



## Universidades Lusíada

Regard, Yann

### **Práticas andragógicas digitais em formações em trabalho social : captar, enraizar e remediar**

<http://hdl.handle.net/11067/7253>

<https://doi.org/10.34628/b36w-kq19>

#### **Metadados**

##### **Data de Publicação**

2024

##### **Resumo**

As profissões de trabalho social englobam um conjunto de profissões e práticas profissionais destinadas a pessoas em situação de vulnerabilidade, precariedade, deficiência e dificuldades sociais. Na França, a formação para essas profissões é realizada por instituições de formação especializadas. As competências da intervenção social são adquiridas por meio de um percurso de formação inicial, em alternância, prévio ao exercício da profissão, bem como por meio de formações contínuas ao longo ...

The professions of social work encompass a set of professions and professional practices aimed at people in situations of vulnerability, precariousness, disability, and social difficulties. In France, training for these professions is provided by specialized training institutions. Social intervention skills are acquired through an initial training path, in alternation, prior to practicing the profession, as well as through continuous training throughout one's professional life. For over 20 year...

##### **Tipo**

bookPart

##### **Editora**

Universidade Lusíada Editora

##### **ISBN**

978-989-640-265-5

Esta página foi gerada automaticamente em 2024-05-06T16:04:45Z com informação proveniente do Repositório

# Práticas andragógicas digitais em formações em trabalho social

## Captar, Enraizar e Remediar

YANN REGARD<sup>58</sup>

<https://doi.org/10.34628/b36w-kq19>

“Não é na ciência que está a felicidade, mas na aquisição da ciência.”

Edgar Allan Poe

**A**s profissões de trabalho social englobam um conjunto de profissões e práticas profissionais destinadas a pessoas em situação de vulnerabilidade, precariedade, deficiência e dificuldades sociais. Na França, a formação para essas profissões é realizada por instituições de formação especializadas. As competências da intervenção social são adquiridas por meio de um percurso de formação inicial, em alternância, prévio ao exercício da profissão, bem como por meio de formações contínuas ao longo da vida profissional.

Por mais de 20 anos, minhas experiências profissionais como trabalhador social e depois como formador em diferentes organismos de formação me levaram à função de diretor de estudos no Instituto Regional do Trabalho Social Hauts-de-France (IRTS-HDF). Este estabelecimento de ensino superior e formação profissional é especializado nas profissões da intervenção social. Ele cumpre uma missão de serviço público de acordo com o decreto de 22 de agosto de 1986. Entre suas muitas missões, ele implementa a formação para as profissões do trabalho social e médico-social, assistência técnica aos sujeitos, pesquisa, inovação e animação

---

<sup>58</sup> Diretor de estudos do Instituto Regional de Trabalho Social Hauts-de-France. Trabalhou como assistente social no campo da deficiência e desenvolveu atividades audiovisuais paralelamente. Desde 2004, é responsável de formação de assistentes sociais e é diretor de estudos. Lidera o Challenges HDF e o desenvolvimento de práticas andragógicas digitais no IRTS-HDF.

regional. Com cinco locais de formação, o IRTS-HDF tem mais de 40 anos de experiência no campo da formação e pesquisa em trabalho social.

A cada ano, o instituto recebe cerca de 8400 aprendizes. Metade segue formações iniciais de nível 3 a 7 (nomenclatura europeia) com duração de 1 a 3 anos. A outra parte corresponde a profissionais inscritos em formações contínuas. Para garantir sua atividade, o IRTS HDF é composto por 185 funcionários, quase metade dos quais são representados por formadores, que chamaremos de professores.

Em dezembro de 2015, o IRTS HDF tomou um rumo andragógico digital sem precedentes. Este artigo apresenta a origem, a história e os princípios que tornaram possível a evolução das práticas de ensino.

## Abstract

The professions of social work encompass a set of professions and professional practices aimed at people in situations of vulnerability, precariousness, disability, and social difficulties. In France, training for these professions is provided by specialized training institutions. Social intervention skills are acquired through an initial training path, in alternation, prior to practicing the profession, as well as through continuous training throughout one's professional life.

For over 20 years, my professional experiences as a social worker and then as a trainer in different training organizations led me to the position of Director of Studies at the Regional Institute of Social Work Hauts-de-France (IRTS-HDF). This higher education and vocational training institution is specialized in social intervention professions. It fulfills a public service mission in accordance with the decree of August 22, 1986. Among its many missions, it implements training for social and medical-social professions, technical assistance to subjects, research, innovation, and regional animation. With five training locations, the IRTS-HDF has more than 40 years of experience in the field of training and research in social work.

Each year, the institute welcomes around 8,400 apprentices. Half of them follow initial training programs at levels 3 to 7 (European nomenclature) with a duration of 1 to 3 years. The other part corresponds to professionals enrolled in continuous training programs. To ensure its activity, the IRTS HDF is composed

of 185 employees, almost half of whom are represented by trainers, whom we will call teachers.

In December 2015, the IRTS HDF took an unprecedented digital andragogical direction. This article presents the origin, history, and principles that made it possible to evolve teaching practices.

