

Desafios e Estratégias para a Educação a Distância

Andreza Lopes
(Organizadora)



 **Editora**
Atena

Ano 2018

Andreza Lopes

Organizadora

**Desafios e Estratégias
para a Educação a Distância**

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Edição de Arte e Capa: Geraldo Alves

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D441 Desafios e estratégias para a educação a distância / Organizadora
 Andreza Lopes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. –
 (Educação a Distância; v. 1)

Inclui bibliografia
ISBN 978-85-455090-3-5
DOI 10.22533/at.ed.035182706

1. Ensino à distância. I. Lopes, Andreza. II. Série.

CDD 371.35

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo do livro e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

E-mail: contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Estamos no século XXI e não podemos negligenciar a mudança cultural da sociedade e seu sistema de desenvolvimento. Vivemos na era do conhecimento, onde as organizações e seus trabalhadores são desafiados dia a dia a entregar o melhor proposto e esta mudança exige adequação ágil em passos constantes. Neste conceito vantagem competitiva tem sua arquitetura a partir das competências dos indivíduos e não mais nos processos e ferramentas comuns a sociedade industrial.

O melhor e maior recurso, frente a este cenário, é o capital intelectual que se destaca como elemento de maior valor capaz de agregar qualidade para o trabalho e manter em constante e infinita mudança determinada pela vontade de vencer, o que exige: proatividade, olhar sugestivo-constructivo, auto-organização, atualização constante. Cabe ao homem, neste olhar, a tarefa insubstituível de ser criativo para gerar novas ideias e identificar as oportunidades. O homem na sociedade do conhecimento deve ser um agente empreendedor cuja geração de riqueza não se limita ao conhecimento específico, mas se amplia, pela determinação, desejo de vencer, sede de aprendizado contínuo, busca por oportunidades, comprometimento o desenvolvimento individual e coletivo além de iniciativa e autoconfiança.

Estas características da sociedade em tempos pós-modernos exige do indivíduo o desenvolvimento contínuo e flexível. Frente a esta demanda as práticas educacionais têm sido repensadas, o incentivo a inovação e pesquisa tem se ampliado e políticas de acesso a educação tem se ampliado. E é frente a este desafio que emerge o crescimento exponencial da Educação a Distância que nesta coleção é discutida a partir de três volumes.

Neste primeiro volume, aqui organizado para você, apresentamos questões de conhecimento geral da EaD enquanto prática educacional que possibilita a democratização do ensino a partir de diferentes ofertas, como, curso de graduação, pós-graduação e projetos de extensão, por exemplo. Um cenário que amplia as oportunidades de desenvolvimento contínuo que são aplicados a diferentes áreas, como, gestão e saúde, aqui discutidas por exemplo.

Além desta discussão, trazemos neste primeiro volume questões relacionadas a reflexões de políticas públicas educacionais que são discutidas enquanto relevantes para o financiamento de projetos que visam oportunidade o maior número de acesso ao desenvolvimento contínuo. Frente a discussão tem-se a análise das inferências locais do entorno que emergem desta crescente integrando, por meio de localização e ações de polos e disposição de egressos em dada região com sendo um conjunto de elementos que integra a transformação social do nosso País.

Além disso, ainda neste volume 1, apresentamos a você que todo este processo de mudança considera questões de avaliação individual e institucional além do desenvolvimento de práticas pedagógicas de ensino onde o profissional criativo que por vezes encontra-se com atividades home-office e tem um ritmo de trabalho intelectual intensivo. Estas características colocam o tutor como mediador do conhecimento. Uma

prática profissional que emerge da sociedade pós-moderna, integrando conceitos de interatividade e colaboração, contribuindo diretamente para as diferentes experiências promovidas sem limite de tempo ou espaço geográfico, pois as fronteiras neste conceito apresentam-se cada vez mais tênues.

Temos então uma mudança no valor da educação, que se destaca como fator de mobilidade social. Cria-se o reconhecimento da relevância do desenvolvimento contínuo seja por base da educação formação, educação extensiva e continuada, integração de ações de estágio entre outros. Sendo então o conhecimento reconhecido como a principal matéria-prima desta sociedade a oportunidade de desenvolvimento contínuo é uma demanda latente da sociedade contemporânea. Tal prática desenvolve-se a partir de uma produção flexível, um profissional, empreendedor, um cronograma descrito e acompanhado em tempo real, organização de espaço de modo ilimitado e a massa de desenvolvimento reconhecida pelo intangível.

Destacamos que este contexto socioeconômico integra a sociedade contemporânea onde o conhecimento é reconhecido como recurso que se amplia sempre que compartilhado, diferente de quando falamos dos recursos monetários. Esta discussão intersecta a necessidade de investir, desenvolver, executar e avaliar o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, bem maior e de valor econômico imensurável, na sociedade contemporânea, onde o conhecimento amplia-se exponencialmente a partir da soma de: conceitos, práticas, experiências e convergência destes elementos.

Com base nesta discussão inicial convidamos você a desenvolver seu conhecimento no que tange a educação a distância e suas práticas compartilhadas neste capítulo. Uma experiência que oportuniza você um olhar de diferentes cenários, como, oportunidades, políticas, entorno, polo, egresso, tutoria e avaliação. Um cenário que se expande a partir da produção de bens inteligentes e múltiplos conhecimentos que se expandem por meio de mídias, especialistas entre outros recursos. Por fim, infere-se que a EaD tem relação direta com a sociedade do conhecimento, uma vez que a informação valiosa é criada pela combinação de dados que são significados a partir da análise e exigem necessariamente a ação da mente humana, como, reflexão, síntese, estruturação e contexto. Elementos entregáveis pela EaD.

Boa leitura.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VISTA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO	
<i>Wanderson Gomes de Souza</i>	
<i>Simone de Paula Teodoro Moreira</i>	
<i>Celso Augusto dos Santos Gomes</i>	
<i>Alessandro Ferreira Alves</i>	
<i>Alessandra Aparecida de Paula Souza</i>	
CAPÍTULO 2	13
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A LÓGICA DA DOMINAÇÃO	
<i>Paulo Jorge de Oliveira Carvalho</i>	
CAPÍTULO 3	24
INFANTES.COM E A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EAD	
<i>Tânia Regina da Rocha Unglaub</i>	
<i>Roselaine Ripa</i>	
<i>Lidiane Goedert</i>	
CAPÍTULO 4	38
PERCEPÇÕES QUANTO A GRADUAÇÃO NA EaD: UMA VISÃO DO PNAP/ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/UNIMONTES POLO URUCUIA/MG (2011 a 2015)	
<i>Mônica Nascimento e Feitosa</i>	
<i>Viviane Nascimento Silva</i>	
<i>Everaldo Carvalho de Almeida</i>	
CAPÍTULO 5	58
UM CURSO NA MODALIDADE EAD VOLTADO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E AO CUIDADO DE SI	
<i>Divair Doneda</i>	
<i>Bruna Concheski de Moura</i>	
<i>Clevi Elena Rapkiewicz</i>	
<i>Vanuska Lima da Silva</i>	
CAPÍTULO 6	70
O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS NA MODALIDADE A DISTANCIA	
<i>Leila Valderes Souza Gattass</i>	
<i>Rosalva Pereira de Alencar</i>	
<i>Juliano Rybas Ignês</i>	
CAPÍTULO 7	83
UMA ATIVIDADE VIRTUAL DE REGÊNCIA ORQUESTRAL NA MODALIDADE EAD	
<i>Daniel Chris Amato</i>	
<i>Endre Solti</i>	
CAPÍTULO 8	96
A SEMIPRESENCIALIDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS	
<i>Valter Gomes Campos</i>	
<i>Noeli Antônia Pimentel Vaz</i>	
<i>Pollyana dos Reis Pereira Fanstone</i>	
<i>Valéria Soares de Lima</i>	

CAPÍTULO 9	105
PESQUISA E INTERATIVIDADE NA EaD: OS TEMAS TRANSVERSAIS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA	
<i>Álvaro Veiga Júnior</i> <i>Adriana Lessa Cardoso</i>	
CAPÍTULO 10	115
POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ESTUDO COMPARATIVO DOS GOVERNOS LULA E DILMA	
<i>Karina Fernanda da Silva</i> <i>José Geraldo Pedrosa</i> <i>Iomara Albuquerque Giffoni</i>	
CAPÍTULO 11	126
A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: OS PROCESSOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS VIVENCIADOS NO CONTEXTO DE 2016 – 2017	
<i>Mara Lúcia Ramalho</i> <i>Everton Luiz de Paula</i> <i>Kyrleys Pereira Vasconcelos</i>	
CAPÍTULO 12	141
A EAD NO BRASIL: O ETERNO RETORNO	
<i>Adilson Gomes dos Santos</i> <i>Ariston Lima Cardoso</i> <i>Karina Zanoti Fonseca</i> <i>Eniel do Espírito Santo</i> <i>Leandro Sodrê Barreto</i> <i>Rafael Bittencourt Vieira</i>	
CAPÍTULO 13	155
AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS COM OS POLOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA – CLMD	
<i>Thaís Philipsen Grützmann</i> <i>Rozane da Silveira Alves</i> <i>Rita de Cássia de Souza Soares Ramos</i>	
CAPÍTULO 14	164
EAD EM PALMAS: O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	
<i>Elizabeth Maria Lopes Toledo</i>	
CAPÍTULO 15	181
ATUAÇÃO DA TUTORIA EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU A DISTÂNCIA	
<i>Francisca Bertilia Chaves Costa</i> <i>Milena Marcintha Alves Braz</i> <i>July Grassiely de Oliveira Branco</i> <i>Márcio Luiz Carlos de Moraes</i> <i>Célida Juliana de Oliveira</i> <i>Ana Maria Fontenelle Catrib</i>	
CAPÍTULO 16	202
INTERATIVIDADE E TUTORIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA	
<i>Julio Candido de Meirelles Junior</i> <i>Camyla D'Elyz do Amaral Meirelles</i>	

CAPÍTULO 17	212
MODELOS DE TUTORIA PARA EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR	
<i>Karina Fernanda da Silva</i>	
<i>José Geraldo Pedrosa</i>	
CAPÍTULO 18	233
O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUEM É ESSE SUJEITO?	
<i>Hercules Guimarães Honorato</i>	
CAPÍTULO 19	248
DA NECESSIDADE DE HUMANIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE TUTORIA NOS CURSOS DA MODALIDADE EAD	
<i>Sérgio Rodrigues de Souza</i>	
<i>Júlio César Merij Mário</i>	
<i>Liliane Rodrigues de Araújo</i>	
CAPÍTULO 20	259
PROCESSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO NEAD/IFRJ: UMA PERSPECTIVA INTERATIVA E COLABORATIVA	
<i>Aline Pinto Amorim</i>	
<i>Débora Regina Campos Cândido</i>	
<i>Giovana da Silva Cardoso</i>	
<i>Morgana de Abreu Leal</i>	
CAPÍTULO 21	271
POSSIBILIDADES DE UMA TUTORIA HÍBRIDA EM EAD: A HORIZONTALIZAÇÃO CRIATIVA DOS PROCESSOS E A CULTURA DO PERTENCIMENTO	
<i>Debora Pereira Claudio</i>	
<i>Gustavo Luiz Gava</i>	
<i>Maura Vello</i>	
<i>Neide Borscheid Mayer</i>	
<i>Sheyla Mara Coraiola</i>	
CAPÍTULO 22	285
FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES: PRINCÍPIOS FORMATIVOS	
<i>Priscila Costa Santos</i>	
<i>André Felipe Costa Santos</i>	
CAPÍTULO 23	300
ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO TUTORIAL PARA UM CURSO DE CAPACITAÇÃO SOBRE INFLUENZA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA ONLINE	
<i>Ivana Cristina Vieira de Lima</i>	
<i>Andréa Soares Rocha da Silva</i>	
<i>Naiana Alves Oliveira</i>	
<i>Fabiane do Amaral Gubert</i>	
<i>Maria Lucijane Gomes de Oliveira</i>	
<i>Walézia Lopes Vasconcelos de Souza</i>	
CAPÍTULO 24	310
PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	
<i>Luiz Henrique Gomes Saraiva</i>	
<i>Sálvio De Macedo Silva</i>	

CAPÍTULO 25	324
OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	
<i>Josiane Faganello</i>	
<i>Eli dos Reis</i>	
<i>Maria Inês Pereira Guimarães</i>	
CAPÍTULO 26	336
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	
<i>Rosemery Celeste Petter</i>	
<i>Taciana Mirna Sambrano</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	350
SOBRE OS AUTORES	351

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA VISTA COMO UMA POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ DO PENSAMENTO DE THEODOR ADORNO

Wanderson Gomes de Souza

Centro Universitário do Sul de Minas, Unidade
de Gestão de EaD
Varginha, MG

Simone de Paula Teodoro Moreira

Centro Universitário do Sul de Minas, Unidade
de Gestão de EaD
Varginha, MG

Celso Augusto dos Santos Gomes

Centro Universitário do Sul de Minas, Unidade
de Gestão de EaD
Varginha, MG

Alessandro Ferreira Alves

Centro Universitário do Sul de Minas, Unidade
de Gestão de EaD
Varginha, MG

Alessandra Aparecida de Paula Souza

Centro Universitário do Sul de Minas, Unidade
de Gestão de EaD
Varginha, MG

RESUMO: No Brasil, entre os grandes desafios da sociedade atual, está o de democratizar a educação, especialmente no que tange ao ensino superior, de uma forma mais justa e igualitária. Num cenário de constante mudança e com avanços tecnológicos de magnitudes nunca vistas anteriormente, a educação a distância (EAD) é considerada por muitos autores como uma possibilidade de democratização da educação.

