação deve ser diferenciada sim, não tem como. (P1)

As discussões sobre processos avaliativos apresentadas por Zabala (1998) afirmam que a avaliação é parte do processo da prática educativa. A avaliação é parte do planejamento daquilo que será executado com os estudantes. Retornando à fala da docente P1, observamos

que não foi possível realizar um planejamento para o atendimento daquele estudante em RD no momento.

Outros 3 (três) docentes apresentam em suas respostas que consideram o fato de “o estudante estar em RD afastado de sala de aula e as implicações do estado de saúde”. A fala do docente P8 nos apresenta também uma compreensão de que esta flexibilidade na realização da atividade pelo estudante não é aleatória ou irrefletida, pois:

Se a atividade está a desejar, volta a fazer contato com o estudante para orientá-lo e, se necessário, aumentar o prazo, pedir mais alguma coisa e não chegar prejudicando... por si só o RD, ele está sendo prejudicado...ele não está conseguindo ter acesso à escola. (P8)

Em síntese, podemos afirmar que, antes da aplicação do produto educacional, os levantamentos nos mostraram que as concepções dos docentes quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos aos estudantes em RD não consideram elementos importantes para um material didático adequado para este público e que possibilite ao estudante se desenvolver e aprender, mesmo neste período de afastamento, tais como: linguagem dialógica, material autoinstrucional e afetividade. Também ficou evidenciado que não são atendidos os dispostos nos § 3º art. 182 do ROD e o artigo 2º do Decreto-Lei nº 1.044/196 que determinam que as atividades devem ser adaptadas à condição de saúde do estudante afastado e compatível com o que está sendo trabalhado em sala de aula.

A seguir, analisaremos como ficaram tais concepções após o contato com o produto educacional desenvolvido.

5.2.2 Elaboração e disponibilização dos materiais didáticos pós-aplicação do guia

Entendemos pertinente lembrar que, para o levantamento após aplicação do produto educacional, foi necessário realizar uma adaptação na pesquisa, frente à realidade que se apresentava: dos 13 (treze) docentes participantes, 1 (um) deles fez algum uso do guia orientativo, enquanto os demais docentes realizaram apenas a leitura do material.

Frente à utilização do produto educacional na elaboração de material didático para o estudante em RD por apenas 1 (um) dos docentes, algumas perguntas obtiveram apenas a resposta daquele docente. Ainda, cabe informar que as perguntas previstas no roteiro foram reformuladas e passaram a buscar pelas impressões e reflexões dos docentes frente ao atendimento do estudante em RD após a leitura do guia orientativo. Com a reformulação, as indagações foram feitas buscando por uma visão futura. Por exemplo, a pergunta que tratava dos critérios de correção das atividades, foi feita da seguinte forma: “após o contato com o guia

orientativo, você acha que poderá haver mudanças na sua forma de corrigir as atividades realizadas pelo estudante em RD?”.

Com isso, apresentamos a resposta do docente P5 sobre como estava o desenvolvimento das atividades encaminhadas ao estudante em RD com a aplicação do guia orientativo:

Ele está fazendo... Eu indiquei 18 vídeos, ele já fez de 6. Então já tem 1/3 que foi feito. Antes, ele tinha praticamente essa mesma tarefa, só que era assim, livre, “ó... A cada semana ou você vai assistir um vídeo ou vai ler um texto e vai colocar o resumo para mim, colocar o que você fez”. Ele não estava fazendo. Agora, indicando o vídeo, ele está fazendo. (P5)

O docente P5 também informou uma situação específica que aconteceu concomitantemente ao uso do guia orientativo. Segundo o docente, no mesmo período em que ele usou das orientações do produto educacional, houve uma reunião de pais para tratar dos prazos das atividades que estavam sendo oferecidas aos estudantes nas disciplinas híbridas:

Como foram 2 variáveis que foram alteradas ao mesmo tempo é difícil a gente atribuir, se foi mais para essa ou se foi mais para aquela. Mas eu acho que dá para considerar que a mudança na forma da atividade teve um peso relevante. A mudança do formato da atividade. Temos os prazos para finalizar que está mais para frente. Então, ela não precisava estar cumprindo agora. Então 1/3 já foi cumprido. Isso tem menos de 2 semanas para cá. Então o prazo é mais para a frente. No final de dezembro, no final do bimestre. Então já está diferente, porque antes tinha lá também... que tinha que fazer semana a semana e não estava acontecendo. E agora mesmo com o prazo, tanto para frente, já tem 1/3 pronto. E aí a ideia da ação com a família é muito mais no sentido de prazos. Então, a reunião com os pais foi por conta de prazo, né? Ou os puxões de orelha foram grandes, mas eu acho que da forma como está, com o direcionamento que foi dado, eu acho que sim, facilita. [...]Então, uma grande parte, talvez, do desempenho que eu estou percebendo agora eu atribuiria mesmo que assim, sem uma base científica. Mas sim, eu acredito que a mudança facilitou essa mudança de comportamento. (P5)

Podemos inferir que a organização do material didático de forma autoinstrucional colaborou para uma ação autônoma do estudante. A resposta do docente P5 parece reforçar esta percepção de ação autônoma do estudante, pois, ao perguntarmos se o estudante encaminhou dúvidas sobre o desenvolvimento das atividades, obtivemos a seguinte resposta:

Eu mandei a informação, “olha, mudou agora...assim, se tiver dúvida, faz contato”. E ela respondeu: “Não, professor, ok! Eu vou fazer”, e aí começou a desenvolver. (P5)

Perguntamos ao docente se ele recebeu algum *feedback* da atividade encaminhada ao estudante em RD, ao que ele respondeu que “Não. Nem *feedback*, nada, só está executando” (P5). Mais uma vez, observamos que o docente permanece sem acompanhamento da equipe multiprofissional do IFMS *Campus* Campo Grande.

A pergunta seguinte foi feita aos 13 (treze) docentes participantes e tratou de levantar

se, no momento de corrigir as futuras atividades encaminhadas aos estudantes em RD, poderia haver mudanças na maneira de fazer esta correção. Todos os participantes disseram que “sim”, percebem que haverá mudanças com base na leitura do guia orientativo. Então, indagamos quais seriam essas possíveis mudanças. Com as respostas obtivemos duas novas categorias nesta etapa da pós-aplicação do produto educacional: “ainda está refletindo” e “avaliar o processo”. As categorias estão organizadas na Tabela 8.

Tabela 8: Categorias sobre quais mudanças poderá haver na maneira de corrigir as atividades encaminhadas pelos estudantes em RD na pós aplicação do produto.

Categoria	Descrição da categoria	Pré- Aplicação	Pós- Aplicação
Os mesmos critérios das aulas presenciais	Respostas que remetem que o docente não diferencia o contexto de RD do contexto do estudante na aula presencial.	10	5
O estudante estar em RD afastado de sala de aula e as implicações do estado de saúde	Respostas que remetem que o docente considera o contexto do estudante em RD.	3	5
Refletindo sobre	Respostas que informam que o docente ainda está refletindo sobre as informações.	-	2
Considerar o processo	Resposta que remete que o docente vai considerar todo o percurso percorrido pelo estudante no período de RD.	-	1
Total		13	13

Fonte: os autores.