## 1 - Acompanhamento específico de pessoas em situação de grande precariedade

O trabalho social envolve uma série de profissões e práticas profissionais destinadas a ajudar as pessoas ter acesso aos direitos fundamentais, inclusão social, autonomia e proteção, promovendo a emancipação e participação dessas pessoas. Nas diversas realidades diárias da intervenção social, os profissionais utilizam habilidades em relações humanas e comunicação. Essas habilidades são adquiridas ao longo do curso de formação prévio à profissão, especialmente durante os estágios profissionais realizados em alternância com as aulas teóricas.

No entanto, a especificidade de alguns acompanhamentos exige uma formação ou preparação específica, entre teoria e prática. Especialmente para o acompanhamento de pessoas em grande precariedade, que reúne situações de vida como pobreza, falta de moradia e sem abrigo<sup>59</sup>. Os ensinamentos teóricos não são suficientes para preparar os profissionais para a realidade do campo e, ao mesmo tempo, uma imersão profissional muito rápida pode ser complicada, arriscada e levar a consequências irreparáveis.

Pessoas sem teto muitas vezes não procuram ajuda. Em 2020, apenas um terço deles solicitou recurso ao direito à moradia e apenas 15% procuraram serviços integrados de acolhimento e orientação<sup>60</sup>. As pessoas afetadas geralmente não fazem uso dos seus direitos. Para estabelecer uma relação, a abordagem, gestos e palavras necessárias não podem ser improvisados. Esse tipo de acompanhamento requer experiência.

---

<sup>59</sup> Le Goaziou, V. (2022). *Démunis: Les travailleurs sociaux et la grande précarité*. (n.p.): Presses de Sciences Po.

<sup>60</sup> DREES, (2020, août). *Les sans-domicile et les personnes vivant avec moins de 660 euros par mois : Un portrait de la grande précarité en France*.

Nesse contexto, a IRTS Hauts-de-France e Challenges HDF desenvolveram o conceito de imersão profissional virtual (IPV) na interseção entre realidade virtual lúdica e realidade profissional formativa. À primeira vista, o mundo da realidade virtual não parece ser compatível com formações iniciais e continuadas em trabalho social. O virtual lúdico pode parecer muito antagônico à realidade e à complexidade das relações humanas. No entanto, o IPV é hoje uma ferramenta complementar decisiva para os profissionais de trabalho social.



No âmbito da formação, Philippe Carré lembra que o interesse individual (disposicional) prevalece sobre o interesse situacional (contextual). Mecanismos de atenção endógenos parecem ser mais eficazes do que mecanismos exógenos, exceto em caso de emoções excepcionais<sup>61</sup>.

No ponto de junção entre a atenção endógena e exógena, o IRTS-HDF desenvolve cápsulas imersivas o mais próximo possível das realidades profissionais. O objetivo é permitir que os aprendizes mergulhem em situações profissionais complexas, experimentem várias vezes sem riscos e memorizem os bons reflexos. Os cenários imersivos são elaborados para expor os aprendizes a situações como falta de escuta, precipitação, falta de jeito, erro de interpretação ou recusa de ajuda.

O IRTS-HDF também elabora vários jogos sérios para aprendizes e profissionais do trabalho social. A diferença entre as duas ferramentas reside no fato de que os jogos sérios não são imersivos, ou muito pouco. O jogador é mais espectador de uma situação com a qual interage. Em um IPV, não apenas a situação parece real a partir de imagens filmadas com uma câmera 360° em condições reais, mas as pessoas do cenário se dirigem ao aprendiz, olham nos seus olhos. As emoções estão presentes e sabemos do seu benefício no processo de cognição<sup>62</sup>.

---

<sup>61</sup> Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprentissage. France: Dunod, p. 78.

<sup>62</sup> Gobin, Pamela, et al. Émotions et apprentissages. Dunod, 2021, p. 46.

“Não estamos mais satisfeitos em apenas ouvir um podcast ou admirar uma pintura no museu: graças à realidade virtual, é possível ser diretamente transportado para dentro da pintura [...] podemos caminhar dentro da pintura, explorá-la, interagir com os personagens presentes”<sup>63</sup>.

O ensino teórico é complementado por imersões profissionais virtuais. A sensação de realidade vivida e as emoções experimentadas levam a um enraizamento de memória poderoso e duradouro no cérebro. A aprendizagem a partir de explicações é complementada pela aprendizagem a partir de experiências vividas. Uma alternância 2.0, por assim dizer. Os alunos apreciam muito as IPV e pedem mais.

## 2 - A virada andragógica digital

Dois eventos levaram à virada andragógica digital do IRTS-HDF, intitulado terreno e tarô.

### O terreno

Os cursos iniciais são baseados na alternância. Esta escolha pedagógica permitiu criar laços estreitos com uma ampla rede de atores sociais e médico-sociais. Os textos regulamentares dos cursos de trabalho social exigem a realização anual de uma comissão técnica e pedagógica (CTP).