Neste contexto, o objetivo deste texto é discutir à luz do pensamento de democracia, educação e emancipação de Theodor Adorno, se esta modalidade educacional realmente representa esta possibilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, democratização, emancipação, semiformação.

ABSTRACT: In Brazil, among the great challenges of today's society is to democratize education, especially with regard to higher education, a more just and equitable manner. In a constantly changing scenario with technological advances never seen before, the online education is considered by many authors as a possibility of democratization of higher education. In this context, the aim of this paper is to discuss, having the background of the thought of democracy, education and emancipation of Theodor Adorno in the critical theory, if this educational modality really represents this possibility.

KEYWORDS: Distance Education, democratization, emancipation, erudition, critical theory.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época com mudanças exponenciais. Estamos em uma sociedade que possui codinomes como Era da Informação, Era do Conhecimento e Sociedade digital. Uma de suas principais características é o uso desenfreado das

Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs como ferramentas que facilitam qualquer natureza de serviço ou apoia qualquer campo de trabalho do homem.

Numa sociedade como esta, onde existe uma busca frenética por interação e comunicação, o uso das TICs, principalmente com o advento do acesso a internet, trouxe mudanças profundas para todas as áreas do conhecimento humano.

Hoje, ter computadores pessoais com acesso à internet, participar de redes sociais digitais, comunicar-se por telefones móveis e etc., são situações destacadas como ferramentas fundamentais para ajudar a formar os cidadãos desta nova sociedade – o cidadão digital. Estes, para que possam usufruir de seus direitos sociais, muitas vezes, devem aprender (ou reaprender) a utilizar tecnologias de informação e comunicação para que tenham plenitude nesses direitos. Não se declara imposto de renda sem internet, não se usa um banco vinte e quatro horas sem que se saiba um mínimo do sistema de informação do banco, não se usa um *bankline* sem que se conheça um pouco de um “programa navegador” de internet e do sistema online do banco, não se monta um currículo sem saber usar um editor de textos. Estes são exemplos básicos de ações simples de um cidadão comum desta nova sociedade.

Este cenário não poderia ser diferente para a área educacional. Inseriu-se no Brasil a Educação a Distância, baseada em TICs de ponta, em novas metodologias de ensino, permitindo flexibilidade de tempo e espaço e com muitas possibilidades e modelos de acesso a cursos e capacitações. A educação a distância, como será visto neste texto, é relatada por muitos autores como uma das grandes possibilidades de democratização do ensino superior.

O que se pretende discutir com este artigo é justamente analisar esta possibilidade de democratização tendo no fundo o pensamento de Theodor Adorno com relação ao seu pensamento de análise crítica. Obviamente, não será tratado este pensamento à exaustão, mas tão somente para que se tenha uma base para discussão do que se pretende neste artigo. Também como pano de fundo serão trabalhados outros autores que trabalham com o pensamento deste autor ou mesmo a linha de análise crítica da Educação a Distância.

2 | CONTEXTUALIZANDO EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Lévy (1999) relata em seu livro *Cibercultura* que a internet passou a suportar tecnologias intelectuais que alteram as funções cognitivas. Faz uma analogia comentando que a memória é representada pelos bancos de dados, sites, portais, etc.; a imaginação é representada pelas possibilidades de simulações; a percepção é representada por sensores, realidade virtual e telepresença; os raciocínios representados pela inteligência artificial e modelização de sistemas complexos.

E complementa que

(...) tornam-se necessárias duas grandes reformas dos sistemas de educação e formação. Primeiro, a adaptação dos dispositivos e do espírito do aprendizado aberto e à distância (AAD) no cotidiano e no ordinário da educação. É verdade que o AAD explora

certas técnicas do ensino à distância, inclusive a hipermídia, as redes interativas de comunicação e todas as tecnologias intelectuais da cybercultura. O essencial, porém, reside num novo estilo de pedagogia que favoreça, ao mesmo tempo, os aprendizados personalizados e o aprendizado cooperativo em rede. Nesse quadro, o docente vê-se chamado a tornar-se um animador da inteligência coletiva de seus grupos de alunos, em vez de um dispensador direto de conhecimentos. (LÉVY, 1999, p. 2)

É certo que a educação deste início de século, com o advento das tecnologias de informação e comunicação, transformou a relação ensino-aprendizagem e trouxe novos desafios aos educadores. Estes desafios exigem a busca por conhecimentos ligados a este novo cenário, o que implica, necessariamente, na quebra de paradigmas até então dominantes. A maioria do modelo educacional no Brasil ainda funciona no sistema que foi trazido pelos Jesuítas no século XV, ou seja, há mais de meio milênio. A linha deste pensamento não é destacar que o sistema educacional vigente não evoluiu, mas sim colocar que modalidade EAD é algo diferente, novo e que mexe com a zona de conforto de todas as pessoas que foram educadas no modelo tradicional. Neste cenário, a educação a distância é uma das variáveis que representa uma quebra de paradigmas conforme supracitado.

Como conceito de educação a distância, o decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 traz o seguinte texto

modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL, 2005, p.1)

Numa adaptação, Maia e Mattar (2007) descrevem a EAD como uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados e utiliza diversas tecnologias de informação e comunicação.

Independente do conceito ou do que se define ou da afirmação como modelo educacional, a educação a distância surge, segundo diversos autores que serão citados a seguir, como uma possibilidade para democratizar a educação – mais particularmente o ensino superior no Brasil. A EAD pode ser empregada em todo e qualquer tipo de curso e se destacar como um ponto de transição (ou ruptura) entre o modelo educacional tradicional e o modelo de educação baseado em tecnologias de informação e comunicação. O próprio ambiente produzido pela sociedade digital (ou sociedade do conhecimento) é propício para este modelo, uma vez que as tecnologias de informação e comunicação são cada vez mais comuns na vida das pessoas, além de que novas técnicas e novas profissões que vêm surgindo junto com este processo.

O censo da Associação Brasileira de Educação a Distância de 2011 aponta que, considerando todos os tipos de cursos (superiores, livres, corporativos, etc.), o total de alunos que estudaram a distância no Brasil no ano de 2011 chegou a 2.261.921. (CensoEaD, 2011).

No Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, a educação a distância foi apontada como uma importante estratégia para tentar atingir a meta de levar 30% da faixa

etária de 18 a 24 anos para o ensino superior. Independente de resultados, no PNE 2011-2020, o Ministério da Educação (MEC) continua apostando em EAD e agora tanto para graduação como para pós-graduação stricto sensu. Em ambos os casos utilizando tanto das instituições públicas quanto privadas. (SEGENREICH, 2011)

Esta tendência apontada pelo autor, é realmente comprovada no novo PNE (2011-2020) onde está relatado que os cursos a distância que forem bem avaliados passarão a fazer parte do Fundo de Financiamento Estudantil – FIES (Meta 12); e que ainda haverá expansão das pós-graduações stricto sensu utilizando metodologias, recursos e tecnologias da educação a distância (Meta 14), Brasil (2012).

Muitas experiências ligadas à educação a distância vêm sendo realizadas nos últimos anos, seja pelo uso de novas tecnologias, pelo formato dinâmico dos materiais didáticos, pelo tipo de interação empregada ou pelo mix de metodologias, tecnologias e atores envolvidos no processo educacional. O resultado deste cenário é um paradoxo na educação. Analisando-se, por exemplo, os resultados do ENADE que é, segundo o próprio Ministério da Educação, o que mede a qualidade dos cursos superiores no Brasil, os resultados para a EAD são animadores, pois em muitos cursos, os alunos desta modalidade educacional ficam à frente dos alunos dos cursos presenciais. Analisando-se a relação privado x público e a questão mercantilista da educação – que existe, teremos cursos com péssima qualidade de ensino, bem como, péssimas estruturas de apoio (material didático, professores, tutores, etc.).

É indiscutível que a EAD conseguiu chegar onde o ensino presencial não chegou e atingiu uma parte da população que até então era somente um sonho ou intenções das políticas públicas, mas será que somente chegar à população mais pobre ou mesmo trazer números expressivos de pessoas é uma resposta para a democratização do ensino superior? Não estaríamos, neste ponto, analisando de forma turva e somente por um viés? É o que discutiremos, pois bem sabemos que este pensamento, neste momento, é paradoxal, pois se temos os defensores de que a EAD representa uma possibilidade positiva de democratização, por outro lado, seria um pensamento primário demais apontá-la como a tábua de salvação para este cenário.

3 | EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Desde sua normatização até os dias de hoje, houve muitas tentativas políticas na intenção de utilizar a EAD como uma forma de democratizar o ensino superior, promover a cidadania e facilitar a inserção das pessoas no mercado de trabalho. Independente da intenção, fato é que muitos autores defendem que isso já está acontecendo – como veremos a seguir.

A educação a distância diminuiu barreiras que impedem o acesso ao conhecimento e à educação continuada e permanente. (Aquino, 2007, p.1)

Milhares de pessoas em diversas regiões do Brasil, que por motivos diversos,

nunca tiveram como fazer um curso superior, encontraram esta oportunidade através da modalidade a distância. Pessoas que gostariam de ser administradores, pedagogos, engenheiros, contadores, cientistas da computação, entre tantas outras profissões, tiveram esta oportunidade através da EAD. Seja pelo fato de não terem uma faculdade perto de sua casa, seja por não conseguir ir a uma sala de aula todos os dias ou por qualquer outro motivo, a educação a distância formou profissionais e tirou sonhos do papel.

Neste momento, o avanço da EAD é proporcional ao avanço das tecnologias de informação e comunicação, ou seja, ela se adequa também às demandas da sociedade atual que exigem rapidez e flexibilidade (idem, p.2).

Belloni (2003, p. 5) nesta mesma linha de pensamento afirma que a sociedade atual exige pessoas que saibam trabalhar em equipe, adaptar-se a novas situações, organizar suas vidas pessoal e profissional, resolver problemas do dia a dia, adaptar-se rapidamente, ser flexíveis diante de novas tarefas, assumir responsabilidades, aprender por conta própria e trabalhar de modo cooperativo e pouco hierarquizado. Coincidência ou não, todos os itens citados anteriormente são atributos inerentes a alunos de educação a distância.

Aquino (2007) destaca que

(...) a educação a distância se revela, cada vez mais, como uma alternativa de ensino-aprendizagem, que não deve ser considerada como educação supletiva ou sem qualidade em relação à educação convencional, e sim como uma opção moderna, viável e que facilita a re(aproximação) das pessoas com o ensino.” (p. 7)

A educação a distância tem sim um papel fundamental no acesso ao ensino superior, porém, não pode ser vista como a solução mágica para um problema que se arrasta há muito tempo no Brasil. Como ressaltado por Bielschowsky (2011), a EAD pode contribuir para o acesso ao ensino superior, pois tem um forte componente de inclusão social, mas não podemos nos esquecer que devemos nos preocupar com a questão da qualidade.

Um fator que também veio a alavancar o acesso ao ensino superior através da educação a distância foi a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que envolve um consórcio de inúmeras IES públicas no Brasil.

Conforme Mendes (2011, p.4) relata

a UAB foi criada em 2006 com o propósito de oferecer cursos a distância para expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Assim, desde 2005, o MEC cria definitivamente as condições para uma significativa expansão do ensino superior, por meio das modalidades a distância tanto no setor ensino público quanto no ensino privado. De fato, tais condições foram dadas com o Decreto nº 5.622, sendo a criação da UAB no ano seguinte um dos pilares da efetivação dos dispositivos presentes no documento.

Considerando o modelo UAB, Santos (2011) nos aponta que

Considerado como uma modalidade de ensino em crescente expansão, a EAD é vista como uma das possibilidades de promover o desenvolvimento da educação nacional. Com o advento da internet e dos avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação o ensino a distância torna-se também hoje em dia um meio propício para a democratização do terceiro grau no Brasil. (...) Essas políticas de diversificação de modalidades de ensino no setor público têm propósitos democratizantes (p.1).

E complementando sobre a EAD no setor público, o autor descreve que esse tipo de oferta, ao adotar o discurso da “democratização” do ensino, se constitui como mecanismo importante de legitimação política para os grupos que protagonizam a elaboração dessas políticas na medida em que milhares de pessoas passam a alcançar o ensino superior. (idem, p. 9)

Juntos, setor público e privado, possuem atualmente quase três milhões de alunos pelo Brasil todo (incluindo todos os tipos de cursos e modelos de EAD), mas este número tende a aumentar cada vez mais nos próximos anos. CensoEaD (2011)

Nicolaio e Miguel (2010) complementa o pensamento dos autores até aqui

A EAD, está crescendo de forma significativa, contribuindo na preparação de profissionais qualificados para bem exercer suas funções no seu espaço de atuação. Esta modalidade de ensino consegue abranger lugares precários, onde muitas pessoas têm vontade de aprender e buscam um futuro melhor, por meio de uma formação superior. (...) Para muitos alunos estudar a distância é a única forma de aproximação do conhecimento necessário a uma melhor formação profissional. (p. 5)

É fato, portanto que

(...) a EAD contribui para a democratização do acesso à educação, na medida em que contribui para o acesso à formação profissional de milhões de pessoas que não teriam acesso a uma formação universitária se a EAD não existisse. Embora ainda exista um grande preconceito com relação a EAD, esta modalidade de ensino começa a se tornar popular, atingindo diversas camadas da sociedade. (...) (Silva e Oliveira, 2012, p.12, grifo nosso)

Como apontado até aqui, vários autores defendem que a EAD tem um papel democratizador na educação. Façamos então uma análise crítica desses relatos à luz do pensamento de Theodor Adorno, bem como, de outros autores com análises críticas sobre esta modalidade educacional.