Ao compararmos os resultados obtidos após a aplicação do produto educacional, podemos observar que 5 (cinco) dos 10 docentes participantes mantiveram seus posicionamentos de que aplicariam “os mesmos critérios das aulas presenciais”. Isso pode ser observado na resposta do docente P12 que diz:

Em qualquer prova eu me apego ao método e não ao resultado... ao menos na minha disciplina a gente consegue avaliar muito bem isso. (P12)

Em contrapartida, passamos de 3 (três) para 5 (cinco) docentes que disseram que visualizam que passarão a considerar “O estudante estar em RD afastado de sala de aula e as implicações do estado de saúde”. Assim, indicam considerar a especificidade do estudante afastado da sala de aula, como observado na resposta do docente P13:

Ou seja, você recebe, faz a correção, vê o que precisa corrigir na próxima ... porque é um atendimento personalizado, né? O atendimento daquele estudante. Então, essa personalização é que faz a diferença. (P13)

Ainda, 2 (dois) docentes disseram que estavam refletindo sobre as orientações apresentadas no guia e 1 (um) docente informou que irá “considerar o processo” percorrido pelo estudante no período em que estiver em RD.

Em síntese, para esta pesquisa, o fato de o guia orientativo não ter sido aplicado pela maior parte dos docentes participantes nos possibilitou uma amostra pequena dos avanços que poderíamos ter alcançado. No entanto, mesmo pequena, esta amostragem evidenciou que o contato com o guia pode ser promissor para a elaboração do material didático que é encaminhado ao estudante em RD e, também profícuo para os critérios de avaliação adotados pelo docente.

Havendo cuidados voltados à elaboração do material, de modo que não seja encaminhado ao estudante em RD exatamente o que é trabalhado em sala de aula levando em consideração a realidade a qual o estudante está inserido, certamente, haverá um resultado favorável para a aprendizagem do estudante que não estará em sala de aula por um período.

5.3 Elementos e características do guia orientativo que contribuem para a prática educativa para o atendimento aos estudantes em Regime de Exercício Domiciliar

Os levantamentos realizados nesta pesquisa tiveram como objetivo compreender os elementos e características do guia orientativo que poderão contribuir na elaboração dos materiais didáticos e, conseqüentemente, nas mudanças das práticas dos docentes envolvidos na pesquisa. Ou seja, buscamos não apenas identificar, mas também compreender o porquê da contribuição.

Nesse contexto, perguntamos aos docentes participantes se eles gostaram do guia orientativo. Dos 13 (treze) participantes, apenas 1 (um) indicou que gostou parcialmente, que leu todo o material e que o texto inicial está “*truncado*” e precisa ser ajustado, explicando:

Olha, o Capítulo 5 é importante para o professor, mas a recepção, a introdução do guia é importante, porque você só vai chegar lá no Capítulo 5, se você passar pela parte introdutória. Aí você pode dar uma ajustada ali. A parte inicial eu achei muito truncado o texto, você precisa dar uma melhorada. Tem que ver, tem falas muito parecidas. [...] Aí você dá uma enxugada ali na parte inicial. [...] poderia colocar esquemas, poderia colocar tabelas de etapas. Quando você colocou os procedimentos das áreas, você poderia colocar etapas. Por exemplo: quando vai trabalhar com uma determinada disciplina, lá você pode colocar uma tabela com as etapas. Por exemplo, etapa 1: introdução, etapa 2: esquematiza, etapa 3: faz um mapa conceitual, etapa 4: resolução de exercícios, mais ou menos assim, por etapas, procedimentos. Como se você fosse fazer um projeto, um passo a passo. Porque o professor tem que se organizar com um passo a passo. (P4)

A partir desta informação, houve uma reformulação dos textos iniciais, pois, nas

perguntas seguintes, outros docentes trouxeram sugestões valiosas quanto ao texto introdutório do produto educacional. Então, as respostas dos outros 12 (doze) docentes que manifestaram gostarem do guia apontaram para elementos como: a diversidade de possibilidades didáticas apresentadas, a utilidade de um documento que oriente especificamente a prática educativa do RD e a possibilidade de refletir sobre a ação. Trouxemos a fala do docente P7 como exemplificação:

Gostei, gostei. Eu acho que assim... é uma baliza para as coisas, quando a gente tem um documento, a gente pode até não estudar ele, mas quando a gente se depara com a dificuldade, pode ir lá e, institucionalmente, você tem algo e você pode propor[...] Então, pra mim, é uma ideia muito genial, muito boa. É uma realidade com que a gente se depara toda hora, toda hora na escola, né? [...] Sem contar que o principal de tudo é o ser humano, que deveria ser atendido naquilo que ele está precisando na condição que ele está envolvido, isso é questão de dignidade. Porque não foi uma coisa que... não é coisa que ele escolheu [...] foi uma doença. É uma situação que está fora da vontade dele, da decisão dele. Então, a gente tem que pensar nesse lado humano. (P7)

Passamos à pergunta sobre o que, dentre os elementos do guia, mais chamou atenção e de que forma isso ocorreu. Obtivemos as seguintes categorias, elencadas no Quadro 27.

Quadro 27: Categorias dos elementos do guia orientativo que mais chamaram a atenção.

Categoria	Descrição da Categoria	Quantidade
Exemplos de aplicações práticas dos conceitos	Respostas que remetem à satisfação ao encontrar exemplos aplicados ao atendimento ao estudante em RD.	9
Uso da linguagem dialógica	Respostas que mencionam que gostaram de ver como é o uso da linguagem dialógica no material didático.	3
Repositórios de softwares e objetos educativos	Resposta. que remetem ao item que apresenta opções de recursos digitais disponíveis na internet.	1

Fonte: os autores.

Obtivemos 9 (nove) docentes que indicaram em suas respostas a categoria “exemplos de aplicações práticas dos conceitos”. Essas respostas remetem à aplicabilidade do que está sendo oferecido com os exemplos de atividades, conforme mencionado pelo docente P8, ou seja, é um produto “[...] palpável, não está com coisas abstratas, está com as teorias, as ideias aplicadas. Tá objetivo, eficaz e eficiente” (P8). Outro ponto que é observável na fala dos docentes é que os exemplos podem colaborar com a agilidade do processo de elaboração de material didático, conforme a fala do docente P13:

Eu achei extremamente interessante esse guia orientativo, porque ele traz essa possibilidade até na adaptação de alguns conteúdos, né? De algumas dinâmicas da turma regular para o aluno em regime domiciliar, né? Então, com esse guia agora que você está elaborando, né? Eu acho que torna muito mais simples o processo. Tá? A organização das atividades em função da tipologia dos objetivos que se quer atingir

com ela, com aquelas atividades. Então, acho que isso aí é legal, entendeu? Porque a gente está observando... Eu quero ver tal coisa, eu preciso fazer isso. Tem as ferramentas ali bem “organizadinhas”, com exemplos... Com imagens, tem tudo ali. Eu achei que essa organização aí me chamou mais a atenção. (P13)

A categoria “uso da linguagem dialógica” foi identificada na fala de 3 (três) docentes. Apesar de não ser destacada de forma individualizada dos demais elementos, observamos que o docente entende o uso da linguagem dialógica como um cuidado que precisa ser adicionado a outros elementos do material didático. A fala da docente P1 nos demonstra isso:

Eu gostei demais. Quando você faz essa abordagem da linguagem. O diálogo com o estudante. Já coloquei para você, é... esse cuidado, né? Que a gente tem que ter na elaboração do material, partindo da linguagem... não só a linguagem, mas a gente tentar estabelecer uma organização, né...desses materiais, pensar na quantidade também. Ou seja, o teu principal objetivo aqui é a elaboração de um material que seja claro para o estudante e na quantidade adequada, na qual ele consiga... a gente consiga ter resultados nesse processo de ensino aprendizagem, né? Então, objetividade. A gente pensar nessa otimização do tempo também. [...] Demanda tempo, mas eu achei bacana também, esse momento que você faz essa abordagem. Eu fiz várias, anotações aqui. (P1)

Um docente mencionou que o que mais chamou sua atenção foi a disponibilização de “repositórios de softwares e objetos educativos”.