Essa instância tripartida, com a presença dos alunos, dos campos profissionais e das equipes pedagógicas, permite compartilhar o balanço dos percursos de formação e identificar perspectivas de melhoria contínua da qualidade do acompanhamento pedagógico. Uma CTP de dezembro de 2015 revelou que alguns

---

<sup>63</sup> Gobin Mignot, E., Kempf, N., Wolff, B. (2019). Former avec la réalité virtuelle: comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage. France: Dunod, p. 33.

estabelecimentos e serviços médico-sociais sentiram que um número crescente de alunos parecem não adquirir várias competências importantes do campo profissional. Da mesma forma, vários profissionais recém-formados parecem não ter adquirido todas as bases necessárias, independentemente da formação e da origem dos doze estabelecimentos de formação na região de Hauts-de-France.

Embora nem todos os alunos realizem percursos de formação idênticos, eles também não mostram motivação e investimento iguais na aprendizagem. Não é possível se conformar com essas constatações isoladas para justificar as lacunas observadas. Não se trata, tampouco, de ceder à tentação fácil de invocar um eventual efeito geracional visando a desvalorizar o engajamento dos estudantes atuais em relação ao dos profissionais “do passado”.

Além disso, além do fato de que cada dia de formação não capta da mesma maneira o desenvolvimento de aprendizes, cada aprendiz deste coletivo não tem as mesmas disposições e atenção, por exemplo, devido à sua afinidade com o curso do dia ou com o palestrante.

O dispositivo Parcoursup levou à diminuição da média de idade dos alunos em formação inicial. Um número crescente de alunos em formação obtiveram o seu diploma do ensino médio apenas alguns meses antes de ingressar na formação. Nesse contexto, às vezes é difícil capturar a atenção desses jovens alunos sobre temas como políticas sociais, por exemplo. A falta de conhecimento da realidade dos campos profissionais não permite a conexão entre teoria e prática, o que dá significado ao ensino. Uma instituição de formação, como a IRTS-HDF, deve assumir as suas responsabilidades para otimizar a qualidade dos seus cursos tanto quanto possível. Precisamos encontrar uma solução para remediar esta situação.

## O tarô

Na mesma época, durante uma conferência em nossa sede metropolitana de Lille, assistimos a uma intervenção pedagógica realizada naquele dia em um anfiteatro com 600 lugares. Para não perturbar a conferência, ficamos na cabine técnica localizada no alto do anfiteatro.

De pé, atrás de uma grande janela, tínhamos um ponto de vista privilegiado para observar a multidão de



alunos presentes. Alguns estavam tomando notas, enquanto outros verificavam suas mensagens ou redes sociais. Embora esse tipo de comportamento seja conhecido, ainda é perturbador. Mas o mais confuso é outro. Lá no fundo do anfiteatro, o mais longe possível da palestrante e, portanto, o mais próximo da cabine técnica, pegamos alguém jogando tarô.

Esse momento provocou um impacto como um raio. Embora seja bem conhecido que algumas pessoas podem realizar várias tarefas ao mesmo tempo, não podemos deixar de imaginar que parte do ensino lhe escapou naquele momento. E, sem dúvida, em outros momentos do curso. É altamente provável que essa pessoa se juntará aos jovens diplomados cujos empregadores falam de profissionais que não possuem todas as habilidades e conhecimentos esperados.

Então, de quem é a culpa? Ou melhor, de quem é a responsabilidade? Uma instituição de formação deve aceitar que os desatentos não se envolvam na formação, considerando que a responsabilidade de se engajar na formação é de cada aprendiz adulto? Especialmente quando a profissão visada envolve responsabilidades para com pessoas vulneráveis!

O IRTS-HDF prefere assumir parte da responsabilidade em jogo. Embora a motivação e o engajamento dos aprendizes sejam determinantes, não é aceitável se contentar com isso e culpar os aprendizes desatentos ou com dificuldades. Não estamos apenas dando aulas, estamos acompanhando trajetórias de formação. A evolução dos aprendizes e suas relações com a aprendizagem, as novas tecnologias e a imagem em geral deveria levar a uma evolução simétrica de nossas práticas andragógicas.

Este duplo gatilho “terreno e tarô” leva a uma mudança institucional andragógica. Outros organismos de formação desenvolveram a formação a distância antes de 2015, em um contexto jurídico pouco favorável. A reforma da formação profissional de 2014 estabelece um quadro claro e um impulso portador, especialmente com a consideração de formações abertas e a distância (FOAD) nas condições de realização de uma ação de formação.

O objetivo é principalmente pedagógico: capturar a atenção dos aprendizes e enraizar a memória de forma mais eficaz e duradoura. O uso das novas tecnologias é um meio, uma ferramenta com a qual as gerações mais jovens são ágeis.

A evolução da nossa sociedade e das tecnologias digitais tem levado a uma evolução na forma como lidamos com o conhecimento. Sabemos que o e-learning



dos anos 2000 enfrentou dificuldades devido a plataformas digitais compostas por recursos compilados e textos integrais postados online. Os documentos digitalizados apresentados em blocos indigestos, sem estrutura, sem ideias principais ou ilustrações, mostraram suas limitações. O mesmo ocorre com apresentações em slides cujos conteúdos visuais e apresentação oral são idênticos e redundantes.

Captar a atenção e mobilizar o interesse é um desafio importante que depende tanto da eficácia do conteúdo de treinamento quanto das modalidades de sua transmissão. Embora o conhecimento esteja cada vez mais facilmente acessível, sua organização e compreensão eficaz e duradoura ainda são da responsabilidade das instituições de ensino e formação.