4. ANÁLISE CRÍTICA DA EAD COMO POSSIBILIDADE DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Não podemos ignorar tudo que se fala sobre EAD no cenário educacional brasileiro e apontar que todas as informações positivas descritas anteriormente sejam uma ilusão coletiva, mas todos os pontos levantados anteriormente podem não ter sustentação quando de uma análise mais profunda do que vem a ser a democratização da educação, mais precisamente sobre a educação enquanto formação no ensino superior e as diversas variáveis envolvidas.

Começemos com o aspecto do uso das tecnologias. Não é o fato de se ter na educação a distância o uso das mais evoluídas tecnologias de informação e comunicação que teremos da mesma forma os mais evoluídos conteúdos educacionais voltados para a formação de alunos de graduação. Vejamos um exemplo de algum tempo atrás. Nos anos 60, a Alemanha começou a usar a televisão na formação para adultos. Adorno (1963) em discussão sobre este aspecto se manifestou com as seguintes palavras

(...) “o que é moderno na televisão certamente é a técnica de transmissão, mas se o conteúdo da transmissão é ou não é moderno, se corresponde ou não a uma consciência evoluída, esta é justamente a questão que demanda elaboração crítica.” (p. 77)

Nesta mesma linha de pensamento, existe um questionamento feito por Becker que participou de um debate com Adorno sobre este mesmo tema, onde o mesmo questiona se a barreira à tecnologia seria uma saída para a não interferência da mesma:

(...) “parece ser um perigo que muitos intelectuais e professores alemães não tenham televisão em casa, quando a resistência leva o filho do intelectual ou do professora assistir à tevê na casa do operário nas proximidades e submeter-se sem qualquer preparo àquele veículo.” (p. 77, grifo nosso).

Nesta linha de raciocínio, vertentes interessantes para discussão são o acesso e o preparo das pessoas para atuarem com as tecnologias usadas nos cursos a distância. O Brasil, país com dimensão continental, ainda não tem as TICs espalhadas de forma igualitária por todo seu território. Assim, como falar que posso dar as mesmas condições de acesso à educação superior através da EAD sendo que a base tecnológica para este modelo educacional ainda é escassa, cara e rara em diversos locais do país? Não estamos aqui colocando milhões de pessoas diante de uma relação perversa entre ofertar uma possibilidade e ao mesmo não dar condições a elas? Ou seja, mostramos uma oportunidade de acesso a educação e, ao mesmo tempo, não enxergamos que esta oportunidade, por exigência de tecnologias básicas, acaba não se tornando uma real possibilidade para muitos. Da mesma forma, ter acesso a tecnologia, não significa estar preparado para ela.

A EAD é um modelo educacional em fase de maturação e compatível com as mudanças da sociedade atual. Mudanças são constantes e necessárias – até mesmo como ativador de nosso processo crítico. Mudanças nos processos educacionais já eram estudadas no século XVII, como nos aponta Barreto (2012) citando Comenius (2006, p. 203) que assevera ‘quem não sabe, porém, que mesmo as coisas longas podem ser abreviadas e as trabalhosas, resumidas?’

Barreto (2012, p. 52) complementa que

(...) é preciso sublinhar que a feição atual do modo de produção capitalista, não determinada, mas sem dúvida favorecida pela utilização maciça das TIC nos termos da lógica do mercado, sobretudo o financeiro, imprime um ritmo frenético à circulação de informações e ao seu uso competitivo. Sob a máxima ‘tempo real e espaço virtual’, têm sido profundamente alteradas as relações dos sujeitos com o conhecimento, a cultura, as práticas sociais etc.(...)“

Aqui alinhamos mais questionamentos sobre “essas profundas alterações nas relações dos sujeitos com o conhecimento, a cultura, as práticas sociais”. Quão profundas são essas alterações para o sujeito que atua na modalidade EAD? E quão preparados estão os atores envolvidos neste processo? E aqui não estamos somente falando do aluno de EAD, mas também dos professores, tutores, coordenadores de curso e todos os outros que participam de uma equipe em uma instituição que oferte cursos a distância.

Notadamente vimos também que os autores que defendem o aspecto da democratização da educação pela EAD, apontam claramente situações ligadas ao “acesso”

a educação superior, a “quantidade de alunos atendidos” e à formação para o “mercado”, mas o processo de democratização não está atrelado somente a oportunidades de estudo ou simplesmente de preparação para enfrentar uma carreira profissional.

Possibilitar simplesmente o acesso à educação não é, necessariamente, formar um cidadão consciente e emancipado. Tampouco é um processo de democracia.

A democracia tem significação moral e ideal, é porque se exige de todos uma retribuição social e porque se proporciona, a todos, oportunidade para o desenvolvimento das suas aptidões distintas. A separação dos dois objetivos da educação é fatal para a democracia. Decorre daí o valor da educação, pois é por meio dela que se pode proporcionar a todos a possibilidade de se aquinhoarem de todos os benefícios da sociedade e desenvolverem suas aptidões individuais. Para Dewey, a educação deve propiciar um ambiente favorável para que cada indivíduo tenha a possibilidade de desenvolver sua natureza potencialmente social. (Dewey, 1936, p. 132)

Para que se alcance esta sociedade mais justa, mais humana e democrática, Dewey aponta que a base é a educação e seu termo norteador deve ser dado pela função educacional, ou seja, uma das principais funções da educação é a de igualar as oportunidades para todos independente de classe social.

Já Adorno nos aponta que

(...) a democracia não se estabeleceu a ponto de constar da experiência das pessoas como se fosse um assunto próprio delas, de modo que elas compreendessem a si mesmas como sendo sujeitos dos processos políticos. Ela é apreendida como sendo um sistema entre outros, como se num cardápio escolhêssemos entre comunismo, democracia, fascismo ou monarquia; ela não é apreendida como identificando-se ao próprio povo, como expressão de sua emancipação. Ela é avaliada conforme o sucesso ou o insucesso, de que participam também os interesses individuais, mas não como sendo a unidade entre os interesses individuais e o interesse geral; e, de fato, a delegação parlamentar da vontade popular torna esta muitas vezes uma questão difícil nos modernos Estados de massa. (p. 34)

Malanchen (2007, p. 15) descreve criticamente a visão de que a EaD seja uma forma de democratização do ensino e aponta que “é preciso, portanto, muita atenção, para não cair no canto da sereia existente no discurso da democratização da educação pela EAD”.

E assevera

a única democracia possível numa sociedade capitalista é uma democracia burguesa que possibilita a igualdade jurídica e política, mas não a material.

Desta forma, concluímos que o discurso da democratização de acesso à educação pela EAD, além de criar uma ilusão de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis. Em outros termos, a educação passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, deixando-se em segundo plano a questão da educação como instrumento de emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública. (p.209)

Malanchen (2007, p. 211) nos aponta que

o discurso na democratização do acesso à educação através da EAD, além de ser um pensamento ilusório de que todos, por meio dela, podem melhorar suas vidas, carrega outra intenção: a de formar mão-de-obra especializada para a nova fase de acumulação do capital que exige trabalhadores capacitados tecnicamente, criativos, eficientes e adaptáveis.

Corroborando este pensamento, podemos nos aprofundar mais ainda e nos questionar se esta formação é eficiente ou deficiente? De que formação estamos falando? Formação ou semiformação? Aqui criamos uma ligação com o pensamento de “semiformação” levantado por Adorno.

Bandeira (s/d) citando Adorno nos aponta que

A semiformação constitui o resultado de um processo sistemático de dominação da formação cultural pelos mecanismos político-econômicos dominantes. (...) Quando a produção simbólica, própria do processo da cultura, se distancia do genuíno saber popular e aproxima-se dos interesses do mercado, convertida em mercadoria pela Indústria Cultural, encontra-se as bases para consolidação do que, para Adorno, constitui o processo de semiformação (Halbbildung). (p. 1). A semiformação, ao contrário do ideal da Formação, que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos, enquanto sujeitos da práxis social, produz a acomodação destes sujeitos ao status quo. Através de um narcisismo coletivo, compensa a consciência das pessoas de sua impotência social: Não importa ser, importa simplesmente parecer ser(...) (p. 09)

Adorno (1995) diz que a integração predomina sobre a autonomia. Se queremos lutar pela formação, temos que lutar para resgatar a autonomia, que está sufocada, pois a cada dia mais prevalece a falta de autonomia.

Bandeira (s/d) citando Adorno, complementa

Se atualmente, na prática educacional privilegia-se o acúmulo do maior número de informações no menor espaço de tempo, a quantidade em detrimento da qualidade, consubstanciando o processo de disseminação da semicultura, é necessário, mais que nunca, que faça sua auto-crítica, surgida de sua configuração histórica, para a compreensão dos fatores que produziram este processo, buscando postular a partir de si sua transformação. ‘A única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto reflexão crítica sobre a semiformação, em que necessariamente se converteu’. (p. 10)

Para Adorno (1995), o travamento da experiência deve-se a repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e a repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. “A semiformação é o espírito tomado pelo caráter de fetiche da mercadoria”. (p. 25)

Assim, analisemos também o viés da própria educação vista como mercadoria. Oliveira (2009) nos aponta que a educação se transformou em “mercadoria”, algo destinado ao mercado. Nesta linha de raciocínio, o trabalho docente se transformou em “insumo” e virou algo “prescrito”. Isso afasta cada vez mais a ideia de que o professor realmente “educa”, pois isso implica em algo pré-formatado no dia-a-dia da escola. Troca de experiência e saberes, sinergia, respeito ao ritmo de uma turma, entre tantas outras coisas, ficam a desejar em um sistema prescrito. Tudo isso favorece uma padronização. Assim, o professor deixa de enriquecer sua aula e passa a seguir um padrão pré-estabelecido. A educação cada vez mais caminha para um modelo de “caixinhas padronizadas”.

Isso pode ser notado, por exemplo, em escolas em que os professores devem seguir à risca o que está determinado em livros ou apostilas sistematicamente detalhadas sobre “como a aula deve ser lecionada” – isso é comum na EAD. Sistemas assim podem limitar a criatividade ao mesmo tempo que deixam outros na zona de conforto com a sensação de que o que é necessário já está pronto pra ser aplicado. Diante deste cenário é notória a transformação da educação em “mercadoria”.

E quando falamos em formação a distância para atender o que o mercado quer, estamos também colocando a EAD puramente como mercadoria. Assim temos uma mercadoria para atender a um mercado “consumidor” de serviços educacionais. Como falar de democracia da educação e em emancipação se aqui estamos diante de um “produto” acabado, rígido, padronizado e pronto para consumo de indivíduos que também só querem se inserir no mercado? O mercado dita as regras, o indivíduo segue. Não estamos diante de um processo de democracia; não pela educação. Estamos aqui diante de uma relação de mercado, ou seja, demanda versus procura.

Nesta visão, se estamos diante de um modelo educacional em formato de produto, que não forma o sujeito para sua emancipação e sim para o mercado, estamos diante de um modelo educacional antidemocrático. É como nos atesta Adorno

Numa democracia, quem defende ideais contrários a emancipação, e, portanto, contrários a decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (p. 141)

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos os autores destacados neste texto, o pensamento final que cabe aos autores do artigo, é o de que a EAD está longe de se tornar um modelo para a democratização do ensino superior. É imaturo demais apontar que esta é uma realidade já que o conceito de democracia é muito mais do que permitir possibilidades de formação; é formar e não “semiformar”.

Temos ainda o aspecto ligado a formação para o mercado, onde, numa análise rasa, vemos que também a EAD é preparada em formato padronizado para atender demandas mercantis diante de cenários que o mercado “exige”.

Portanto, para que a EAD se torne uma possibilidade de democratização da educação é necessário que se passe a formar sujeitos críticos de seu papel na sociedade, que se formem não pelo mercado e para o mercado, mas que sejam reflexivos e realmente emancipados para agir enquanto cidadãos transformadores do seu meio social.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AQUINO, Rosemary. **Educação a distância: facilitadora do acesso à formação profissional**. Revista Augustus. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em <http://www.unisuam.edu.br/augustus/pdf/ed24/rev_augustus_TC_ed_24_04.pdf>. Acessado em 03 de dezembro de 2012.

BANDEIRA, Belkis Souza. **Formação cultural e educação: Adorno e a semiformação**. Disponível em <http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/035e4.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2012.

BARRETO, Raquel Goulart. **A educação a distância no discurso da “democratização”**. Texto baseado em pesquisas com financiamentos do cnpq e da FAPERJ. Disponível em http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/4_a_educacao_cp13.pdf. p. 43-55. Acessado em 03 de dezembro de 2012.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BIELSCHOWSKY, Carlos. **O papel da Educação a Distância na democratização do ensino superior**. Oficina de trabalho – Fórum de pró-reitores de graduação das universidades brasileiras – região sudeste. Rio de Janeiro, Dezembro de 2011. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Disponível em <http://www.forgrad.com.br/documentos/apresentacoes/apresentacao_oficina_regional_2011_regiao_sudeste_1.pdf>. Acessado em 10 de dezembro de 2012.