Na continuidade da entrevista, perguntamos aos docentes participantes em que sentido – ou de que maneira – aquele elemento chamou sua atenção. Para esta questão, obtivemos 2 categorias, apresentadas no Quadro 28.

Quadro 28: Categorias sobre em que sentido/maneira os elementos do guia chamaram a atenção.

Categoria	Descrição da categoria	Quantidade
Aplicação da teoria	Respostas que remetem à compreensão de que o guia ajudará na elaboração dos materiais didáticos para o estudante em RD.	7
Reflexão crítica sobre o RD	Respostas que remetem a uma reflexão sobre a prática educativa no atendimento ao estudante em RD.	6

Fonte: os autores.

A categoria “aplicação da teoria” foi identificada na resposta de 7 (sete) docentes participantes. Esta categoria corrobora o disposto no Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2018), que define que o produto educacional, além de colaborar com a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem no contexto da EPT, deve ter a possibilidade de uma aplicação imediata ao contexto educacional. A disponibilização de “*exemplos de um material pronto, organizado [...]*” como colocado pelo docente P10, remete ao atendimento de uma necessidade real no dia a dia docente, como podemos observar, a seguir, nos excertos das falas de alguns dos docentes

que se enquadram nesta categoria:

Eu acho que como eu tive a graduação em licenciatura eu acabei lendo muito sobre métodos de avaliação, formas de aprendizagem e forma de ensino. Só que o que mais me deixava frustrado era a ausência de uma parte prática. No guia, o que eu mais gostei foi ter essa parte prática, visual...[...]eu acho que isso dá um entendimento. Porque, muitas vezes, a gente se depara muito com a teoria, acaba sendo muito abstrato. (P12)

Ó, eu acho ele grande, grande com muito... assim, não no sentido negativo... muitos detalhes, né? Quando começa a elencar as opções...para quem não está envolvido com a questão didática, psicológica, ele precisa ver coisas práticas, como receitas de bolo. Se a pessoa disser, mas o que eu faço? Ah...não! Você tem 10 coisas para fazer aqui, 10 opções [...] então assim, eu acho que o guia não é só um discorrer teórico..., mas você está propondo coisas ali a serem feitas... porque, às vezes, se idealiza coisas e o que as pessoas precisam é coisas muito mais simples, porque, assim, vai acontecer com um professor, vai aplicar um destes recursos de propósito sem compreender teoricamente muito o porquê. Mas o resultado é positivo, isso que importa. O ideal seria a gente compreender tudo e porquê. Mas não dá para cobrar de todos os profissionais que tenha compreensão de tudo...e, às vezes, dar o caminho da trilha, a receita do bolo é o que ele precisa. (P7)

E aí naquele guia tem várias dicas, inclusive eu adorei a ideia do podcast, eu não tinha pensado em usar, inclusive usar em sala de aula também [...] foram as propostas de atividades, a ideia da prática mesmo, né? Porque tem o conteúdo, tem uma fundamentação, tem uma teoria. Eu acho muito importante para a nossa vida corrida e prática que a gente consiga olhar ali... “ah, beleza eu posso olhar aqui no YouTube, como é que eu faço?”. Está pontual, está um “roteirinho” ali, não só me chamou atenção, como é interessante para a gente ter um guia que mostra de forma pontual e prática, como que a gente pode atuar...na prática. (P2)

Para a categoria “reflexão crítica sobre o RD”, os outros 6 (seis) docentes indicaram essa possibilidade quando em contato com o guia orientativo. Também apresentamos excertos das falas de alguns desses docentes que mencionam passar a compreender a importância do RD no contexto escolar:

O seu guia me deu uma “cutucada” pra ver realmente a importância do regime domiciliar, com as várias contextualizações que você fez lá ...diversas descrições de situações... é que a gente vê a importância do estudante... Mas a única coisa que pega mesmo, assim, a gente tem certa dificuldade, é a carga horária. Porque, assim... as propostas da didática dos métodos que você propôs são muito legais. A parte do vídeo, a parte do podcast, do PowerPoint...só que vai demandar tempo [...] Eu pretendo nos próximos, como uma forma de reforço...Tentar ser mais pessoal possível, nesse caso para começar a lançar o conteúdo cobrado. Então assim, no manual achei bem legal essa parte de aproximação de contato com estudantes. (P9)

[...] Achei perfeito quando você faz aquela proposta de diálogo com outras disciplinas. A gente pensar nesse trabalho conjunto e que demanda tempo também, né? A gente pegar um estudante ali, ver quem são os colegas que também trabalham com esse estudante, a gente pensar em algumas conexões, né? Demanda tempo, mas eu achei bacana também, esse momento que você faz essa abordagem [...] Então, faz a gente refletir muito sobre a forma que a gente vai organizar esse material, produzir esse material que tem que ser diferenciado, tem que ser voltado pro estudante em si. Mas a gente também não pode deixar de considerar outros elementos que a gente já conversou hoje, o ambiente do estudante. Esse compromisso também é da instituição. Em estabelecer esse diálogo com a família, tentar buscar o máximo possível de informações da realidade desse estudante para que nesse primeiro contato com um

professor a gente já tenha essa informação. Porque facilita muito essa interação inicial. Esse contato inicial antes da gente pensar em mandar material para estudante. (P1)

Buscando considerar todas as colaborações possíveis dos docentes participantes, perguntamos se eles sentiram falta de algo no guia. Então, 2 (dois) docentes indicaram que “sim”. A docente P4 destacou que:

Você não referenciou alguns parágrafos. É interessante a gente referenciar. Você falou, falou, falou, falou e colocou a fonte lá no final, mas não referenciou. É o que você falou, você traz a sua experiência, mas você está escrevendo para professor. Eu acho interessante você referenciar, porque são diferentes professores, diferentes pessoas. E ninguém vai ficar falando “aí, então é isso que ela está pensando”, você tem que tomar esse cuidado aí. Pois, quando você referênci, faz uma pontuação um pouquinho mais reforçada. Até pra te respeitar no sentido... “olha, isso aqui ela leu... ela pegou o autor tal... ela vai buscar... ela não está fazendo isso sozinha. Ela tem experiência com outros profissionais”. (P4)

O docente P3 apresentou o seguinte ponto que sentiu falta no guia orientativo:

Quando eu vi que tinha 85 páginas, eu pensei “Meu Deus, vou ter que ler 85 páginas!?” Só que depois que você lê... você vê que muita coisa é sugestão [...] A gente que não é licenciado... Eu prestei mais atenção no capítulo 5. Você está lidando com um monte de professor com formação completamente diferente. Quando o professor já está acostumado com essas teorias de educação, essas coisas, ele vai ler tudo ali. Quando a gente trata da parte técnica não vai ter paciência de ler aquele primeiro capítulo aquela introdução. Senti falta desse enxugamento da informação, não é falta, né? Por exemplo, se a gente for numa biblioteca e seu guia estiver lá, com 3 ou 4 volumes: um de prática, outro de situações, eu já pegava o volume da prática e já ia nele, nem pegava a teoria. Tem uns livros de informática que tem 1000 páginas e antes dos capítulos ele conta uma historinha de cada capítulo, para que serve capítulo um, você vai aprender sobre a teoria de aplicação do regime domiciliar, no capítulo dois você vai para a prática, no início, antes do sumário de cada trabalho. Eu tenho uns 3 livros desse lá em casa. (P3)

Entendemos ser válido informar que esses apontamentos foram considerados nas adequações feitas no guia orientativo, uma vez que acreditamos que múltiplos olhares produzem um resultado muito mais completo e, com isso, atendem a mais necessidades.