### 3 - Escolha e orientação

#### O vocabulário

Quando uma instituição de ensino e formação adota uma abordagem digital, é interessante rever o vocabulário que orienta as práticas pedagógicas em vigor, questionar o significado das palavras, sua adequação e, se necessário, adaptá-las aos contextos de aprendizagem.



O termo “Formação Aberta e a Distância” (FOAD) se refere a diferentes denominações (e-learning, ensino por correspondência, formação a distância, etc.). A FOAD surgiu em 2001, mas só foi reconhecida como uma modalidade de formação em 2014, como parte de uma reforma da formação profissional. Ela se refere a um contexto de formação híbrido, misto ou multimodal, um “ambiente de aprendizagem como um local real e virtual abrigando um ou mais sistemas interagindo para um objetivo comum: a aprendizagem”<sup>64</sup>. Isso também é chamado de *blended learning*. A FOAD implica uma combinação de modalidades, locais e

---

<sup>64</sup> Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d’environnement d’apprentissage informatisé. VOL. 13, No. 1, 40-56. (<http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/136/426>)

temporalidades de formação. O aluno pode desfrutar de tempo de formação síncrono clássico, presencial ou em formação virtual, em sua própria casa. Ele também pode desfrutar de tempo de formação assíncrono, que consulta de forma autônoma em seu próprio ritmo, no espaço e tempo de sua escolha. A FOAD, portanto, representa um conjunto de espaços e modalidades de aprendizagem. O termo “e-learning”, muitas vezes confundido, apresenta apenas uma modalidade da FOAD.

A palavra “pedagogia” vem do grego “paidagogós”. É composta de “paidos”, que significa “criança”, e “gogía” (Gogúia), que significa “conduzir”. Etimologicamente, a pedagogia se dirige, portanto, principalmente a crianças e à dimensão escolar da aprendizagem. A palavra “andragogia”, por outro lado, vem do grego “andros”, que significa “homem”, e se refere mais a um processo de formação destinado a adultos. Essa consideração não é neutra. Se a criança tem uma capacidade de memorização mais aguçada, o adulto tem uma vivência, experiência e espírito crítico mais desenvolvido. As características cognitivas, motivacionais, emocionais, fisiológicas e sociais do aprendiz adulto levam a uma relação diferenciada com a aprendizagem em relação à criança ou adolescente<sup>65</sup>. É essencial usar essas características como alavancas e construir a formação em torno de experiências sócio-profissionais concretas. A andragogia e o princípio de aprendizagem de adultos foram lançados principalmente por Malcolm Knowles em seu livro de 1970, intitulado *The Modern Practice of Adult Education, From Pedagogy to Andragogy*. A formação a distância pode facilitar a aprendizagem teórica que cada um pode consultar e aprender em seu próprio ritmo.

Da mesma forma, questionamos o significado do verbo aprender. Do ponto de vista linguístico, Marcel Lebrun<sup>66</sup> lembra que, enquanto o inglês distingue claramente a ação de ensinar (to teach) da ação de aprender (to learn), o francês é mais ambíguo em relação ao verbo aprender. Tanto que se pode ouvir a pergunta “Qu’est-ce que le professeur t’a appris aujourd’hui” na saída de uma escola francesa. Um abuso de linguagem que contribui para a ambiguidade semântica.

---

<sup>65</sup> Savoirs et environnements numériques: Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires. (2022). Canada: Editions JFD, p. 96.

<sup>66</sup> Lebrun, M. (2007). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l’éducation?. Belgique: De Boeck Supérieur.

Na IRTS-HDF, desejamos esclarecer e valorizar o sujeito responsável pela ação de aprender. Assim, os termos confundidos ou combinados, como “estudantes” ou “estagiários”, dão lugar ao de aprendiz. Um professor não “aprend”<sup>67</sup> nada a ninguém. Ele disponibiliza uma pré-seleção de conhecimentos, um espaço de aprendizagem organizado, que o aluno/estudante aprende... ou não. É trabalho do professor fazer de tudo para que o aprendiz queira aprender. É também seu trabalho facilitar a memorização... mas também fazê-lo memorizar.

Da formação para a aprendizagem... da ideia de transmissão para a de facilitação<sup>68</sup>, o conjunto de reflexões semânticas nos prepara para uma redefinição dos papéis, objetivos e práticas de nossa instituição de formação.

### Treinamento para a FOAD

Conscientes dos desafios e resistências, tomamos a decisão de impor a formação em EAD a todos por duas razões. Em primeiro lugar, um organismo de formação não pode exigir que seus professores produzam conteúdo digital de formação sem formá-los previamente. Seria como exigir que um atleta competisse sem preparação e treinamento. A direção de uma instituição de formação deve assumir a responsabilidade de acompanhar seus professores nas mudanças institucionais.

A segunda razão está relacionada ao princípio de hibridização ligado à FOAD. É a combinação entre ensino presencial e a distância que é importante e deve ser pensada pelos professores. Portanto, é essencial que toda uma equipe de professores seja treinada, mesmo que depois alguns se dediquem exclusivamente às intervenções presenciais. Mas eles fazem isso conhecendo, dominando e levando em conta o formato à distância. Para otimizar um percurso de formação equilibrado, a engenharia da formação deve levar em conta os dois formatos.