BRASIL. **Decreto No. 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Publicado no Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 de dezembro de 2005.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Conselho Nacional de Educação. Documento final. Brasília, DF, 2012. Disponível em <<HTTP://conae.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de dezembro 2012.>

CENSOEAD.BR - ABED. **Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2011.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**: breve tratado de filosofia da educação. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

LÉVY, Pierre. **Educação e Cybercultura**. 1999. Disponível em <<http://www.sescsp.org.br/sesc/images/upload/conferencias/29.rtf>>. Acessado em 03 de dezembro de 2012.

MAIA, Carmem, MATTAR, João. **ABC da EAD – a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MALANCHEN, Julia. **Políticas de Educação a Distância: Democratização ou Canto da Sereia?** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.26, p.209 –216, jun. 2007 - ISSN: 1676-2584. Disponível em http://gepeto.ced.ufsc.br/downloads/Produo%20Acadmica/Artigos/julia_politica.pdf. Acessado em 11 de dezembro de 2012.

MENDES, Valdelaine. **A expansão do ensino a distância no Brasil: democratização do acesso?** Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0526.pdf>>. Acessado em 10 de dezembro de 2012.

NICOLAIO, Kelly; MIGUEL, Luciana. **A democratização do ensino por meio da educação a distância**. Revista Intersaberes. Ano 5, n. 9, p. 68-91, jan/jun 2010. Curitiba. Disponível em <<http://>>

www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/184.> Acessado em 03 de dezembro de 2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. In Educação e Sociedade Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

SANTOS, Fabiano Cunha dos. **UAB como política de democratização do ensino superior via EAD**. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0184.pdf>> Acessado em 11 de dezembro de 2012.

SEGENREICH, Stella Cecília Duarte. **Desafios da Educação a Distância ao sistema de educação superior: o triplo papel da avaliação**. 2006. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2012--Int.pdf>> Acessado em 03 de dezembro de 2012.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA SOB A LÓGICA DA DOMINAÇÃO

Paulo Jorge de Oliveira Carvalho

PEPG em Educação: História, Política,
Sociedade da PUCSP

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de São Paulo IFSP
São Paulo – SP

RESUMO: O trabalho problematiza a qualidade na Educação a Distância com base na oferta de cursos na educação superior e nas implicações do desenvolvimento tecnológico no modo de vida dos indivíduos. A teoria crítica da sociedade fundamenta o referencial teórico-metodológico, em especial o pensamento crítico desenvolvido por Herbert Marcuse sobre racionalidade tecnológica. Ao considerar a expansão tecnológica como atributo da sociedade industrial que domina todas as formas de organização da vida social e revela uma racionalidade presente na educação, o estudo identifica a democratização do conhecimento associada à EaD como elemento que impede uma análise crítica da lógica da racionalidade tecnológica responsável pelo modo predominante de oferta de cursos a distância na educação superior. O objetivo é investigar a recente disseminação da EaD alicerçada no uso de computador e orientada pela inserção de tecnologias digitais propostas como ações pedagógicas estratégicas no processo de ensino e aprendizagem. Trata

de pesquisa de caráter qualitativo baseada em levantamento bibliográfico sobre tecnologias digitais consideradas linguagem histórico-cultural, apropriada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e associadas a inovação pedagógica. Os resultados enfatizam a lógica da dominação subjacente ao desenvolvimento do aparato tecnológico e consideram a importância do uso de novas tecnologias e mídias digitais pelo sistema educacional para o processo de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância (EaD). Educação superior. Democratização do conhecimento. Teoria crítica da sociedade. Racionalidade tecnológica.

ABSTRACT: The work discusses the quality in distance education based on offering courses in higher education and the implications of technological development in the way of life of individuals. The critical theory of society is the theoretical-methodological framework, in particular the critical thinking developed by Herbert Marcuse on technological rationality. When considering the expansion of technology as an attribute of the industrial society that dominates all forms of organization of social life and reveals this rationality in education, the study identifies the democratization of knowledge associated with distance education as an element that prevents a critical analysis of the logic of technological

rationality responsible for predominantly courses offering distance higher education. The objective is to investigate the recent spread of EaD based on use of computer and oriented by the insertion of digital technologies proposed as strategic pedagogical actions in the process of teaching and learning. This is a qualitative research based on literature survey on digital technologies considered cultural-historical language, appropriate by Higher Education Institutions in Brazil and associated pedagogical innovation. The results emphasize the logic of domination behind the development of the technological apparatus and consider the importance of the use of new technologies and digital media by the educational system for the teaching and learning process.

KEYWORDS: Distance education. Higher education. Democratization of knowledge. Critical Theory of Society. Technological rationality.

1 | INTRODUÇÃO

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios – e a técnica é um conceito de meios dirigidos à auto conservação da espécie humana – são fetichizados, porque os fins – uma vida humana digna – encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas (ADORNO, 1986, p. 133).

No decorrer dos últimos anos, a minha trajetória profissional no trabalho em Instituições de Ensino Superior (IES), como docente, pesquisador e gestor, tem propiciado o contato com propostas destinadas à organização escolar divulgadas como inovadoras e com objetivos de alteração das práticas pedagógicas – com destaque para o uso do computador na inserção de tecnologias digitais e de multimídias assim como para a disseminação da modalidade de educação a distância – que reafirmam a importância da organização da escola como instituição social e sua relação com demandas econômicas e culturais prementes aos atores responsáveis pela prática escolar.

A observação direta desse contexto educacional evidencia forte concorrência entre as instituições para atrair alunos em busca de um diploma universitário capaz de proporcionar acesso a vários tipos de capitais: social, econômico, cultural e simbólico – que, assim como afirmam os estudos sobre desigualdades escolares desenvolvidos pelo sociólogo Pierre Bourdieu, são representantes das vantagens culturais e sociais que indivíduos ou grupos possuem e que contribuem para o alcance de um nível socioeconômico mais nobre (NOGUEIRA, 2004).

Contudo, o certificado educacional se apresenta como produto a ser adquirido em cursos de graduação com finalidades distintas à formação culta, mas equacionadas em uma engrenagem de sedução dos jovens ao espaço escolar, planejado e estruturado com base no uso de tecnologias que potencializariam práticas escolares inovadoras e, desta maneira, motivariam o aluno a dar continuidade ao processo de escolarização.

Para tanto, facilitam-se o preço, o acesso à informação e ao material didático, minimiza-se o tempo de permanência na escola, homogeneízam-se as práticas educacionais e transforma-se o aluno em um cliente cuja atitude se assemelha ao “consumo conspícuo”

de bens e serviços utilizados para promover a reputação e demonstrar condição social privilegiada (VEBLEN, 1965).

A concorrência desenfreada que se observa nas campanhas publicitárias e na mídia especializada convalidada pelas IES reifica o sentido da formação escolar e transforma o certificado educacional em produto que ganha profusão na sociedade moderna e promete garantias de reconhecimento e prestígio social.

Esse tipo de educação, produzida em consonância com a burocracia moderna, mostra que o preparo do aluno não se destina necessariamente à sua formação intelectual mas à promessa de algo diferente – que ainda está por vir. Weber (1974), ao discorrer sobre a racionalização da educação, sustenta que as instituições educacionais de nível superior são “dominadas e influenciadas pela necessidade de tipo de ‘educação’ que produz um sistema de exames especiais e a especialização que é, cada vez mais, indispensável à burocracia moderna” (p. 277). O autor discute ainda a noção de prestígio social associado à aquisição de títulos educacionais – principalmente quando são usados com vantagem econômica e se baseiam em uma “objetividade racional” – responsáveis pela criação de uma camada privilegiada no mercado de trabalho cuja origem não tem relação com o que se poderia chamar exatamente de “sede neutra por educação”. No trabalho sobre *Burocracia* publicado por Max Weber em 1946, em sua obra *Ensaio de Sociologia*, o autor discute sobre o desenvolvimento do diploma universitário e a criação dos certificados educacionais associados à formação de uma camada privilegiada com pretensões de monopolizar cargos sociais e posições economicamente vantajosas.

Com o objetivo de investigar a recente disseminação da Educação a Distância (EaD), alicerçada no uso de computador, este estudo problematiza o uso de (novas) tecnologias digitais propostas como ações pedagógicas estratégicas no processo de ensino e aprendizagem considerando a razão subjacente aos aspectos de ordem econômica e social do processo de desenvolvimento tecnológico que lhe determinam a finalidade.

Para o desenvolvimento do estudo realizou-se pesquisa de caráter qualitativo baseada em levantamento bibliográfico sobre tecnologias digitais consideradas linguagem histórico-cultural, apropriada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil e associadas a inovação pedagógica. A teoria crítica da sociedade fundamenta o referencial teórico-metodológico, em especial o pensamento crítico desenvolvido por Herbert Marcuse sobre racionalidade tecnológica.

Além dos estudos de Marcuse aqui apresentados, trabalhos de Manuel Castells, Joseph Schumpeter, José Gimeno Sacristán, Michel Certeau, Norbert Elias, Maria Isabel Cunha e Walter Garcia contribuem para análise das tecnologias digitais como linguagem histórico-cultural apropriada pelas IES no Brasil.

2 | DESENVOLVIMENTO

A investigação sobre as implicações sociais do processo de desenvolvimento

tecnológico no modo de vida dos indivíduos está presente na obra do pensador da teoria crítica, Herbert Marcuse, e surge inicialmente em artigo publicado na década de 1940, período de exílio do filósofo nos Estados Unidos, no qual aprofundou sua pesquisa sobre tecnologia e discute importantes conceitos ligados ao processo tecnológico.

No artigo “Algumas implicações sociais da tecnologia moderna”, publicado em 1941, Marcuse apresenta suas primeiras definições sobre os conceitos de técnica e de tecnologia tendo como base investigação ancorada em bibliografia proveniente de pesquisas, relatórios, documentos governamentais e monografias sobre o tema da tecnologia. Distingue a tecnologia como modo de produção responsável por novas formas de controle e coesão social que impactam o indivíduo e a estrutura da sociedade e que pode ser considerada, na mesma medida, “uma forma de organizar e perpetuar (ou modificar) as relações sociais, uma manifestação do pensamento e dos padrões de comportamento dominantes, um instrumento de controle e dominação” (MARCUSE, 1999, p. 73).

Nota-se o cuidado do autor em definir o conceito de tecnologia em sua especificidade, distinguindo-o do conceito de técnica. A tecnologia é entendida como um processo social pautado em modo de produção próprio cuja eficiência é caracterizada pela apropriação da técnica – conjunto de instrumentos que, por si só, pode servir tanto ao controle e opressão quanto à liberdade – como forma de manipulação do poder.

Já em “A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional”, escrito por Marcuse nos anos 1960, o autor define de forma distinta os conceitos de técnica e de tecnologia. Não se trata de uma descontinuidade da discussão aqui apresentada senão uma mudança de perspectiva ao agregar estudos críticos sobre técnica e sobre ciência moderna, surgidos no decorrer desse intervalo de tempo. Além disso, considera o novo contexto histórico em que foi escrito (1964), marcado pela explosão da bomba atômica e em plena vigência da Guerra Fria.

As fontes de pesquisa adotadas por Marcuse no trabalho sobre a ideologia da sociedade industrial estão relacionadas ao material apresentado como resultado de vasta literatura que embasou os dados utilizados nos seus escritos – principalmente literatura sociológica e psicológica “sobre tecnologia e mudança social, gerência científica, empreendimento corporativo, transformações no caráter da mão-de-obra industrial e da classe trabalhadora etc.” (MARCUSE, 1979, p. 19).

Nessa perspectiva, deixa de usar a distinção entre técnica e tecnologia e recusa a neutralidade da ciência. A noção de neutralidade da técnica, que estaria acima do bem e do mal, vai sendo substituída pela ideia de uma sociedade tecnológica que engendraria o sistema de dominação responsável pela elaboração e manejo das técnicas. Afirma que,

Em face das particularidades totalitárias desta sociedade, a noção tradicional de tecnologia não pode mais ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas (MARCUSE, 1979, p. 19).

A indústria não se restringiu ao chão de fábrica – ela se apropriou da cultura, da educação de jovens e operários, da comunicação e propaganda, dos transportes, da

organização da burocracia governamental e partidária – tornando-se um modo de produzir indivíduos e coisas, um modo de produção da vida de sujeitos sobrepujados à eficácia e ao controle tecnológicos.

Assim, a expansão tecnológica torna-se atributo da sociedade industrial – com base no aparato técnico que esta dispõe – e domina todas as áreas: a vida é controlada pela tecnologia.

O predomínio do controle, oriundo da era da maquinaria, invadiu qualquer forma de organização da vida social e denota uma “racionalidade tecnológica” presente no trabalho, na educação, no lazer, enfim, em todas as esferas da sociedade. Segundo Marcuse (1999), “esta racionalidade estabelece padrões de julgamento e fomenta atitudes que predispõem os homens a aceitar e introjetar os ditames do aparato” (p. 77).

E, mais adiante, esclarece que “Como as leis e os mecanismos da racionalidade tecnológica estão difundidos por toda a sociedade, desenvolvem um conjunto de valores de verdade próprios que serve bem ao funcionamento do aparato – e para isto apenas” (p. 84).