Perguntamos aos docentes participantes se podíamos afirmar que o guia orientativo colaborou com a formação de um novo olhar sobre as suas práticas no atendimento em Regime de Exercício Domiciliar, ao que todos disseram que “sim”. O docente P4 mencionou que, ao repensar o que vinha fazendo, concluiu “*eu posso melhorar isso aqui. Eu repensei algumas modificações que eu vou fazer*” (P4).

Um novo olhar para a importância de realizar um levantamento sobre a condição real do estudante, seja de saúde, seja de condições materiais, foi outro ponto de destaque:

No seu manual, naquelas histórias que você contava... hipotética lá... muitas vezes eu pensei... que eu tenho aluno em regime domiciliar, será que ele tem internet boa, pelo menos? Será que o computador dele tem condições de fazer alguma coisa? Eu fui pensar... já acabando o RD dele...em dezembro. Agora o que o Guia me fez pensar

para o próximo regime domiciliar é, pelo menos, perguntar no início do atendimento se o aluno tem internet, se tem computador, qual é o computador dele, se suporta instalar alguns programas, esse tipo de coisa. Não já ir mandando atividade. Porque como a gente não tinha essa informação, já nivelada como se fosse eu, aí eu pegava e mandava Mas o que o guia fez ...deu um estalo assim... de pelo menos perguntar pro aluno, já que não tem essa informação. (P3)

Também houve colaboração com a formação de um novo olhar para a organização da produção do material didático, além de despertar para outros elementos que poderiam acabar esquecidos por conta da alta demanda de afazeres didáticos no dia a dia escolar.

Então, é um material riquíssimo. O que dá para a gente fazer, por exemplo: cumprir um prazo e depois fazer o certo. Uma coisa que eu faria, por exemplo: ah, beleza...Se você quer que eu te entregue em 5 dias? Então, eu vou fazer um material para 5 dias... e aí vou fazer nas uma ou duas semanas seguintes algo um pouco mais elaborado. Falar: agora estou mudando o regime domiciliar, agora vai ser assim. Talvez seria uma estratégia para poder aplicar o que está previsto ali...de uma maneira que vá surtir o efeito proposto pelas formas que foram apresentadas, né? [...] Eu, particularmente, vou olhar para o teu material...Aí ao receber os próximos regimes domiciliares, vou deixar ali...Salvo numa pastinha ali, porque eu achei bastante interessante, facilita muito. Pra gente poder preparar o material, né? [...] o material reforçou... destacou alguns pontos que eu estava esquecendo, né? Sim, eu acho que contribuiu para eu ver de uma forma diferente o aprendizado do estudante nesse regime mesmo, muita coisa que eu estava deixando de lado. (P5)

Com isso, observamos nas falas dos docentes participantes que as reflexões trazem possibilidades de avanços na prática educativa para o atendimento dos estudantes em RD. Destacamos que a elaboração do guia orientativo disponibilizado para os docentes contou com elementos da realidade vivenciada pela pesquisadora no acompanhamento do atendimento ao estudante em RD e com os requisitos apresentados pelos docentes que já atenderam aos estudantes neste regime de ensino. Foi a partir destes elementos que elaboramos exemplos aplicados. Acreditamos que o embasamento na realidade escolar foi o que possibilitou aos docentes tamanha identificação com o material oferecido e uma reflexão sobre a prática a partir da prática.

Um dos pontos de destaque é o mencionado pelos docentes quanto ao uso da linguagem dialógica no contato com os estudantes. Vários docentes apresentaram esse elemento nas suas falas. A possibilidade de proximidade com o estudante por conta da forma como pode escrever a mensagem. O docente P10, mais uma vez, nos coloca que já pode, imediatamente, aplicar a linguagem dialógica no atendimento ao estudante em RD daquele momento: “*nesse último e-mail que eu mandei para ele com algumas orientações, eu já mandei diferente*” (P10).

Uma das características do guia orientativo, destacada por alguns dos docentes, foi a quantidade de páginas. Para o docente P10, “*Quando você bate o olho no guia com mais de 80 páginas, falei... ‘nossa vai ser um negócio chato de ficar lendo’*”. No entanto, rapidamente,

após perceber a aplicabilidade do conteúdo com um diálogo muito direto com a sua prática educativa cotidiana, conclui que *“isso aí vai virar tranquilamente um produto que vai auxiliar bastante”* (P10).

Assim, pudemos observar que o elemento “exemplos aplicados” dialogando diretamente com os pressupostos teóricos, foi o que mais colaborou para possíveis mudanças nas práticas dos docentes envolvidos na pesquisa. Identificamos nas respostas que, após o contato com o guia orientativo, houve mudanças na visão dos docentes quanto ao atendimento do estudante em RD. Se antes o RD não deveria ser ofertado, agora passamos a ter compreensões de que *“alguns detalhezinhas ali fazem com que a gente consiga mudar a nossa maneira de organizar as tarefas dele”* (P10).

Em síntese, podemos destacar que um produto que vise um alcance de resultados próximos aos dessa pesquisa deve ter como principais elementos: orientações específicas para a prática educativa e que possibilite a reflexão sobre a ação; exemplos de aplicações práticas dos conceitos teóricos; exemplos do uso da linguagem dialógica; diversidade de opções de softwares e objetos educativos e elementos da realidade do dia a dia escolar. Nesse sentido, o guia possibilitou (indiretamente) a participação do docente na sua concepção, visto que foi elaborado a partir de elementos levantados junto aos professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Regime de Exercício Domiciliar, conforme já mencionado, chegou à minha vida profissional em uma época de mudanças no ambiente de trabalho. Naquele momento, percebi que a experiência adquirida por ter atuado na educação a distância da instituição foi um importante elemento para que eu pudesse começar a compreender as peculiaridades que envolviam o atendimento deste regime de ensino. A primeira reflexão que me surgiu foi: “o estudante está afastado da sala de aula, não da escola. Apenas não estará em contato direto com docentes e colegas por um determinado período e voltará a rotina presencial de sala de aula logo que possível. Então, ele precisa receber um material didático adequado à sua nova condição e que possibilite dar continuidade aos seus estudos”. Essa continuidade, de acordo com os pressupostos da educação a distância, trata do desenvolvimento de um material autoinstrucional, que use da linguagem dialógica, que seja objetivo e adequado à realidade daquele estudante para que, assim, diminua a distância transacional e mantenha – ou aumente – o vínculo do estudante com a escola neste período de afastamento.

Com base nesses entendimentos, eu solicitava aos docentes as adequações nos materiais didáticos que seriam encaminhados aos estudantes em RD. Foi então que percebi as dificuldades voltadas à prática educativa do docente que atendia ao estudante que estava naquele regime e, mais uma vez, deparei-me com o estigma do aprendizado não presencial/online/remoto/a distância: esta modalidade teria uma qualidade inferior à modalidade presencial, apesar de pesquisas mostrarem o contrário. Uma dessas dificuldades da prática educativa, a meu ver, referia-se à concepção do que era solicitado para a elaboração do material didático. Falas como “ele(a) já sabe”, “ele(a) tem esse link”, “ele(a) já tem acesso à pasta que está compartilhada”, “isso já foi dito na sala de aula”, “o uso da linguagem dialógica deixa o texto infantilizado”, “não posso mandar menos conteúdo ou atividades do que as trabalhadas em sala de aula, isso vai facilitar para o estudante” era o que reservavam os meus dias frente ao atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar. Cabe mencionar aqui que, para o ensino não presencial, não há espaços para informações subentendidas, pois diferentemente do ensino presencial, em que o colega ou o docente encontra-se acessível no dia a dia escolar, no ensino não presencial, os momentos síncronos acontecem de forma esporádica. Por isso a informação precisa estar clara e completa.