---

<sup>67</sup> ensina

<sup>68</sup> Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance. France: Dunod, p. 11.

Para que a dinâmica de andragogia digital seja coletiva e institucional, o IRTS-HDF implementa um vasto plano de formação destinado a todos os seus funcionários. É essencial que cada um seja associado à mudança institucional e beneficie de uma formação. As equipes de professores mais envolvidas realizam 12 dias de formação ao longo de um período de 18 meses. Podemos decidir formar um grupo de professores voluntários, esperando depois uma disseminação das práticas digitais entre os demais. O risco dessa estratégia é colocar em oposição os pró-digitais e os anti-digitais.

Alguns professores expressam o desejo de não participar dessa formação, pois o formato presencial parece estar intimamente ligado às profissões do trabalho social. Em outras palavras, essas profissões de relação, comunicação e humanidade seriam incompatíveis com um formato à distância, sinônimo de uma formação impessoal, robotizada e sem emoção.

O percurso de formação interna permite que os professores do IRTS-HDF adquiram e progridam em habilidades técnicas e pedagógicas digitais. O programa é composto pelos seguintes temas: Engenharia e criação de FOAD; Integração de neurociência e aplicativos; Escrita jornalística; Criação de Motion Design; Composição e encapsulamento; Domínio da arte oral e cênica diante da câmera; Domínio técnico e andragógico de um LMS; Realização de filmagens audiovisuais e pós-produção (som e luz); Realização de montagens audiovisuais.

Em 2016, estabelecemos o objetivo de fornecer gradualmente a todas as formações em trabalho social conteúdos digitais assíncronos de no mínimo 5% a no máximo 30%, ao longo de um período de 4 anos. A instituição assume claramente uma preferência por um desenvolvimento digital razoável e qualitativo, em vez de um desenvolvimento quantitativo com finalidade econômica.

Após a formação interna, oferecemos aos voluntários a oportunidade de formar uma equipe multidisciplinar para acompanhar as equipes pedagógicas na criação e produção dos módulos digitais transversais do IRTS-HDF. Uma equipe nasce e uma marca chamada Challenges HDF é criada. Essa equipe é formada por perfis diversos: professores, designers gráficos, documentalistas, diretores, redatores, designers digitais, desenvolvedores, entre outros.

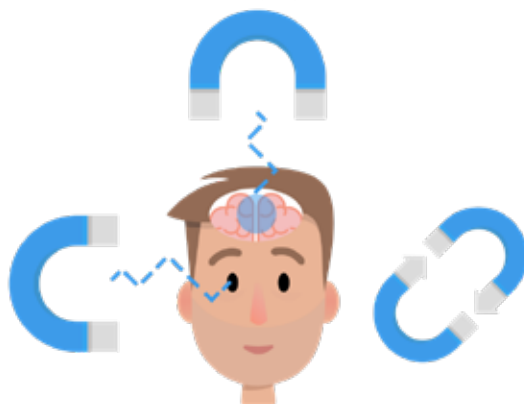
Challenges é gradualmente solicitado por outras instituições de formação em trabalho social para realizar ações de formação e desenvolver práticas andragógicas digitais junto a equipes de professores. Em vez de manter nossa “vantagem”,

concordamos em ajudar outras escolas a desenvolver sua própria FOAD. Essa atividade leva a uma formalização virtuosa para nossa equipe. Os princípios e reflexos capitalizados são organizados e dão origem a um método específico. As formações-ações são adaptadas às instituições de formação em trabalho social. Mais de 35 instituições de formação em trabalho social são treinadas em todo o território nacional.

#### 4 - O tripé no coração do projeto andragógico digital

Com base nas múltiplas formações realizadas para melhorar as habilidades na andragogia digital, o IRTS-HDF deve fazer escolhas metodológicas, definir um processo e escrever seu guia andragógico. A ilusão do digital mágico, moderno, brilhante ou econômico é intencionalmente deixada de lado em favor de um único objetivo: despertar o desejo de aprender.

Três princípios fundamentais são adotados na formação aberta e à distância (FOAD) do IRTS-HDF: capturar, enraizar e remediar.



Elaboramos ferramentas-chave para impulsionar a dupla sensação-emoção<sup>69</sup>. A partir de uma questão inicial, contamos uma história em um percurso lúdico atravessado por efeitos surpreendentes e interações.

---

<sup>69</sup> Lacroix, P., Guillou, N., Gil, P. (2016). Neurolearning: les neurosciences au service de la formation. France: Eyrolles, p. 84.

Note-se que a FOAD é entendida como um dispositivo de formação híbrido e multimodal. Os formatos presenciais, a distância, síncronos e assíncronos são combinados de forma equilibrada e complementar.

### Primeiro princípio: Capturar a atenção

Os aprendizes estão cada vez mais conectados e habilidosos com as novas tecnologias. Eles vivem e aprendem em uma era digital. Os computadores e tablets abertos durante as aulas nas mensagens pessoais ou nas redes sociais podem perturbar a atenção e os canais de aprendizagem.