Ao expandir a indústria para muito além da fábrica, o capitalismo monopolista contemporâneo possibilita que a sociedade se organize de maneira eficaz e produtiva. E, com base nessa eficiência tecnológica, assegura-lhe um caráter totalitário – não pelo uso da força bruta ou de uma política terrorista, mas pela forma como está fundada a sua base tecnológica. Quando analisa a sociedade da Alemanha nacional-socialista, diz Marcuse:

(...) o reino do terror é sustentado não apenas pela força bruta, que é estranha à tecnologia, mas também pela engenhosa manipulação do poder inerente à tecnologia (...). Essa tecnocracia terrorista não pode ser atribuída aos requisitos excepcionais da “economia de guerra”; a economia de guerra é, antes, o estado normal do ordenamento nacional-socialista do processo social e econômico, e a tecnologia é um dos principais estímulos desse ordenamento (MARCUSE, 1999, p. 74).

Na introdução de “A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional” (MARCUSE, 1979), texto escrito pelo autor praticamente 20 anos após a publicação do trecho destacado acima, Marcuse reitera o caráter totalitário da nossa sociedade que “se distingue por conquistar as forças sociais centrífugas mais pela Tecnologia do que pelo Terror, com dúplici base numa eficiência esmagadora e num padrão de vida crescente” (p. 14).

Ainda naquele trabalho, ao discutir sobre as novas formas de controle da sociedade atual, amplia o conceito de racionalidade tecnológica no âmbito político, econômico e científico:

A racionalidade tecnológica revela o seu caráter político ao se tornar o grande veículo de melhor dominação, criando um universo verdadeiramente totalitário no qual sociedade e natureza, corpo e mente são mantidos num estado de permanente mobilização para a defesa desse universo (MARCUSE, 1979, p. 37).

Não se trata somente de pensar na aplicação da razão técnica mas nela mesma como dominação sobre tudo e sobre todos, de maneira sistemática, científica e calculada, no sentido de que determinados fins não se impõem em decorrência da construção

do aparelho técnico mas projetados já na sua elaboração e construção – a técnica se amalgama ao projeto sócio-histórico que uma sociedade pretende impor sobre a natureza e sobre os homens.

Neste sentido, a dimensão política se revela como a própria razão técnica que transborda seus limites técnicos e se transforma em ideologia – o equipamento técnico não é neutro e, sim, político. Marcuse (1998) insiste que, ao revelar-se como razão política confirma que assim o era desde o início: “já era esta razão técnica e esta razão política: delimitada pelo interesse determinado da dominação” (p. 133, grifos do original).

Como defende o autor, na constituição do processo tecnológico, o elemento humano é fundamental assim como as instituições cujos elementos materiais possibilitam seu desenvolvimento. Afirma que, “na realidade social, a dominação do homem pelo homem ainda é, a despeito de toda transformação, o contínuo histórico que une Razão pré-tecnológica e Razão tecnológica” (MARCUSE, 1979, p. 142).

Considerando que “já não há lugar fora da engrenagem social a partir do qual se possa nomear a fantasmagoria; só em sua própria incoerência é que se pode encaixar a alavanca” (ADORNO, 1986, p. 75), torna-se instigante considerar a proposta marcuseana de recusa da neutralidade técnica – e da neutralidade da ciência – e investigar a legitimidade das propostas de inovação baseadas em tecnologia digital, e implementadas na organização escolar e nas práticas pedagógicas.

O conceito de inovação tem se desgastado e utilizado inapropriadamente, midiaticizado em torno da finalidade dos produtos que cria e que, por sua vez, manipulam e impõem uma falsa consciência autoimune à compreensão de qualquer outro sentido além daquele definido pela racionalidade do sistema – ao mesmo tempo, as contradições sociais indicam brechas que ilustram a ideologia e que possibilitam o embasamento da argumentação crítica aqui apresentada.

A perda de significado é apontada por Marcuse como tendência ao esvaziamento dos conceitos e à perda da crítica. Ao discutir as novas formas de controle da sociedade unidimensional, afirma que:

Surge assim um padrão de *pensamento e comportamento unidimensionais* no qual as idéias, as aspirações e os objetivos que por seu conteúdo transcendem o universo estabelecido da palavra e da ação são repelidos ou reduzidos a termos desse universo. São redefinidos pela racionalidade do sistema dado e de sua extensão quantitativa (MARCUSE, 1979, p. 32, grifos do original).

A falta de uma reflexão atenta sobre o conceito leva à prática de fechamento que o reduz ao sentido da palavra que lhe dá suporte.

Ao analisar a evolução do conceito de inovação no interior do processo de desenvolvimento econômico, Schumpeter (1982), aponta para “as causas, e portanto, a explicação do desenvolvimento devem ser procuradas fora do grupo de fatos que são descritos pela teoria econômica” (p. 47). Para o autor, a análise da mudança deve ocorrer com base no tipo de movimento que a originou – se parte de um processo imposto de fora ou por iniciativa própria quando surge de uma necessidade de dentro. De acordo

com Schumpeter (1982), inovação não representa fenômeno novo nem desenvolvimento, a não ser se resultado de combinações de novos produtos com antigos que, produzidos em pequenas etapas, se ajustam e provocam mudanças.

Com base nisso, também é possível compreender as propostas de inovação da organização escolar e das práticas pedagógicas ocorrendo como ações externas, advindas de necessidades que não tiveram como ponto de partida o aluno, o indivíduo ou seu processo de individualização.

Como demonstra o autor,

Essas mudanças espontâneas e descontínuas no canal do fluxo circular e essas perturbações do centro do equilíbrio aparecem na esfera da vida industrial e comercial, não na esfera das necessidades dos consumidores de produtos finais (...). No entanto, as inovações no sistema econômico não aparecem, via de regra, de tal maneira que primeiramente as novas necessidades surgem espontaneamente nos consumidores e então o aparato produtivo se modifica sob sua pressão. Não negamos a presença deste nexos. Entretanto, é o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores são educados por ele, se necessário; são por assim dizer ensinados a querer coisas novas (SCHUMPETER, 1982, p. 48).

Considerar a contribuição que Schumpeter oferece à teoria da economia, significa incorporar novas fontes teóricas que possibilitam o desenvolvimento de “modos de pensar dialéticos bidimensionais” (MARCUSE, 1979, p. 93), que auxiliam no entendimento dos fenômenos pelos quais tem passado a educação.

Da mesma forma, além dos estudos de Herbert Marcuse aqui apresentados, os trabalhos de José Gimeno Sacristán, Michel Certeau e de Norbert Elias contribuem para análise das tecnologias digitais como linguagem histórico-cultural apropriada pelas IES no Brasil, na última década, com base nos conceitos de “prática educativa” (GIMENO SACRISTÁN, 1999), “massificação do ensino superior” (CERTÉAU, 1995), “individualização” e “habitus social” (ELIAS, 1994).

Com este referencial teórico, busca-se ratificar a importância de contribuições da psicologia e da sociologia como referenciais no entendimento das práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia digital consideradas equivocadamente como propostas de inovação.

Assim como para Freud (1976), em que o desejo – marca constitutiva do aparato psíquico do sujeito – tem origem no soma, na necessidade biológica do indivíduo, e se estabelece a partir do enlace com o outro, para Elias o processo de individualização, apesar de ter sua gênese na matéria prima biológica, também só é possível desenvolver-se com base no longo processo social. O autor mostra a discrepância entre “a organização social formada pelos indivíduos e as exigências desses mesmos indivíduos enquanto indivíduos” (ELIAS, 1994, p.122).

Da mesma forma, Certeau (1995) aponta para o processo de massificação na universidade, anunciado como forma de democratização do ensino, mas cuja organização evita trazer a cultura de massa para dentro, ficando cada vez mais distante da comunicação em rede e de massa, mesmo utilizando novas tecnologias digitais como suporte para a prática pedagógica.

O problema permanece na relação entre os conteúdos e a ação pedagógica que apenas transmite o saber previamente estabelecido por professores e instituição, não produz novos sentidos nem tampouco auxilia o aluno a organizar as informações recebidas na universidade, fazendo-o circular em pesquisas dispersas. Esse cenário coloca o aluno universitário na condição de consumidor e não de criador de cultura e linguagem. E, a universidade, mais ligada a exigências de poderes políticos, financeiros e industriais (CERTEAU, 1995, p.133).

Em contribuição, Sacristán (1999) acrescenta,

Nesta época temos que pensar e decidir o percurso pelo qual queremos que transmita a realidade social e a educação dentro de coordenadas inseguras [...]. A crise dos sistemas educativos tem a ver com a perda da consciência em seu sentido [...]. A educação tem funções a cumprir; entretanto, estão ficando desestabilizadas pelas mudanças políticas, sociais e culturais que estão acontecendo [...]. Assistimos a uma crise importante nos discursos que têm guiado a escolarização nesta segunda metade do século XX (pp. 11-12).

A reflexão sobre as tecnologias como linguagem histórica cultural apropriada pelas IES no Brasil, na última década, permite ainda considerar que:

A adaptação da organização social às necessidades e metas dos indivíduos que a compõem, bem como à adaptação dos indivíduos às exigências da rede social como um todo, ficam basicamente entregues ao acaso ou a procedimentos padronizados tidos como certos” (ELIAS, 1994, p.123).

Em especial na modalidade de EaD, da forma como tem sido ofertada por essas instituições de ensino – universidades, centros universitários e faculdades isoladas – é evidente o desenvolvimento de uma “consciência coisificada” em que predominam a falta de liberdade e a dependência em relação ao aparato tecnológico que passam ao largo da consciência dos professores e alunos que dele se utilizam (ADORNO, 1986, p. 68).

A coisificação da consciência – e não falsa consciência ou inconsciência – resultante do projeto de oferta desse sistema de educação, desvela a operação na qual o próprio indivíduo reduz, a si mesmo, ao objeto. Transformando-se em coisa está em consonância com o mundo da produção: o capital precisa de pessoas incapazes de se importarem com o outro.

O perigo que ronda a falta de autonomia dos homens sobre sua própria vida e que se reflete na lamentada falta de maturidade das massas, é o que adverte o autor no trabalho publicado em 1968, quando afirma que:

Não é a técnica o elemento funesto, mas o seu enredamento nas relações sociais, nas quais ela se encontra envolvida. Basta lembrar que os interesses do lucro e da dominação têm canalizado e norteado o desenvolvimento técnico: este coincide, por enquanto, de um modo fatal com necessidades de controle (ADORNO, 1986, p. 70).

Conforme estudos de Garcia (1980) e de Cunha (1980), na perspectiva pedagógica o papel da inovação na educação vem sendo investigado há algum tempo no Brasil, como se pode observar nesses trabalhos críticos que discutem sobre sua legitimidade no processo de desenvolvimento educacional, no sentido de reconhecer, nesse papel, dimensão emancipatória que pressupõe uma ruptura paradigmática e não apenas a inclusão de novidades, inclusive as tecnológicas.

É importante recusar o “fechamento do universo da locução” (MARCUSE, 1979, pp. 92-121) que se configura na compreensão de inovação associada, necessariamente, à mudança educacional e à inserção de novas tecnologias e mídias digitais. Mudança e inovação são conceitos distintos oriundos de diferentes campos de conhecimento – o primeiro, preocupação permanente da filosofia e posteriormente das ciências sociais e naturais, e o conceito de inovação que se “revitaliza neste século no campo da produção e da administração. Daí decorre que a inovação está mais propícia a ser assumida como técnica” (MESSINA, 2001, p. 232).

Com base na discussão aqui apresentada sobre tecnologia, à luz do pensamento crítico desenvolvido por Herbert Marcuse, cabe estudo para investigar a recente disseminação da modalidade de educação a distância – alicerçada no uso de computador e orientada pela inserção de (novas) tecnologias digitais – valendo-se dos conceitos marcuseanos de técnica e de tecnologia a fim de revelar a racionalidade tecnológica que lhe dá sustentação.

A EaD, área nova do conhecimento e de práticas pedagógicas que tem apresentado importante crescimento no cenário da educação superior brasileira dos últimos anos, tal como se configura nos dias atuais, ao divulgar técnicas inovadoras capazes de efetuar mudanças nas práticas pedagógicas, pode ser compreendida como parte dessa tecnologia moderna – como tal, invenção do capitalismo e, portanto, incapaz de se resumir à técnica que lhe dá suporte.

Nesse sentido, no resultado do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constata-se que o número de alunos na modalidade a distância atingiu 1,34 milhão em 2014, o que representa uma participação de 17,1% do total de matrículas em cursos de graduação da educação superior (BRASIL. MEC, 2016)

Em assim sendo, ao fazer uso do aparato técnico que lhe é disponibilizado, a EaD estaria a serviço da manutenção de um mito – aquele que aponta para a educação como instância transformadora e democratizadora.

O desenvolvimento de novas tecnologias aplicadas ao campo educacional ampliou a compreensão do conceito de inovação como elemento desencadeador de discussões sobre a escola no Brasil, em especial na virada do século XX para o XXI, momento em que o mundo passou por mudanças profundas advindas do processo de globalização, da queda do Muro de Berlim, do fim da Guerra Fria e do ataque de 11 de Setembro – fatos acompanhados por importantes transformações tecnológicas no setor da comunicação e nos meios de produção.