A partir desta realidade vivenciada por mim e da oportunidade de desenvolver uma pesquisa que atendesse a um problema educacional no contexto da EPT, perguntamos se um guia orientativo, voltado especificamente para a elaboração de materiais didáticos para

estudantes em Regime de Exercício Domiciliar, poderia provocar mudanças de concepções e práticas dos professores envolvidos. A partir desta questão, pudemos estabelecer o objetivo geral desta pesquisa: *contribuir com a prática educativa e compreensão de docentes do Campus Campo Grande no atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, a partir do uso de um guia orientativo para elaboração de material didático*. Então, para o alcance desse objetivo geral estabelecemos três objetivos específicos, os quais retomaremos a partir de agora.

Como o objeto desta pesquisa foi o atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, e o guia orientativo foi o meio pelo qual procuramos atingir o objetivo geral, identificamos como primeiro objetivo específico: *evidenciar a concepção que o professor EBTT possui sobre as suas práticas no contexto do atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar, antes e depois da aplicação de um guia orientativo sobre o tema*.

Nesse contexto, o desenvolvimento da pesquisa aconteceu partindo do levantamento da concepção dos docentes participantes antes da aplicação do guia orientativo, seguindo para o levantamento da concepção pós-aplicação do guia orientativo. Os resultados alcançados antes da aplicação do guia orientativo nos possibilitaram evidenciar que a concepção do professor EBTT participante da pesquisa era de que o atendimento ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar não possibilita ao estudante aprender e, portanto, desenvolver-se. Esta concepção vinha seguida da explicação de que, como o estudante não estava em sala de aula e, por isso, não tinha contato com o docente, não haveria outra forma de aprender. Logo, a partir disso, era realizado um atendimento pró-forma àquele estudante.

Com esse levantamento, partimos para a aplicação do guia orientativo, que foi elaborado com base nos requisitos apontados por docentes e estudantes que estiveram em contato com o RD no ano de 2019 – antes do período de pandemia. Depois da aplicação do guia orientativo, pudemos observar um considerável avanço quanto à concepção de que o estudante está em uma fase específica de sua vida e que deve ser respeitada. Ainda, que a expectativa é a de que ele retorne à sala de aula e, por isso, o RD contribuiria com sua aprendizagem. E mais, que esta contribuição ao aprendizado do estudante afastado da sala de aula estaria diretamente vinculada aos pressupostos necessários a um material didático adequado ao contexto do estudante.

Uma vez compreendida a concepção dos docentes quanto ao atendimento do estudante em RD pré e pós-aplicação do guia orientativo, seguimos para o segundo objetivo específico: *identificar quais concepções os professores EBTT apresentavam quanto à elaboração e disponibilização dos materiais didáticos e quais passam a apresentar a partir da aplicação de um guia orientativo especificamente voltado para a elaboração de material didático neste contexto*. As respostas nos mostraram que as atividades enviadas aos estudantes, em sua

maioria, não eram adaptadas aos estudantes quando atendidos. Por vezes – ou na maioria delas – eram encaminhadas na íntegra ao estudante que estava em RD. Inclusive, havia estratégias voltadas para a transmissão síncrona das aulas ao estudante que estava afastado, o que não resultou em uma situação satisfatória.

Após disponibilizado o guia orientativo e realizada nova entrevista, as respostas evidenciaram, de forma satisfatória, que a realidade do estudante deveria ser considerada para, a partir dela, ser elaborado o material didático. Os docentes demonstraram nas respostas que o uso da linguagem ao se comunicarem com o estudante poderia ser a conversacional, dialógica, indicando, inclusive, certa preocupação com o estado daquele estudante. Assim, evidenciamos uma quebra quanto à indiferença que um formalismo acadêmico poderia transparecer e aproximar o estudante que, sendo um ser humano, pode observar também a humanidade do seu professor naquele atendimento para, enfim, ir além do mero encaminhamento de conteúdo. Afinal, como já demonstrado nas teorias vygotskianas, a afetividade nos processos sociais é parte indissociável no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Avanços identificados, pudemos olhar para o terceiro objetivo específico, que tratou de procurar *compreender os elementos e características do guia orientativo para a elaboração de material didático para atendimento aos estudantes em Regime de Exercício Domiciliar que podem contribuir para possíveis mudanças nas práticas dos docentes envolvidos*. As respostas nos mostraram que o fato de terem sido disponibilizados exemplos aplicados de atividades, a partir de situações hipotéticas de um atendimento em RD, possibilitou aos docentes observarem que as teorias ali apresentadas são aplicáveis.

As respostas dos docentes nos evidenciaram uma compreensão do quanto a influência do professor na vida do estudante acarreta uma responsabilidade profissional que não cabe mais ser deixada de lado. Houve a percepção de que um material didático estruturado, autoinstrucional, com linguagem dialógica e diversificado pode colaborar na formação autônoma do estudante. Os docentes também puderam observar que o estudante precisa ter sua realidade considerada, pois, se isso não for observado, a prática docente pode culminar em um reforço ao fracasso escolar.

Esta proposta, fundamentada pelos pressupostos que norteiam a educação transformadora, também busca colaborar para a permanência e o êxito do estudante do IFMS Campus Campo Grande que, por alguma adversidade da vida ou mesmo acontecimentos esperados, como a maternidade, precisarão se afastar da escola por algum período.

As respostas dos docentes também nos mostram que muitos aspectos da prática docente antes do contato com o guia orientativo se deu em função da falta de acompanhamento pela

instituição. As declarações mostraram que informações básicas, tais como a condição de saúde e acesso à internet, não são repassadas aos docentes, tampouco que estes recebem acompanhamento pedagógico no atendimento ao estudante. Também nos mostram que essas lacunas administrativas no processo de atendimento pedagógico ao estudante em RD ocasionam insegurança ao docente, quando da sua prática educativa, e esta insegurança é percebida pelo estudante, que recebe um material aquém da sua necessidade. Assim, aquele que precisaria ser resguardado de qualquer prejuízo passa a ser o maior prejudicado nesta situação.

Sabemos que a realidade da escola pública, apesar dos avanços, ainda é deficitária. Com salas de aula superlotadas, condições materiais precárias, falta de profissionais, dentre tantas outras situações de dificuldades. Somam-se também aos desafios do dia a dia escolar a heterogeneidade dentre os estudantes, em especial, na escola pública. Tudo isso colabora para uma diversidade de situações desafiadoras vividas no cotidiano escolar. Logo, dentre tantas situações reais que acontecem no ambiente escolar, o RD pode possibilitar ao docente praticar o que é professado: ajudar o estudante a passar pelo desafio que o levou a este regime.

Assim, voltamos a afirmar que, independentemente dos motivos de afastamento da sala de aula presencial, para ter condições de dar continuidade aos seus estudos, o estudante precisa receber um material didático adequado ao seu contexto. Um material organizado e completo, que possibilite que ele perceba que as informações ali contidas são suficientes para realizar o que está sendo proposto. Um material didático que foi elaborado para ele, respeitando seu momento de vida.

Como pesquisadora, as reflexões realizadas no decorrer dos trabalhos puderam me mostrar que a formação continuada desenvolvida a partir da prática pedagógica e que possibilite uma reflexão crítica sobre a ação docente para este atendimento – e outros, evidentemente – é um ponto que precisa ser desenvolvido na instituição. Evidenciaram que uma autonomia para o trabalho, tal qual acredita-se na do estudante, não pode ser entendida como soberania ou autossuficiência. Essas crenças precisam ser superadas, pois somente desta forma podemos possibilitar mudanças reais e qualitativas na prática docente.