Ao mesmo tempo, os conhecimentos disponibilizados aos aprendizes são, às vezes, uniformes, austeros ou pouco motivadores. Por exemplo, documentos apresentados em blocos indigestos, sem estrutura, sem ideias-chave ou ilustrações. Slides cujo conteúdo exibido é idêntico à apresentação oral. As ciências cognitivas nos ensinam que a disseminação de um sinal visual e de um sinal auditivo idênticos é redundante e causa sobrecarga cognitiva. Um conteúdo audiovisual também pode ser ineficaz. Efeitos visuais ou musicais supérfluos ou em excesso podem ser poluentes e desviar a atenção dos aprendizes.

Como enfatizar as informações a serem lembradas em um treinamento? Como um curso pode capturar a atenção e deixar lembranças duradouras?

O IRTS-HDF considera que os treinamentos em trabalho social beneficiam de conteúdos de formação digitais e audiovisuais assíncronos. O primeiro objetivo é centrado no aprendiz e na qualidade de sua formação. Para alcançar esse objetivo, duas condições devem ser respeitadas: captar a atenção do aprendiz e mantê-lo envolvido. Desde o início de um módulo digital, o “gancho” (o estímulo que prende a atenção do aprendiz) deve ser trabalhado de forma particularmente cuidadosa para captar rapidamente a atenção. Os primeiros minutos de um treinamento são determinantes.

O “gancho” pode ser alcançado a partir de um preconceito, um erro comum, uma pergunta, humor, uma anedota, um enigma, uma esquete, uma pesquisa, uma citação, uma imagem chocante etc. Uma vez que o aprendiz ficou “preso” ao conteúdo, o mais difícil ainda está por fazer: manter sua atenção. Para isso,

as mesmas técnicas podem ser utilizadas. É essencial interagir com o aprendiz e torná-lo regularmente ativo ao longo do módulo de formação. Além disso, a interação regular com o aprendiz limita o risco de ilusão de controle e desengajamento.

A variedade de ferramentas é suficientemente ampla para incentivar as equipes andragógicas a investir nelas, a fim de prender a atenção do aprendiz e fazê-lo querer aprender. Não é esse o trabalho de todo professor?

O formato assíncrono permite que cada aprendiz acesse sua formação em uma temporalidade autônoma e em um ritmo adaptado. É possível realizar o módulo digital por várias vezes ou sempre rever o conteúdo. Para a instituição de formação, o interesse também reside no princípio de capitalizar esses conteúdos e usá-los de forma transversal em diferentes formações e ao longo de vários anos.

Os módulos digitais assíncronos da IRTS-HDF geralmente têm duração de 3 horas e 30 minutos para facilitar a programação. Esses módulos são compostos por recursos e atividades chamados de cápsulas.

Para cada cápsula, é necessário mobilizar formatos curtos e variados. A duração média de cada cápsula deve idealmente ser de 4 minutos. Para além de 7 minutos, a atenção diminui. Algumas escolas filmam as aulas de um especialista ao vivo e, em seguida, reutilizam a gravação posteriormente. Essa modalidade tem suas limitações. É difícil permanecer atento por 2 horas seguidas atrás de uma tela... mesmo diante de um grande especialista. A dessaturação da informação é necessária e determinante. Isso permite que a atenção se concentre nas ideias-chave e nos conceitos principais a serem lembrados.

Os formatos podem assumir a forma de vídeo, texto, entrevista, quiz, fórum, entre outros. A repetição sucessiva de apenas um formato acaba por cansar e causar desatenção e desengajamento. A alternância e a variedade dos formatos são, portanto, indispensáveis para manter a atenção do aluno.

Finalmente, não devemos esquecer dos alunos que desejam ir além e saber mais. Os módulos digitais devem ser concluídos com uma seção que dê acesso a mídias complementares, sem limite de duração desta vez. Os recursos propostos podem ser bibliográficos, mas também podem ser sites.

Portanto, é a atração, a interação, a duração, a variedade e a alternância dos formatos das cápsulas de um percurso de formação assíncrono que o tornam atraente... o que permite capturar a atenção.

## Segundo princípio: Enraizar na memória

As ciências cognitivas demonstram que não somos todos iguais quando se trata de memorização<sup>70</sup>. Algumas pessoas assimilam e memorizam mais facilmente do que outras. Não apenas não temos as mesmas predisposições inatas, mas também não temos o mesmo interesse nem a mesma atenção durante o tempo de formação, devido a preocupações diversas e variáveis que pertencem a cada um.



Sem entrar no neuromito VAK que faz parecer que algumas pessoas são predispostas a uma aprendizagem visual, auditiva ou cinestésica, é preciso reconhecer que existem preferências de aprendizagem e levá-las em consideração<sup>71</sup>. As pessoas muitas vezes preferem processar sinais de uma certa natureza, com base em seu interesse ou hábitos.

O postulado da IRTS-HDF é estimular os sensores visuais e auditivos de maneira complementar para otimizar a capacidade de memorização. As transposições gráficas ilustram as palavras importantes e reforçam as ideias-chave em que queremos nos apoiar, ancorando a memória do aprendiz. Identificamos cerca de cem palavras-chave específicas para o trabalho social. Para cada uma dessas palavras, uma ilustração sob a forma de pictograma é objeto de uma criação gráfica singular para poder ser usada repetidamente em todas as cápsulas digitais de formação. Nosso modelo é baseado em quatro principais formatos.