Considera-se o período diretamente influenciado pelo movimento engendrado por universidades e grupos de pesquisa especializados em tecnologia, tais como o Massachusetts Institute of Technology – MIT, que resultou no desenvolvimento da Internet como recurso para a pesquisa e educação – posteriormente, para uso doméstico no mundo todo – possibilitando propósitos diferenciados ao uso do computador e da rede, bem mais amplos do que aqueles vinculados a questões de segurança internacional (CASTELLS, 2002). Importa o panorama histórico porque, nesse período de passagem do século XX ao

XXI, é considerável o aumento do nível de utilização de tecnologias digitais na educação e de sua apropriação pelas IES como recursos de inovação e sustentação das práticas pedagógicas.

No entanto, justamente em função do crescimento que, inadvertidamente, é dado a significar avanço tecnológico em prol de inclusão e de acesso facilitado à educação, cria-se uma falsa consciência da noção de EaD que impede de despir o “véu tecnológico” que a cobre e de desbaratar o sistema de dominação a que serve.

A investigação proposta neste estudo sobre a lógica da racionalidade tecnológica que dá sustentação ao tipo de oferta de educação a distância presente em nossa sociedade, considera fundamental o desenvolvimento de pesquisa que, para além da preocupação com recursos técnicos, tecnologias digitais ou com o uso do computador, enfatize a “lógica da dominação” subjacente ao desenvolvimento desse aparato.

3 | CONCLUINDO

Para encerrar, cabe apontar que não se trata de reprovar o uso de novas tecnologias e mídias digitais pelo sistema educacional nem, tampouco, retirar-lhes a importância no processo de ensino e aprendizagem. Trata-se de chamar a atenção para a recente disseminação da EaD alicerçada no uso de computador e orientada pela inserção de tecnologias digitais propostas, por si só, como ações pedagógicas estratégicas no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o crescimento exponencial dessa modalidade no ensino superior brasileiro enfraquece seu importante papel na construção de conhecimentos e na formação dos indivíduos ao submeter-se à maestria do funcionamento hegemônico da lógica de dominação da racionalidade tecnológica presente no sistema de educação a distância. Muitas vezes, lógica dissimulada em discursos apologéticos que ratificam a forma ideológica do pensamento unidimensional, sem possibilidade de ir além da positividade que se mostra aparente.

A existência de uma relação direta entre mudança educacional e a inserção de novas tecnologias e mídias digitais, da forma como é divulgada nas propostas de EaD de algumas IES no Brasil, impede a ocorrência de posições críticas ou contrárias ao processo hegemônico característico da sociedade capitalista aprisionando o conceito de tecnologia a uma forma de ideologia empenhada na dominação do homem e que obscurece a reprodução da desigualdade social.

E, em consonância com os estudos dos autores aqui apresentados é contra isso que a Educação precisa se voltar na tentativa de alertar para o enlace dialético que tece a trama do esclarecimento e da dominação e que cria uma dupla relação entre o progresso e a barbárie.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. Capitalismo tardio ou sociedade industrial. In: COHN, Gabriel (Org.). Theodor W. *Adorno: grandes cientistas sociais*. São Paulo: Ática, 1986, pp.62-75.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Superior 2014 – Notas estatísticas*. 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso em 18 abr. 2016.
- CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- CERTEAU, Michel. *A cultura no plural*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- CUNHA, Maria Isabel (org.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.
- FREUD, Sigmund. *Os instintos e suas vicissitudes*, In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. V. 14. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (trabalho original publicado em 1915).
- GARCIA, Walter E. (Coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1980.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas Sul, 1999.
- MARCUSE, Herbert. *A Ideologia da Sociedade Industrial: O Homem Unidimensional*. Tradução de Giasone Rebuá. 5ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- _____. Industrialização e capitalismo na obra de Max Weber. In: _____. *Cultura e sociedade*. Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, pp.113-135.
- _____. Algumas Implicações Sociais da Tecnologia Moderna. In: *Tecnologia, Guerra e fascismo*. Tradução: Maria Cristina Vidal Borba. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1999, pp.71-104.
- MESSINA, Graciela. *Mudança e inovação educacional: notas para reflexão*. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.114, pp.225-233, novembro/2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/592/590>. Acesso em 15 jul. 2015.
- NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio(Orgs.) *Escritos de educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, pp.65-69.
- SCHUMPETER, Joseph A. *Teoria do Desenvolvimento Econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro, e o ciclo econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.
- VEBLÉN, Thorstein. *A teoria da classe ociosa: um estudo econômico das instituições*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1965.
- WEBER, Max. Burocracia. In: *Ensaio de sociologia*. 3ª ed. Organização e introdução de H. H. Gerth e C. Wright Mills. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974, pp.229-282.

INFANTES.COM E A EDUCAÇÃO NA ERA DIGITAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UM CURSO DE EXTENSÃO NA MODALIDADE EAD

Tânia Regina da Rocha Unglaub

Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Educação a Distância
Santa Catarina

Roselaine Ripa

Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Educação a Distância
Santa Catarina

Lidiane Goedert

Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Educação a Distância
Santa Catarina

RESUMO: O presente capítulo apresenta algumas reflexões a partir dos resultados de uma ação extensionista, desenvolvida na modalidade EAD, intitulada: “Alternativas metodológicas da EaD e a construção da cidadania dos infantes.com”. Essa ação fez parte do Programa de Extensão Universitária financiado pelo Edital PAEX/UDESC 03/2014 e ocorreu no ano 2015. A ação teve como objetivo geral verificar as contribuições das metodologias da EaD para a mediação pedagógica na Educação Básica e suas interações com os “infantes.com”. O curso foi bem acolhido pela comunidade em geral e contou com duzentos e cinquenta inscritos. Para dar conta da proposta do referido curso de extensão, a temática foi estruturada em dois módulos. O primeiro versou sobre “Quem

são os infantes.com” e o segundo sobre a construção de alternativas pedagógicas a partir das metodologias da EaD. Os resultados que constituem esse trabalho foram coletados a partir das participações nas atividades propostas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, com foco nos planos de intervenção docente elaborados pelos cursistas. Os resultados evidenciaram uma aproximação entre a universidade e a comunidade, efetivando diálogos e reflexões, na modalidade a distância, sobre uma temática fundamental na formação dos graduandos e profissionais da área educacional, que são ações imprescindíveis para a construção da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Tecnologias digitais. Educação a Distância. Extensão Universitária.

ABSTRACT: This chapter presents some reflections based on the results of an extension action, developed in the EAD (education at distance) modality, titled: “Methodological alternatives of EAD and the construction of citizenship of infantes.com”. This action was part of the University Extension Program financed by the Edict PAEX/UDESC 03/2014 and occurred in the year 2015. The general goal of the action was to verify the contributions of the EAD methodologies for pedagogical mediation in Basic Education and its interactions with the “Infantes.com”. The course was well received by the community in general and counted with two hundred and fifty participants.

In order to cover the entire proposal of the extension course, the theme was structured in two modules. The first was about “Who are the *infantes.com*” and the second was on the construction of pedagogical alternatives from the methodologies of the EAD. The results that constitute this work were collected from the participation in the activities proposed in the Moodle Virtual Learning Environment, focusing on the pedagogical intervention plans elaborated by the students. The results showed an approximation between the university and the community, achieving dialogues and reflections, in the EAD modality, on a fundamental theme in the training of the students and professionals in the educational area, which are essential actions for the construction of citizenship.

KEYWORDS: Education. Digital technologies. Distance Education. University Extension.

1 | INTRODUÇÃO

Esse capítulo discorre sobre a experiência de uma ação de extensão desenvolvida na modalidade Educação a Distância (EaD). Essa ação fez parte do Programa de Extensão Universitária financiado pelo Edital PAEX/UEDESC 03/2014 e ocorreu no ano 2015. O referido Programa de Extensão foi estruturado em três ações distintas com o objetivo de analisar as perspectivas metodológicas da EaD para propiciar reflexões críticas sobre mensagens midiáticas propagadas pelos meios de comunicação social, buscando a construção de uma cidadania cada vez mais crítica e ética. Duas das três ações foram realizadas na modalidade presencial e uma ação foi desenvolvida na modalidade a distância.

No presente estudo nos propomos a analisar a primeira ação do programa de extensão relativa ao curso a distância intitulado “Alternativas metodológicas da EAD e a construção da cidadania dos *‘infantes.com’*” com o intuito de apresentar algumas reflexões a partir dos resultados obtidos nessa ação. O curso foi organizado didaticamente em dois módulos de estudo. No primeiro, buscou-se discutir quem são os *“infantes.com”*, suas características e ações no ciberespaço. No segundo módulo, propôs-se a construção de alternativas pedagógicas a partir das metodologias da EaD. No momento das inscrições, foram oferecidas 242 (duzentos e quarenta e duas) vagas destinadas à profissionais da educação, graduandos de cursos de licenciatura e demais pessoas da comunidade com interesse na temática do curso.

Considerando as características e os desafios que os avanços das Tecnologias da Informação e Comunicação das últimas décadas colocam à educação, nominamos as crianças que estão inseridas no contexto da era digital como *“infantes.com”*. Para contextualizar esse pseudônimo, iniciamos o texto com uma breve abordagem sobre os *infantes.com* e as relações com a educação. Posteriormente, discorreremos sobre a extensão universitária na modalidade EaD. Na sequência, apresentamos, em linhas gerais, a organização didática do curso e os resultados de uma avaliação realizada com os participantes com o intuito de colher impressões que contribuíssem para o aprimoramento do curso em caso de uma nova oferta e que auxiliassem na efetivação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

2 | OS INFANTES.COM E AS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Os extensos e constantes avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas últimas décadas transformaram nossa relação em sociedade, alteraram e intensificaram o acesso à informação, provocaram novas formas de interação com o saber e trouxeram desafios aos sistemas educativos e a outras esferas sociais. Jenkins (2009) refere-se a esse contexto como cultura da convergência. Para ele a sociedade contemporânea experimenta uma transformação cultural, à medida que consumidores são incentivados a procurar novas informações e fazer conexões em meio a conteúdos midiáticos dispersos. A convergência, na perspectiva desse autor, não ocorre por meio de aparelhos, por mais sofisticados que venham a ser. Ela ocorre dentro dos cérebros de consumidores individuais, de todas as idades, e em suas interações sociais com outros.

De outro modo, Lévy (2007) refere-se à cultura contemporânea como cibercultura. Considera a cibercultura como uma realidade incontestável na atualidade, sendo o ciberespaço fundamental para a infraestrutura de produção, transação e gerenciamento econômico. Segundo o autor, essa realidade cibernética atinge a educação e as discussões sobre as potencialidades das tecnologias digitais em rede, que passam a ser pauta obrigatória nas instituições escolares.

O uso de vídeo games, celulares, computadores, redes sociais, por exemplo pode enriquecer as práticas pedagógicas, numa perspectiva de uma escola sintonizada com os desafios da sociedade atual, capaz de combinar o trabalho individual com o coletivo para promover no educando a capacidade de processar e criticar novos conhecimentos, tomando decisões e assumindo responsabilidades perante outros.

É nesse contexto que o professor precisa fazer uma autorreflexão sobre sua prática pedagógica, pois é necessário não apenas dominar equipamentos e dispositivos de comunicação, mas reconhecer o potencial do processo pedagógico no sentido da crítica e da criatividade (SANCHO, 2006). Acreditamos que isso seja possível pela apropriação crítica e reflexiva das tecnologias por educadores, especialmente as digitais, e isso inclui a capacidade de uso e de análise do potencial pedagógico de cada tecnologia, considerando os diferentes contextos e objetivos de aprendizagem.

Sobre esse aspecto, Marcon e Goedert (2017) enfatizam que é essencial que os docentes saibam como fazer uso dessas tecnologias, mas, especialmente, que sejam capazes de reconhecer o potencial pedagógico desses recursos para o alcance de objetivos de aprendizagem. Corroboramos com as autoras também quando sugerem a importância de criar oportunidades de apropriação tecnológica durante a formação inicial, notadamente em cursos de licenciatura, contribuindo para que se possa avançar na inclusão das tecnologias digitais em contextos escolares e com processos de inclusão digital. Kenski (2007) afirma que, um dos grandes problemas da educação é integrar as tecnologias digitais em rede com a escola e a prática do professor. Com o desenvolvimento de tecnologias integradas e cada vez mais potentes, crianças, jovens e adultos convivem com dispositivos de comunicação diferenciados, que possibilitam a comunicação e a co-

autoria.

Nesse sentido, Belloni (2012), ao analisar as relações entre tecnologia e educação, destaca que o uso de uma determinada tecnologia, enquanto artefato técnico, em uma situação de ensino e aprendizagem, precisa estar acompanhada de uma reflexão sobre ela, ou seja, o conhecimento embutido no artefato técnico e seu contexto de utilização.

As tecnologias interativas tendem a favorecer a composição de ambientes de aprendizagem que podem estimular a interatividade, o protagonismo, a interlocução entre os envolvidos e tornam, cada vez mais urgente, a formação de cidadãos com habilidades de autonomia, interação social, coletividade, flexibilidade e criatividade

Silva (2001, p.02) destaca o fato da interatividade ser um desafio não apenas para os agentes do processo educativo, mas também para os gestores da mídia. “É um desafio explícito que mais parece ultimato à lógica da distribuição em massa, própria também da fábrica e da escola”. Acrescenta Silva (2001) que a educação não se faz meramente pela transmissão de conteúdos, que está presente nas salas de aula presencial, mas também no uso das mídias na educação com a lógica da promoção da circulação ou transmissão de informação. O desafio está no fato de ultrapassar a transmissão e utilizar o potencial interativo das tecnologias digitais de rede.