Ainda, como a forma de atendimento ao estudante em RD é sem planejamento, isso faz com que o docente precise mudar subitamente sua metodologia, o que parece ocasionar uma impressão de que o aprendizado no RD seja uma opção fraca, sem consistência. Uma verdade que se apresenta nesta situação é que o profissional que precisar atender ao estudante nestas circunstâncias não conseguirá tirar o máximo proveito dos recursos e possibilidades deste regime de ensino, uma vez que esta situação também afeta a vida do estudante para além da escola. Portanto, todo esse trabalho deve ser realizado tendo em mente que a mudança para o

RD, provavelmente, não será a prioridade de todos os envolvidos. Nesse contexto, é vital que seja ao menos considerado pelos professores que a elaboração do material didático, o que inclui os planejamentos das atividades, devem contar com uma flexibilidade, tanto nos prazos para a realização, quanto em algum aspecto dos regulamentos institucionais.

É importante salientar que existiram lacunas nesta pesquisa, sendo necessários ajustes para a sua continuidade. A primeira delas é que a amostragem de estudantes que estiveram em RD e os docentes que realizaram este atendimento foi do ano letivo de 2019. Ou seja, há um espaço temporal de quase 3 (três) anos entre a realização desta pesquisa e a consulta aos estudantes e docentes que tiveram contato com o RD para o levantamento de requisitos para a elaboração do produto educacional.

Outra lacuna que deve ser mencionada é a de que não houve a efetiva aplicação do guia orientativo, e sim, a leitura e estudo do material. Observamos que alguns fatores colaboraram para esta situação: o contato com o docente depois de iniciado o atendimento ao estudante em RD e não no seu início; o tempo exíguo para a aplicação do produto (aproximadamente 3 semanas); o volume do guia – 85 páginas –, que pode ter desestimulado sua consulta, em princípio. Logo, foi necessário ajustar os instrumentos usados para esta etapa. Assim, ao invés de analisarmos as atividades que seriam elaboradas a partir do guia, nos detivemos às reflexões das práticas educativas que o material possibilitou aos docentes.

Ainda, uma terceira lacuna pode ser apontada: a falta de acessibilidade do guia orientativo para que professores com alguma deficiência possam consultá-lo. Em função da natureza do produto educacional, seu público-alvo e o tempo para desenvolvê-lo, não foi possível realizar esta adequação.

Sabemos que são as lacunas deixadas que possibilitam o desenvolvimento de novas pesquisas. Então, de nossa parte, sem nenhuma intenção de esgotar a compreensão do assunto, concluímos que, com este estudo, pudemos elaborar um produto educacional que contribui para a prática educativa no atendimento ao estudante em RD, uma vez que a maior parte dos docentes participantes foi deslocando argumentos, construindo novas perspectivas e transformando sua compreensão e suas explicações acerca do tema. Enfim, demonstraram superar a concepção de que o estudante fora da sala de aula não pode aprender e desenvolver-se.

Visualizamos como sugestão para a continuidade deste trabalho a inclusão de mais exemplos de atividades aplicadas em diferentes níveis, áreas do ensino e multidisciplinares/interdisciplinares e, ainda, trazer aprofundamento teórico nas discussões sobre metodologias de ensino como, por exemplo, trabalhos em grupo, mesmo para o estudante em RD. Ainda, como uma perspectiva de continuidade da pesquisa, uma oferta de formação

dos professores com a aplicação prática (em um tempo maior) do guia.

Por fim, acreditamos que este guia orientativo colabora na busca pela supremacia da aprendizagem escolar e, quando em RD, defendemos que o estudante não fique enclausurado na doença ou, quando em licença maternidade, que a estudante não fique alheia ao mundo escolar e, sim, foque nas possibilidades de superação ou adaptação da sua atual condição. Para isso, é necessário que a prática docente seja também dialógica, colaborativa e, sobretudo, instigante, para mobilizar o envolvimento do estudante em regime domiciliar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, José Júlio César do Nascimento; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho. O trabalho precário nos Institutos Federais: uma análise dos processos de intensificação do trabalho verticalizado. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/dDKFvgBBXB3ws695LpjSPvS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Publicada no DOU nº 12, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del1044.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16202.htm. Acesso em: 01 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Cartilha dos direitos dos participantes de pesquisa** - Versão 1.0. Brasília: CONEP/CNS/MS, 2020a. Disponível em: <https://cep.ufms.br/files/2021/01/2020-Cartilha-dos-direitos-do-participante-de-pesquisa-19.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Brasília. 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=110401-documento-orientador-evasao-retencao-vfinal&category_slug=abril-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Informativa número 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC, de 10 de julho de 2015**. Disponível em: <http://ctur.ufrrj.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-Informativa-no-138-2015.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC Nº 343 DE 17/03/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, DF, em 18 mar 2020b. p. 20. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regulamento do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica**. Conselho Superior - CS nº 22 de 2018. Disponível em:

https://profept.ifes.edu.br/images/stories/ProfEPT/Turma_2018/Regulamento/Res_CS_22_2018_-_Regulamento.pdf. Acesso em: 31 dez. 2022.

BUSS, Cristiano da Silva. Problema de pesquisa e a construção do produto educacional no mestrado profissional. **Revista Educar Mais**, v. 3. n. 1, p. 1-2, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1405/1082>. Acesso em: 31 dez. 2022.

CABRAL, Tatiane; COSTA, Enio Silva. A pandemia e as aulas remotas: a reinvenção da prática docente. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza Ribeiro; SOUZA, Clara Maria Miranda; LIMA, Emanoela Souza (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: registros polissêmicos do visível e invisível**. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. p. 34-36. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1439-1454, dez. 2015.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P9xX7fLyt8MSgL4VmcGK4ft/?lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2021.

CUNHA, Murilo Bastos; CAVALCANTI, Cordélia Robalinho de Oliveira. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.unb.br/handle/10482/34113>. Acesso em: 18 jan. 2023.

FONSECA, Eneida. Simões. Classe hospitalar: ação sistemática na atenção às necessidades pedagógico-educacionais de crianças e adolescentes hospitalizados. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.8, n. 44, p. 32-37, 1999. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/classehospitalar_eneida.pdf. Acesso em: 29 nov. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dezembro de 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/DRq7QzKG6Mth8hrFjRm43vF/?format=pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 7-14. Disponível em:

https://proen.ifes.edu.br/images/stories/Institutos_Federais_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_Ci%C3%Aancia_e_Tecnologia_-

_Rela%C3%A7%C3%A3o_com_o_Ensino_M%C3%A9dio_Integrado_e_o_Projeto_Societ%C3%A1rio_de_Desenvolvimento.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.

FRITSCH, Rosângela. Evasão escolar, mundo da escola e do mercado de trabalho: o que dizem jovens do ensino médio de escolas públicas. In: DORE, Rosemary; SALES, Paula Elizabeth Nogueira; SILVA, Carlos Eduardo Guerra (Orgs.). **Educação profissional e evasão escolar: contextos e perspectivas**. Belo Horizonte, MG: RIMEPES, 2017. p. 83-111.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Cursos Técnicos Integrados - Campo Grande**. Campo Grande - MS, 2019. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/cursos/integrados>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **História do Campus Campo Grande**. Campo Grande - MS, 2021a. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/campi/campus-campo-grande/sobre/historia>. Acesso em: 09 jun. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento do Campus (PDC) Campo Grande – IFMS – 2014-2018**. Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/planos/plano-dedesenvolvimento-do-campus-campo-grande-anexo-resolucao-093-16.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2022.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: IFMS, 2017. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regimentos/Resolucao0612017RegimentoGera.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Regulamento da Organização Didático-pedagógica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: IFMS: 2021b. Disponível em: <https://www.ifms.edu.br/centrais-de-conteudo/documentos-institucionais/regulamentos/regulamento-da-organizacao-didatico-pedagogica-do-ifms.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

KOCHHANN, Andréa; ROCHA, Vanessa Amélia da Silva. A afetividade no processo ensino-aprendizagem na perspectiva de Piaget, Vygotsky e Wallon. In: IV SEMANA DE INTEGRAÇÃO: XIII SEMANA DE LETRAS, XV SEMANA DE PEDAGOGIA E I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO (SIMPEX) – “EDUCAÇÃO E LINGUAGEM: (RE)SIGNIFICANDO O CONHECIMENTO”, 4., 2015, IFG Campus Inhumas, **Anais [...]**. Inhumas-GO: UEG, 2015. p. 524-533. Disponível em: <https://progressivofan.com.br/storage/temas/May2020/xlMNEZfOueGqpKdfIHZN.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2021.