O primeiro formato é chamado de “intervenção filmada complementar”. Esse formato apresenta um interventor, cuja fala é complementada de maneira dinâmica por imagens.

O segundo formato é o motion design. Composto exclusivamente por desenhos animados, gráficos ou palavras-chave, o Motion Design é complementado

---

<sup>70</sup> Mathy, F. (2022). Les pouvoirs insoupçonnés de votre mémoire: Comprendre ses failles et ses atouts. Belgique: Mardaga.

<sup>71</sup> Rousseau, L., Gauthier, Y. et Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409-448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>



por uma narração. Reservamos este formato principalmente para definições conceituais ou apresentações metodológicas.

O terceiro formato é chamado de texto ilustrado. Como o nome indica, o formato não é em vídeo. O objetivo é focar na apresentação de um texto para torná-lo claro, estruturado e complementado por ilustrações e palavras-chave em negrito, a fim de enfatizar as informações essenciais.

O quarto formato é o da entrevista. Os conhecimentos teóricos são complementados por entrevistas com profissionais. Esses conhecimentos que partem da experiência ilustram de maneira concreta a teoria através de situações diárias provenientes do campo profissional. Os aprendizes apreciam e solicitam essas ilustrações profissionais.

O objetivo também é permitir que o aprendiz adulto desenvolva sua autonomia e capacidade de aprender a aprender, necessária para garantir a aprendizagem ao longo da vida<sup>72</sup>.

Observamos que a combinação desses formatos assíncronos disponíveis para os aprendizes reduz os riscos de abandono no treinamento. Claro que não é desejável aplicar esses formatos em uma porcentagem muito grande das horas de treinamento. Preferimos que 20% das horas de formação sejam realizadas a partir desses formatos eficazes, para fins andragógicos, em vez de mais horas para fins econômicos, por exemplo.

### Terceiro princípio: Remediação digital em sala de aula

O IRTS-HDF considera que as formações digitais assíncronas não são auto-suficientes. Embora aprender de forma autônoma a distância torne os cursos de formação flexíveis, os riscos de desistência e incompreensão são altos. Além disso, as trocas e questionamentos decorrentes de um ensino são indispensáveis.



Estabelecemos o princípio de sala de aula invertida como uma condição de eficácia e sucesso da FOAD. O modelo de sala de aula tradicional, com ensino

---

<sup>72</sup> Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. Belgique: De Boeck supérieur, p. 90.

presencial seguido por um tempo de tarefas e exercícios a distância em casa, é invertido. Em um primeiro momento de formação, as sequências de formação assíncronas são visualizadas antecipadamente a um segundo tempo chamado de “remediação presencial”. Em outras palavras, o aprendiz consulta primeiro a distância os conteúdos de formação transmissíveis e teóricos em seu próprio ritmo, de forma individual e autônoma. Em seguida, em um segundo momento, o aprendiz participa de um tempo de formação presencial e coletiva, a fim de questionar, debater, estender e complementar o módulo consultado a distância. Este tempo de remediação permite revisar as incompreensões, colocar em perspectiva e dar sentido aos elementos teóricos estudados à distância.

Para reforçar a coerência desse processo, nos impomos mobilizar os mesmos professores especialistas, nos dois tempos de formação.

Philippe Carré completa este princípio da seguinte forma: “Aprender por si mesmo não significa aprender sozinho [...] as práticas de aprendizagem são sempre práticas sociais, em que os momentos de solidão são apenas um aspecto necessário para o bom andamento do aprendizado”<sup>73</sup>.

Este princípio de remediação permite construir a partir das perguntas que os alunos fazem. Isso contribui para reforçar o envolvimento e motivação do aluno, mas também para otimizar a memorização.

### Avaliação somativa ou formativa

No contexto dos módulos de formação digital, a avaliação tem uma dupla função. Ela permite avaliar os conhecimentos adquiridos por meio de um processo de aprendizagem, mas também faz parte do processo de controle e justificação das horas de formação realizadas.



No primeiro caso, há dois tipos de avaliação distintos: avaliação somativa e avaliação formativa. A avaliação somativa é baseada no princípio de julgar o nível de habilidade de um aluno. Na maioria das vezes, se o mínimo exigido não for

---

<sup>73</sup> Carré, P. (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance. France: Dunod, p. 25.

atingido em relação ao máximo esperado, é necessário recomeçar o aprendizado e a avaliação. A avaliação formativa é estabelecida com o objetivo de usar a avaliação como uma ferramenta de formação.

A avaliação formativa permite ao professor ajustar seu ensino e permite ao aluno refletir sobre os progressos realizados e ajustar, revisar ou aprimorar seu trabalho<sup>74</sup>. No ensino e na aprendizagem, a avaliação formativa parece ter mais importância do que a avaliação somativa. O aluno deve poder usar o feedback formativo para melhorar sua reflexão. Infelizmente, é comum que a avaliação somativa receba mais atenção, mas é a avaliação formativa que realiza a maior parte do trabalho<sup>75</sup>.

As formações iniciais em trabalho social do IRTS-HDF são suficientemente dotadas de avaliações somativas. Estas frequentemente afligem os aprendizes preocupados com seu sucesso em obter o diploma, em detrimento dos conhecimentos e habilidades a serem adquiridos.