Considerando os usos efetivos que educadores e educandos fazem das TIC, Coll et.al (2010) ressalta a necessidade de articulação tanto do projeto técnico-pedagógico das atividades de ensino e aprendizagem propostas nas instituições escolares, quanto da recriação e redefinição que são feitos dos procedimentos e normas de uso das ferramentas incluídos nesse projeto.

No contexto atual em que presencial e virtual se fundem cada vez mais, Schemeller (2010) identifica 04 (quatro) desafios que se colocam nos processos de ensino-aprendizagem na atualidade. O primeiro seria o desafio de educar numa sociedade em rede, na qual o conhecimento passa a ser entendido como rede de relações, em oposição ao conhecimento como edifícios, ou seja, blocos de construção. O segundo é o desafio de educar o novo sujeito da aprendizagem, denominado por Prenski (2001) como nativos digitais, reconhecendo que os comportamentos dos alunos mudaram e, diante disso, é necessário criar metodologias que os desafiem a aprender e ser protagonistas ativos do processo educativo. O terceiro desafio é educar na cultura da virtualidade real, que é constituído a partir do surgimento de um novo sistema eletrônico de comunicação de alcance global, integrando e potencializando diversos meios de comunicação e interatividade. E o quarto desafio que é educar utilizando diferentes tecnologias digitais, aproveitando as potencialidades das ferramentas da Web 2.0, Web 3D, Tecnologias Móveis e Sem Fio (TMSF), entre outras, como também das modalidades educacionais.

É no segundo desafio que se inserem os “infantes.com”. Um termo que foi criado pelos membros do programa de extensão para levar a reflexão sobre as infâncias que estão presentes no contexto da sociedade digital. Uma criação inspirada nos estudos da sociologia da infância, que nos levam a reflexão sobre as “infâncias” que existem na sociedade atual enquanto construções sociais. Sendo assim, durante o curso, foi considerado importante

ir além dos estudos que distinguem os nativos e os imigrantes digitais, bem como aqueles que apresentam gerações X, Y ou X, por exemplo.

Por fim, são discussões teóricas, nas suas relações com as práticas da Educação Básica, que fundamentaram as discussões e a proposta pedagógica do curso de extensão “Alternativas metodológicas da EaD que será apresentada a seguir.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA MODALIDADE EAD

A ação extensionista fundamentou-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei federal nº 9.394/96), artigo 46, inciso VII, no qual estabelece uma das finalidades da Educação Superior, referente a “promoção da extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição” (BRASIL, 1996). O referido artigo da LDB, foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988, artigo 207, como atividade pertinente ao fazer acadêmico, cabendo às universidades obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (BRASIL, 2009).

A Extensão é entendida como um processo educativo, cultural e científico que propõe e viabiliza ações que respondam as demandas da sociedade e, nesta via de mão dupla, oportuniza um espaço de produção de novos saberes nas várias áreas de conhecimento, articulada com o ensino e a pesquisa, numa concepção transformadora e crítica. (cf. RESOLUÇÃO Nº 007/2011 – CONSUNI/UEDESC. Art.1º). Também as atividades extensionistas desenvolvidas pela universidade devem fomentar a articulação entre teoria e prática para possibilitar a inserção do acadêmico no mercado de trabalho, voltado para as necessidades da sociedade. Nesse sentido, Santos (2014, p. 42) aponta que a extensão universitária é

(...) um espaço privilegiado de formação e aprendizado profissional, tendo em vista que proporciona as articulações entre teoria e prática, realizando um “ir” e “vir” permanente à realidade social, o que contribui significativamente com o progresso cultural, político e econômico do país. (SANTOS, 2014, p. 42)

Esse autor considera a atividade de extensão como uma “fonte de aprendizagem e oxigenação do conhecimento (artístico, científico, tecnológico e cultural) produzido na universidade, para possibilitar a geração de novos conhecimentos de forma interdisciplinar”. (2014, p. 43). Para ele as ações extensionistas favorecem “a formação cidadã e profissional do estudante universitário, e oportunizam o aprendizado do trabalho a partir da realidade objetiva concreta existencial e cooperam para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime”. (IDEM).

Para haver essa oxigenação, o ir e vir, é necessário o diálogo e a inserção nas comunidades, e nesse paradigma importa lembrar o sentido do princípio de educação do grande educador Paulo Freire (2006) que sempre defendeu princípios de transformação para uma sociedade mais justa e democrática, a partir dos conhecimentos gerados pela aproximação com o povo. Ele concebia a ideia de que a valorização da cultura do educando

seria a chave para o processo de conscientização para a transformação social.

Nesse sentido, Nogueira (2000) observa a necessidade de participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, “[...] bem como se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas” (NOGUEIRA 2000, p. 122). Toda ação extensionista precisa ser acompanhada de perto pelos coordenadores dos projetos, estabelecendo os laços entre realidades, aprendizagens, pesquisa e sala de aula.

Nessa linha de pensamento, essa ação extensionista, (curso) propiciou certa aproximação da realidade social, possibilitando discussões e reflexões para a formação continuada de um educador consciente de sua responsabilidade frente ao novo perfil do educando, conforme discute Unglaub (2011). As atividades propostas nos módulos contribuíram para momentos de reflexão e propostas em relação as metodologias da EaD, para a mediação pedagógica na Educação Básica e suas interações com os *infantes.com*. De acordo com Leita e Nunes(2009) a extensão universitária contribuiu para incentivar a produção de soluções por parte da própria comunidade, o que atenua o princípio do assistencialismo já superado conceitualmente, mas, ainda vigente em algumas prática pseudo extensionistas.

A ampliação das políticas educacionais para a formação docente e o avanço das tecnologias de informação e comunicação possibilitam ações extensionistas na modalidade a distância. A seguir será apresentado como foi desenvolvido o curso de extensão nessa modalidade.

3 | O DESENVOLVIMENTO DO CURSO

A oferta de um curso de extensão na modalidade EaD, intitulado “Alternativas metodológicas da EaD e a construção da cidadania dos *infantes.com*”, foi motivada pela ideia de possibilitar que um maior número de participantes pudesse ser contemplado, independentemente de seu local de atuação profissional ou de moradia, alcançando, assim, as necessidades dos interessados ao flexibilizar o tempo e o espaço durante o desenvolvimento do curso. Outro motivo foi o de integrá-los às metodologias da educação a distância na prática para que pudessem avaliar seus limites e potencialidades na educação.

O curso foi oferecido no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, fundamentado na perspectiva situada apresentada por Filatro (2009). Como o processo dialético é uma das premissas dessa perspectiva, acreditamos que ele contribui para a constituição de comunidades de aprendizagem. A tutoria *online* realizada durante o curso buscou desenvolver uma prática pedagógica no sentido proposto por Morgano (2011), notadamente, quanto ao estar junto no processo de mediação, motivação e criação de possibilidades de interação.

O curso teve início em abril de 2015, com 242 pessoas inscritas. Desse total, 45 possuíam vínculo com a UDESC (acadêmicos ou tutores) e 197 eram da comunidade externa. A partir das inscrições efetivadas, foram formadas 3 turmas: uma com 80 participantes e

as outras duas com 81 participantes cada.

A organização didática do curso previu que este iniciasse com um módulo que chamamos de ambientação, constituído por um fórum de apresentação denominado Café Virtual, visando a integração dos cursistas, bem como a troca de experiências, socialização de reflexões, materiais e arquivos que fossem interessantes para o curso. Durante a oferta deste módulo também foram dirimidas as dúvidas relativas ao uso do próprio AVA, com o intuito de que os participantes se sentissem confortáveis e confiantes para interagir e realizar as atividades propostas. Na continuidade do curso, foram ofertados outros dois módulos, assim denominados:

1. Cultura e Práticas Pedagógica
2. Construção Coletiva de Práticas Pedagógicas para os “infantes.com”.

No primeiro módulo foram desenvolvidas duas atividades: Glossário e Fórum de Discussão.

O Glossário teve como objetivo principal aproximar os cursistas dos conceitos que fundamentariam as discussões sobre a infância no contexto das tecnologias digitais. A elaboração dos verbetes trabalho poderia ser realizada individualmente ou em grupos de até quatro participantes. Consideramos que a participação em grupo é interessante pelo fato da utilização de recursos tecnológicos para a comunicação entre os membros. No entanto, deixamos os participantes a vontade para fazer tal escolha. Os cursistas deveriam selecionar uma temática, pesquisar referências e, a partir delas, organizar um verbete de até 25 linhas. Os verbetes postados compuseram o glossário e que foi utilizado para consulta nas demais atividades propostas. Dentre os termos que fizeram parte do Glossário, podemos citar: geração Z, Televisão, educação a distância, letramento digital, educação e infância, infância, tecnologia, dispositivo comunicacional, hipertexto, webquest, cibercultura, redes sociais, gamificação, educação e mídia, educação, cultura digital, usos da tecnologia na educação, nativos digitais e imigrantes digitais, tecnologias digitais e utilização do celular em sala de aula.

O Fórum de Discussão teve como proposta a leitura dos textos disponibilizados na midiateca, com foco nos pilares da Cultura Digital: convergência, portabilidade e mídias sociais. Em seguida, os cursistas realizaram interações online para discutir as possibilidades de novas práticas culturais, que podem ser vistas desde o modo como hoje se consome, até o modo como se escreve na internet. As discussões foram importantes para a conclusão de que essas novas práticas proporcionam novos modos de se relacionar e possibilitam ao internauta não mais ser apenas um espectador passivo, mas sim um autor que pode coletivamente compartilhar e construir conteúdos *online*.

É notório que jovens e crianças usam e abusam das possibilidades criadas pela internet atualmente, com potencial para que se tornem cada vez mais autores de seu próprio conteúdo, compartilhando-o em escala mundial por meio da internet. Como consequência,

percebe-se que há uma mudança no modo de pensar e agir desses jovens, abordado por Don Tapscott (2010), no texto “A Hora da Geração Digital”. A partir dessa conscientização o fórum problematizou as seguintes questões: pensando nessa nova geração, quais são os desafios da educação hoje?; como os professores podem mediar o processo de ensino e aprendizagem diante desse cenário de vasta informação?; quais caminhos poderão garantir um equilíbrio entre as práticas culturais ligadas ao mundo digital e ao mundo físico nos ambientes escolares? As discussões foram interessantes e trouxeram exemplos da prática pedagógica que puderam ser problematizados a partir das fundamentações dos textos, contribuindo para as reflexões sobre os “infantes.com”. A equipe de tutoria realizou a mediação e os cursistas foram estimulados a interagir mais de uma vez nas postagens da sua turma.

No segundo módulo foram propostas duas atividades: Diário de bordo e Postagem de Tarefa.

A primeira, o Diário de Bordo, teve início com a leitura do texto “Infância, Escolas e Novas Tecnologias”, de Lucia Amante e a visualização do vídeo “Metodologias Inovadoras com Tecnologias”, disponibilizado no *Youtube*. Após o estudo do material os cursistas postaram suas reflexões e impressões relacionados aos principais conceitos tratados no conteúdo estudado. Essa atividade também foi mediada pela tutoria.

A segunda, a postagem de um arquivo na ferramenta Tarefa, consistiu na elaboração de um Plano de Intervenção Docente, fundamentado no material estudado, tendo como público-alvo os “infantes.com”. As propostas de intervenções docentes poderiam ser elaboradas na forma de Planos de Aula, Oficinas, Hipertextos, Jogos, Objetos de Aprendizagem, dentre outros. A diversidade de propostas foi identificada pela equipe de tutoria que realizou a análise e o envio de feedback dos planos no sentido de provocar reflexões de que as inovações tecnológicas nem sempre levam a inovações pedagógicas (MILL, 2012), já que o simples fato de usar as TICs não garante, por si só, que os objetivos de aprendizagem traçados pelo docente sejam atingidos. Na maioria dos planos os “infantes.com” foram considerados nas metodologias elencadas, bem como os desafios que o ensinar e aprender no mundo atual trazem para o professor.

Para obter a certificação, os participantes deveriam realizar 75% (setenta e cinco por cento) das atividades propostas. Dos 240 (duzentos e quarenta) inscritos, cerca de vinte por cento nunca acessaram o ambiente virtual, apesar dos inúmeros envios de e-mails pela equipe docente. Alguns não cumpriram os 75% das atividades, inviabilizando a certificação conforme previsto no programa do curso. A equipe docente analisou todos os casos, desde os desistentes, como participantes que não cumpriram o mínimo das atividades propostas pelo curso. Conclui-se que, embora o curso tenha sido oferecido na modalidade a distância, possibilitando acesso no horário conveniente do cursista, com potencial de incluir mais participantes, percebeu-se que há um acúmulo de atividades quando o cursista é também acadêmico da EaD ou possui uma carga horária de trabalho elevada. Estas constatações justificaram a ausência no curso devido a falta de disponibilidade para realizar as leituras, interações e demais atividades propostas. Outros participantes enviaram justificativas de

que o Moodle é ainda um desafio para eles, apesar da equipe de tutoria sempre ter se colocado à disposição para auxiliá-los.

Essas constatações contribuíram para repensar ao elaborar outro curso com características viabilize maior assiduidade.