LIMA DOS SANTOS, Izabel. Elaboração de materiais instrucionais: elo entre informação especializada e educação de usuários. **Convergências em Ciência da Informação**, v. 3, n. 2, p. 52-69, maio/ago. 2020. Disponível em:

<https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/13330>. Acesso em: 18 jan. 2023.

LOPES, Bernarda Elane Madureira. **Evasão escolar no ensino médio noturno**: mediações entre as políticas educacionais contemporâneas e as dinâmicas escolares. 2017. 345f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/20325>. Acesso em: 25 ago. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, Joel. A Pesquisa Qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 47-58.

MOODLE. **Tornar a educação online de qualidade acessível a todos**. Disponível em: <https://moodle.com/pt/sobre/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MOORE, Michael Grahame. Teoria da Distância Transacional. In: KEEGAN, Desmond (Org.). *Theoretical Principles of Distance Education*. London: Routledge, 1993. p. 22-38. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, p. 1-14, Agosto 2002. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/revista_pdf_doc/2002_teorica_distancia_transacional_michael_moore.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Algumas contribuições da psicologia cognitiva. **Série Ideias**, São Paulo, n. 6, p. 47-51, 1992.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento; um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMOS, Domingos Josenilson Nunes. O dia que a terra parou... E o processo educacional se transformou. In: RIBEIRO, Marcelo Silva de Souza Ribeiro; SOUZA, Clara Maria Miranda; LIMA, Emanoela Souza (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia**: registros polissêmicos do visível e invisível. Petrolina, PE: UNIVASF, 2020. p. 34-36. Disponível em: <http://www.univasf.edu.br/~tcc/000019/00001966.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REIS, Edna dos. Aprendizagem e docência digital. In: NOBRE, Isaura Alcina Martins; NUNES, Vanessa Battestin; GAVA, Tânia Barbosa Sales; FÁVERO, Rutinelli da Pena; BAZET, Lydia Márcia Braga (Orgs.). **Informática na Educação**: um caminho de possibilidades e desafios. Serra, ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2011. p. 67-82.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola

Editorial, 2016.

SANAVRIA, Claudio Zarate. **Formação continuada de professores de matemática com enfoque colaborativo:** contribuições para o uso reflexivo dos recursos da Web 2.0 na prática pedagógica. 2014. 283 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/123934>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Elaboração de materiais didáticos impressos para educação a distância. **Eutomia - Revista de Literatura e Linguística**. v. 1, n. 07, p. 316-338, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/1203>. Acesso em: 12 jun. 2021.

SILVA, Luana Euzébio. REIS, Raquel da Silva. Será que Maomé vai até a montanha? A atuação do pedagogo no ambiente hospitalar e suas implicações. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 15, p. 1-16, maio, 2021. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/viewFile/9624/9432>. Acesso em: 26 nov. 2022.

SILVA, Priscilla Chantal Duarte; SHITSUKA, Ricardo; PASCHOAL, Patrícia Aparecida Gomes. Afetividade nas interações em AVA: um estudo sobre a interação na educação a distância. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 14, p. 11-20, out. 2015. Disponível em: <http://seer.abed.net.br/index.php/RBAAD/article/view/261>. Acesso em: 22 jun. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Thaís Grilo Moreira. **Escolarização de Crianças e Adolescentes Hospitalizados:** do direito à realidade. 2012. 108f. Mestrado (Enfermagem) – Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/5092/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2022.

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

ZANETTI, Alexandra. **Elaboração de materiais didáticos para educação a distância**. Biblioteca Virtual do NEAD/UFJF. Centro de Educação a Distância - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2015, p. 94-112. Disponível em: http://www.cead.ufjf.br/wp-content/uploads/2015/05/media_biblioteca_elaboracao_materiais.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. Disponível em: <https://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/livros/autonomiaeducacao.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

Prezado(a) Docente,

Está sendo pensada a elaboração de um guia para orientação do docente na produção do material didático que precisa ser encaminhado ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar. Então, para o levantamento de requisitos para subsidiar esta elaboração, encaminhamos este questionário para que você, docente do Campus Campo Grande, que já realizou esse atendimento, possa contribuir nessa elaboração.

Este guia será o produto educacional da pesquisa intitulada “Atendimento aos estudantes em Regime De Exercício Domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica: concepções e práticas de professores a partir de um guia orientativo” que está sendo realizada no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, em que sou mestranda.

Não existe resposta certa ou errada. Sempre escolha a alternativa mais apropriada para você.

Agradecemos pelo apoio!

1) No momento da elaboração do material didático que foi encaminhado ao estudante em Regime De Exercício Domiciliar você sentiu falta de orientações específicas voltadas aos itens listados a seguir?

- () Tipo de material didático para estudo (vídeo aula, textos, dentre outros);
- () Quantidade de material de estudo x carga horária;
- () Tipo de atividade: objetiva ou discursiva;
- () Adaptação das atividades;
- () Contato com o estudante;
- () Prazos para realização e devolutiva das atividades;
- () Não sente falta de nenhuma orientação;

Outras:

2) O que você gostaria de encontrar no guia orientativo?

3) Deixamos este espaço para que possa contribuir ainda mais para os levantamentos de requisitos para a elaboração do guia orientativo para produção de material didático para estudantes em Regime de Exercício Domiciliar:

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO PARA ESTUDANTES

Prezado(a) Estudante,

Está sendo pensada a elaboração de um guia para orientação do docente na produção do material didático que precisa ser encaminhado ao estudante em Regime de Exercício Domiciliar. Então, para o levantamento de requisitos para subsidiar esta elaboração, encaminhamos este questionário para que você, estudante do Campus Campo Grande, que esteve em Regime de Exercício Domiciliar, possa contribuir nessa elaboração.

Este guia será o produto educacional da pesquisa intitulada “Atendimento aos estudantes em Regime De Exercício Domiciliar na Educação Profissional e Tecnológica: concepções e práticas de professores a partir de um guia orientativo” que está sendo realizada no Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Mato Grosso do Sul, em que sou mestranda.

Não existe resposta certa ou errada. Sempre escolha a alternativa mais apropriada para você.

Agradecemos pelo apoio!

1) Marque, dentre os itens abaixo, aquele/s que mais sentiu falta nos materiais didáticos que recebeu para a continuidade dos seus estudos quando esteve em Regime De Exercício Domiciliar. Pode marcar quantos forem precisos.