No contexto dos módulos numéricos assíncronos do IRTS-HDF, optamos, portanto, pela avaliação formativa e a nomeamos como tal, convencidos do impacto desse termo no aprendiz. Essa automatização da avaliação formativa para cada módulo numérico assíncrono vai além das modalidades usuais implementadas no ensino presencial.

Os questionários e interações são focados nos elementos principais a serem memorizados. Para cada questão, um feedback indica se a resposta está correta, mas além disso, a retroalimentação formativa indica a informação a ser retida e seu contexto de referência. Dizem que a pedagogia é a arte da repetição. O feedback da avaliação formativa atua como uma repetição no percurso de formação. Isso envolve o aprendiz em um processo de lembrança que é considerado mais eficaz do que simplesmente revisar relendo<sup>76</sup>.

---

<sup>74</sup> Stern, J., Ferraro, K., Mohnkern, J. (2022). Outils pédagogiques pour l'apprentissage conceptuel / Niveau secondaire: Exploiter la curiosité naturelle pour un apprentissage transférable. Canada: Presses de l'Université du Québec, p.112.

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Brown, P. C., McDaniel, M. A., Roediger, H. L. (2016). Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives. Suisse: Markus Haller, p.23.

## Conclusão

Independentemente da vontade e das possibilidades de desenvolver práticas andragógicas digitais em uma instituição de ensino e formação, o objetivo de todo professor deve ser favorecer, tanto quanto possível, o encontro entre, por um lado, os conhecimentos, habilidades e atitudes e, por outro lado, o aprendiz.

As práticas andragógicas digitais não são mágicas. Elas são uma ferramenta complementar na caixa de ferramentas dos professores. Elas permitem aumentar as chances de encontro<sup>77</sup> entre os conhecimentos e o aprendiz. Ao mesmo tempo, elas trazem flexibilidade no percurso de formação dos aprendizes, bem como visibilidade e atratividade para as instituições de formação.

A transição digital da IRTS-HDF permitiu uma evolução das práticas andragógicas, das engenharias de formação e do projeto institucional. O formato digital encontrou seu lugar, permanecendo a serviço dos estudos, dos aprendizes e do lema: dar vontade de aprender é o nosso trabalho!

O desenvolvimento das práticas andragógicas digitais floresce na França há vários anos. Isso se acentuou em 2020, no contexto da crise sanitária COVID. Essas práticas devem agora ser aprimoradas, capitalizadas e compartilhadas a fim de continuar a adaptação do ensino, a otimização do processo de aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para a eficiência das profissões, qualificações e profissionais do futuro.

## Bibliografia

- Basque, J. et Doré, S. (1998). Le concept d'environnement d'apprentissage informatisé. VOL. 13, No. 1, 40-56. Récupéré de <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/136/426>
- Brown, P. C., McDaniel, M. A., Roediger, H. L. (2016). *Mets-toi ça dans la tête ! Les stratégies d'apprentissage à la lumière des sciences cognitives*. Suisse: Markus Haller.
- Carré, P. (2020). *Pourquoi et comment les adultes apprennent: De la formation à l'apprenance*. France: Dunod.

---

<sup>77</sup> Meirieu, P. (2015). *Apprendre... oui mais comment*. France: ESF éditeur, p. 84.

- Gobin Mignot, E., Kempf, N., Wolff, B. (2019). *Former avec la réalité virtuelle: comment les techniques immersives bouleversent l'apprentissage*. France: Dunod.
- Gobin, Pamela, et al. *Émotions et apprentissages*. Dunod, 2021
- Jézégou, A. (2019). *Traité de la e-formation des adultes*. Belgique: De Boeck supérieur.
- Jovelin, E., Lienard, L. (2022). *Le travail social en Europe: entre passé, présent et avenir*. France: Presses de l'école des hautes études en santé publique.
- Lacroix, P., Guillou, N., Gil, P. (2016). *Neurolearning: les neurosciences au service de la formation*. France: Eyrolles.
- Lebrun, M. (2007). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre: Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*. Belgique: De Boeck Supérieur.
- Lemaire, M. (2005). *Du formateur à l'andragogue: vers la réussite partagée formateur-apprenant*. France: Chronique sociale.
- Mathy, F. (2022). *Les pouvoirs insoupçonnés de votre mémoire: Comprendre ses failles et ses atouts*. Belgique: Mardaga.
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre... oui mais comment*. France: ESF éditeur.
- Paban, F., Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte: vers un nouvel art de la formation*. France: les Éd. d'Organisation. *Savoirs et environnements numériques: Innovations, mutations et consolidations dans les échanges universitaires*. (2022). Canada: Editions JFD.
- Stern, J., Ferraro, K., Mohnkern, J. (2022). *Outils pédagogiques pour l'apprentissage conceptuel / Niveau secondaire: Exploiter la curiosité naturelle pour un apprentissage transférable*. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, L., Gauthier, Y. et Caron, J. (2018). L'utilité des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) en éducation : entre l'hypothèse de recherche et le mythe scientifique. *Revue de psychoéducation*, 47(2), 409-448. <https://doi.org/10.7202/1054067ar>