- Material de estudo diversificado (vídeo aula, textos, livros, *podcast*, dentre outros);
- Relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (MUITO material de estudo para POUCO tempo);
- Relação entre a quantidade de material de estudo e carga horária (POUCO material de estudo para MUITO tempo);
- Tipo de atividade: objetiva ou discursiva (diversificação de atividades);
- Adaptação das atividades para sua especificidade (para a situação naquele momento);
- Contato com o professor (você percebia a presença do professor no material didático);
- Prazos curtos para realização e devolutiva das atividades;
- Não sentiu falta de nenhum dos itens listados acima;

Outros:

2) No decorrer do período em que esteve em Regime de Exercício Domiciliar sentiu dificuldades? Se sim, por favor, relate quais:

3) Deixamos este espaço para que possa contribuir ainda mais com os levantamentos de requisitos para a elaboração do guia orientativo para produção de material didático para estudantes em Regime de Exercício Domiciliar:

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PRÉ-APLICAÇÃO

- 1) Como você definiria o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
- 2) Na sua opinião existem diferenças entre o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar e a aula presencial?
 - 2a) (se sim) Quais seriam?
 - 2b) (se não) Por quê?
- 3) Para você, de que maneira o Regime de Exercício Domiciliar pode contribuir para a continuidade dos estudos do estudante atendido?
- 4) Na sua opinião, qual a responsabilidade do professor no atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
- 5) E qual seria a responsabilidade do estudante?
- 6) Como você costuma se organizar quando recebe uma demanda de atendimento de Regime de Exercício Domiciliar?
- 7) Como você entende que deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 7a) Como você costuma interagir com um estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
- 8) Você recebe orientações para o atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
- 9) Já participou de alguma formação específica sobre o atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
- 10) Você já teve contato com algum material específico para atendimento de estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 10a) (se sim) Como era esse material?
- 11) Você recebe informações sobre o estudante a ser atendido em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 11a) (se sim) Quais?
 - 11b) (se não) Do que sente falta?
- 12) Como você costuma elaborar as atividades para o atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 12a) O que você mais leva em consideração ao elaborar as atividades?
 - 12b) No que elas se diferenciam das atividades que são propostas em aula?
- 13) Os estudantes que foram atendidos por meio do Regime de Exercício Domiciliar desenvolveram a contento as atividades encaminhadas?
 - 13a) (se não) O que você mais observa como dificuldade para a realização das atividades?
- 14) Os estudantes costumam encaminhar dúvidas sobre o desenvolvimento das atividades?
 - 14a) (se sim) O que mais questionam? (prazo? entendimento? conteúdo?)

15) Você já recebeu algum *feedback* sobre as atividades encaminhadas para o estudante em Regime de Exercício Domiciliar?

15a) (se sim) Qual/is?

16) O que você mais considera ao corrigir essas atividades?

17) Existe algo que você gostaria de falar e não foi contemplado nas perguntas? Fique à vontade.

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA PÓS-APLICAÇÃO

- 1) Como você definiria o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
- 2) Na sua opinião, existem diferenças entre o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar e a aula presencial?
 - 2a) (se sim) Quais seriam?
 - 2b) (se não) Por quê?
- 3) Para você, de que maneira o Regime de Exercício Domiciliar pode contribuir para a continuidade dos estudos do estudante atendido?
- 4) Na sua opinião, qual a responsabilidade do professor no atendimento do estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
- 5) E qual seria a responsabilidade do estudante?
- 6) Você mudou a sua forma de se organizar quando recebe uma demanda de atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 6a) (se sim) De que maneira?
 - 6b) (se não) Por quê?
- 7) Como você entende que deve ser a comunicação entre professor e estudante durante o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
- 8) Houve mudanças na sua maneira de interagir com o estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 8a) (se sim) Quais?
- 9) Houve mudanças na sua maneira de elaborar as atividades para o atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 9a) (se sim) Quais?
 - 9b) (se sim) O que você passou a levar em consideração ao elaborar a atividade?
 - 9c) (se sim) As atividades passaram a se diferenciar das propostas em sala de aula? Em quê?
 - 9d) (se não) Por que você não sentiu essa necessidade?
- 10) Os estudantes que foram atendidos desenvolveram a contento as atividades encaminhadas?
 - 10a) (se não) O que você mais observa como dificuldade para a realização das atividades?
- 11) Os alunos passaram a encaminhar dúvidas sobre o desenvolvimento das atividades?
 - 11a) (se sim) O que mais questionam? (prazo? entendimento? conteúdo?)
- 12) Você recebeu algum *feedback* sobre as atividades encaminhadas para o estudante em Regime de Exercício Domiciliar?
 - 12a) (se sim) Qual/is?
- 13) Houve mudança na sua maneira de corrigir as atividades?
 - 13a) (se sim) Quais?
 - 13b) (se não) Por que não sentiu essa necessidade?

14) Você gostou do guia?

15) O que mais te chamou a atenção no guia?

15a) Em que sentido/de que maneira?

16) Você sentiu falta de algo?

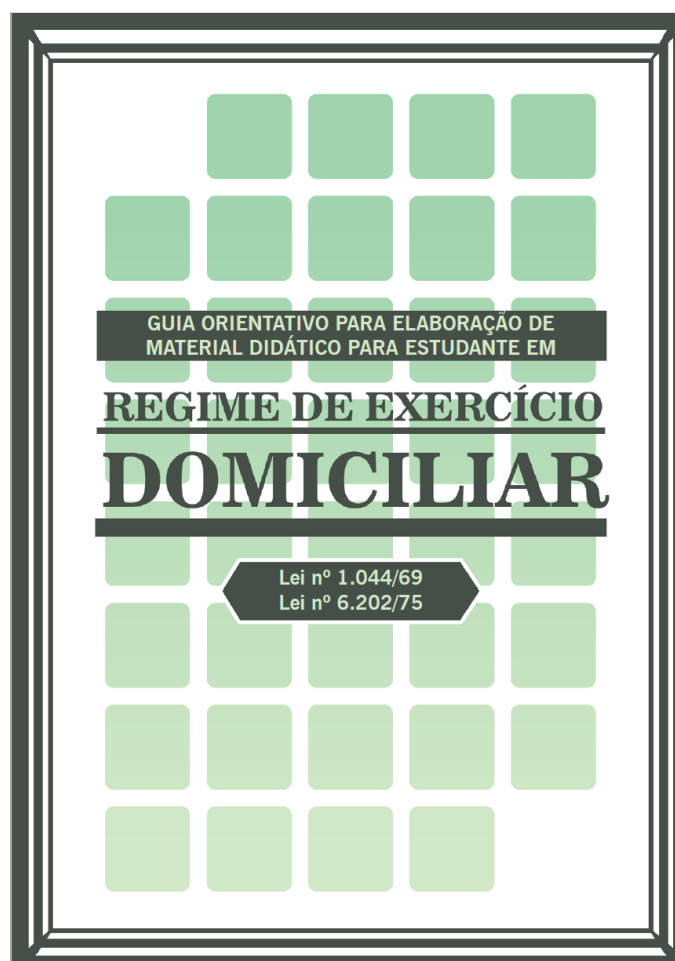
16a) (se sim) Do quê?

17) O material contribuiu para um novo olhar sobre as suas práticas no atendimento em Regime de Exercício Domiciliar?

17a) (se sim) De que maneira?

17b) (se não) O que faltou pra isso?

18) Existe algo que você gostaria de falar e não foi contemplado nas perguntas? Fique à vontade.

APÊNDICE E – ACESSO AO PRODUTO EDUCACIONAL

Link (Plataforma Educapes®): <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/734142>

QR Code:



ANEXO A – FORMULÁRIO DE ATRIBUIÇÕES DE EXERCÍCIOS DOMICILIARES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul



ANEXO III

ATRIBUIÇÃO DE EXERCÍCIOS DOMICILIARES

Processo nº _____

ESTUDANTE:	
CURSO:	
PERÍODO DE AFASTAMENTO:	
PROFESSOR:	
DISCIPLINA:	
DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES:	
Data limite para entrega à coordenação:	