4 | AVALIAÇÃO DO CURSO: CONTRIBUIÇÕES PARA SUA REFORMULAÇÃO

Ao finalizar o curso de extensão realizamos uma avaliação em forma de questionário para que os participantes pudessem se posicionar sobre o seu desenvolvimento. Participaram dessa avaliação 55 (cinquenta e cinco) cursistas. Também foi dada a possibilidade de envio de sugestões sobre a organização didática do curso por meio de mensagens ou pelo fórum Café Virtual visando colher sugestões e impressões que servissem para aprimorar o programa do curso para próximas ofertas.

A primeira pergunta do questionário versava sobre a existência ou não de dificuldades no momento da inscrição. Apenas 5% (cinco por cento) afirmaram ter tido alguma dificuldade com o cadastro do CPF e do e-mail. A inscrição foi realizada no site institucional do Centro de Educação a Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina por meio de um formulário próprio, utilizado posteriormente na inclusão dos participantes no AVA Moodle. É importante ressaltar que as vagas, inicialmente previstas na submissão do programa de extensão, foram ampliadas devido ao número elevado de inscritos visando oportunizar o acesso ao curso a todos os interessados.

Quando questionados sobre a relevância do tema do curso, apenas 2% (dois por cento) considerou que a temática não foi pertinente, sem justificar essa percepção, conforme demonstrado na Figura 1.

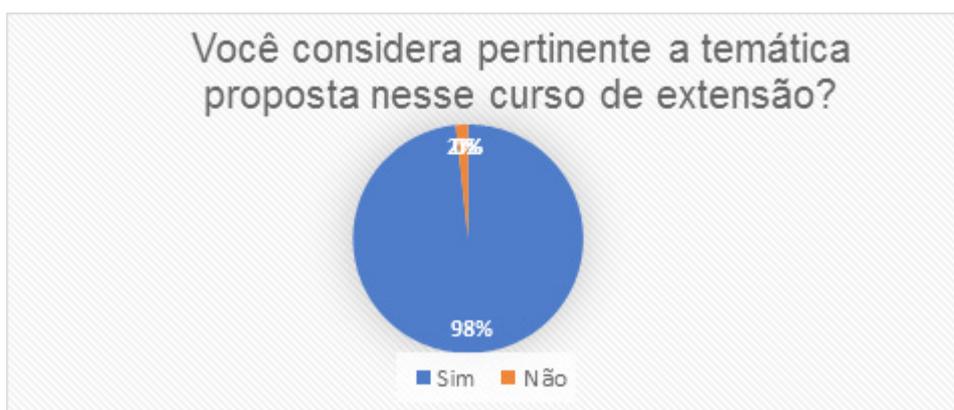


Figura 1: Pertinência da temática do curso de extensão

Além disso, outros participantes ressaltaram os desafios da temática do curso para sua prática docente, como no comentário:

Nosso tema foi o Hipertexto. Eu particularmente achei a temática bastante desafiadora pois eu nunca havia trabalhado com tal recurso, interessante e relevante para ampliar o ensino e aprendizagem inovando a nossa prática pedagógica. (CURSISTA 1).

Uma das dificuldades enfatizadas pelos participantes foi a ausência de conhecimento do AVA- Moodle. Sobre esse questionamento, 19% (dezenove por cento) dos participantes mencionaram que encontraram obstáculos e 24% (vinte e quatro por cento) informaram que ainda não conheciam os recursos de um AVA.

Quando questionados se os materiais didáticos do curso foram suficientes para a realização das atividades, 95% (noventa e cinco por cento) dos cursos aprovaram essa definição, conforme Figura 2.



Figura 2: Avaliação sobre a escolha do material didático

O depoimento do cursista, a seguir, exemplifica a aprovação dos materiais didáticos:

Gostei muito e estou aprendendo fazer planos de aula faculdade e gora com esse curso me senti mais tranquila em realizar principalmente com o uso das tecnologias em sala, que torna as aulas mais atrativas, sem falar que os alunos adoram essa interação. Trabalhar a distância mudou meu ponto de vista em relação a esse sistema de ensino, gostei bastante de fazer esse curso. Quanto as literaturas, também gostei por que os autores do curso eu desconhecia e certamente vão ser importantes quando eu precisar usar. Muito obrigada pela oportunidade. (Cursista 2).

Dentro das atividades propostas, foi realizado o Café Virtual na forma de um fórum de discussão para troca de experiências e opiniões entre os cursistas. Sobre essa proposta, 71% (setenta e um por cento) dos participantes acharam-na relevante, destacando que essa possibilidade de interação foi importante para que o curso atendesse os seus objetivos.

A avaliação da atividade envolvendo a construção de um glossário, primeira atividade do módulo I, também foi bem avaliada pelos participantes. Essa atividade teve como objetivo aproximar os cursistas dos conceitos que seriam utilizados ao longo do curso. Sobre essa atividade, um dos participantes fez o seguinte comentário: *“O glossário se tornou um grande material de pesquisa”* (cursista 03).

Ainda no primeiro módulo, o fórum de discussão sobre Cultural Digital e Educação, tinha como objetivo discutir algumas problemáticas envolvendo essa temática, a partir da leitura de alguns textos disponibilizados no Moodle. Considerando as postagens de cada

turma, quase a totalidade de participantes do curso consideraram que essa discussão foi satisfatória e importante para o processo de aprendizado, como podemos verificar na Figura 3.

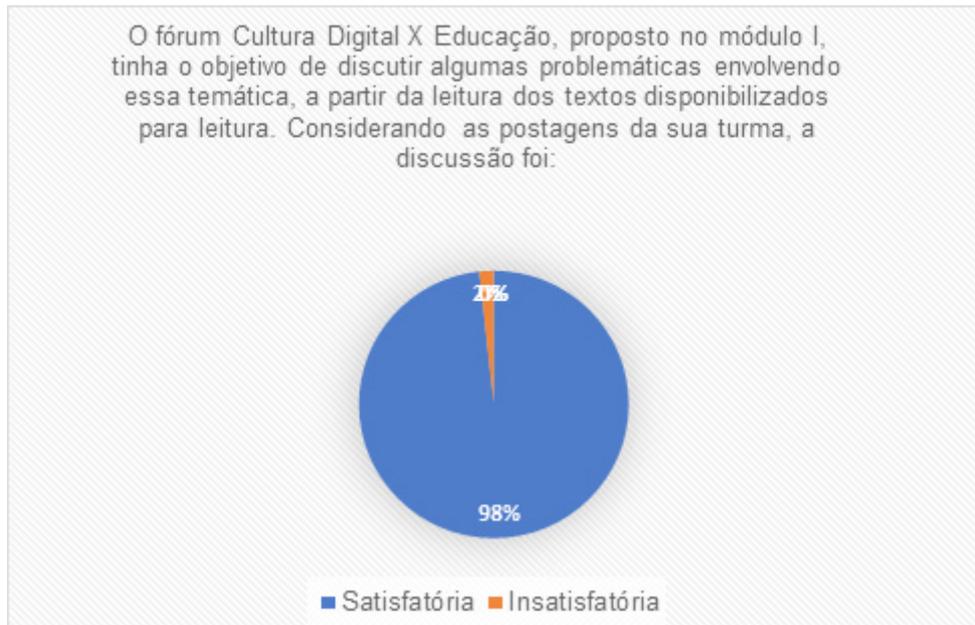


Figura 3: Avaliação do Fórum de Discussão

No módulo II foi proposto como uma atividade que consistia em realizar anotações no diário de bordo sobre os textos disponibilizados com o objetivo de auxiliar nos estudos dos materiais que poderiam fundamentar as atividades seguintes. Este objetivo, segundo 76% dos cursistas foi atingido plenamente. Outros 22% consideraram que foi atingido parcialmente e 2% que não foi atingido (Figura 3).

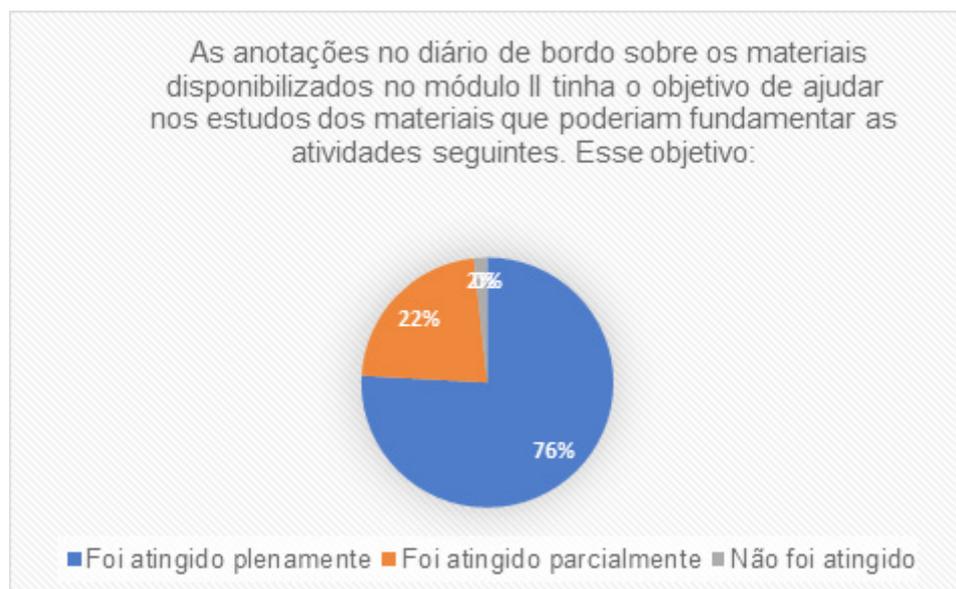


Figura 3: Avaliação do Diário de Bordo

Também fez parte do questionário, o levantamento de questões sobre o Plano de Intervenção, em que os participantes construíram propostas didáticas tendo como público-

alvo o *infante.com*. Todos (100%, cem por cento) consideraram essa atividade importante. Alguns destacaram a aproximação com a cultura digital que a atividade proporcionou: “O plano de intervenção nos aproximou mais da temática da cultura digital no espaço da escola e nos ajudou a desenvolver uma proposta de cultura digital permitindo aproximar e trabalhar mundo real e virtual com os alunos” (Cursista 5). O plano de intervenção também ajudou a construir a relação entre inovações pedagógicas e as inovações tecnológicas: “Realizar o plano me encorajou a inserir as tecnologias no meu dia-a-dia sem medo, é preciso dar o primeiro passo” (Cursista 6).

Além das contribuições para atuação pedagógica, outros cursistas enfatizaram que o plano de intervenção permitiu o resgate dos conteúdos do curso e a aplicação na sala de aula: “Foi uma ótima atividade, pois com ela podemos fazer um resgate de tudo que foi conversado e discutido durante esse período e planejar ideias para poder colocar em prática” (Cursista 7).

Os cursistas também foram inquiridos sobre as dificuldades que tiveram durante o curso e as mais recorrentes foram relacionadas ao tempo de oferta do curso, como nesse exemplo: “Acho que o curso foi pouco tempo, penso que preciso aprofundar as discussões, mas com certeza as trocas realizadas contribuíram bastante para a minha vida profissional e facilitaram a conclusão da tarefa do plano de intervenção” (Cursista 8).

A dificuldade na realização das atividades em grupo também foi ressaltada, a exemplo desse relato: “Trabalho em grupo acho pertinente reavaliar as atividades em grupo. Quando eu faço uma opção por um curso a distância, eu pressuponho que vou administrar o meu tempo, de acordo com as minhas necessidades e obrigações. As atividades em grupo ou duplas não me permitem fazer isso (Cursista 9).

Consideramos que todas as observações e impressões dos cursistas expostas na avaliação do curso foram importantes para que novos direcionamentos fossem incorporados ao curso, como rever a duração de oferta de cada módulo e deixar ainda mais evidente as orientações para a realização de cada atividade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a experiência do curso de extensão na modalidade da EaD, com base em seus resultados inseridos no Ambiente virtual de aprendizagem, evidencia que há necessidade de disponibilizar cursos de extensão que tratam da temática relacionada a tecnologias digitais e sua relação com a educação. Houve grande procura e as vagas foram preenchidas no dia seguinte ao lançamento das matrículas do curso. Portanto, pode-se concluir que há grande procura por cursos de extensão na modalidade a distância,

Em que pese a grande procura pelo curso, foi observado que 20% (vinte por cento) dos inscritos nunca acessou o ambiente virtual e outros não realizaram as atividades mínimas para obtenção do certificado. Essas atitudes podem revelar a falta de tempo para se dedicar a um curso na modalidade a distância, bem como as dificuldades de uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. Também levantamos a hipótese que a modalidade a

distância ainda está se fixando no sistema de ensino-aprendizagem no nosso país.

Embora, não houve adesão de todos os matriculados, percebeu-se que os objetivos propostos na elaboração do curso foram alcançados. As peculiaridades e características do público-alvo, que acessou o ambiente virtual, foram adequadamente contempladas com base na sondagem prévia durante o período de ambientação dos cursistas na plataforma moodle.

As readequações foram realizadas, de acordo com as observações da equipe executora em relação a execução e participação das atividades propostas, bem como as avaliações dos participantes ao final do módulo 1 e no decorrer do módulo 2.

Foi possível notar que os cursistas tiveram mais interesse e aproveitamento nas atividades colaborativas, interativas. A atividade individual, desenvolvida mediante a ferramenta “Diário de Bordo” do AVA-Moodle, que proporcionou pouca interatividade durante o curso, apresentou menor índice de participação. Esse fato evidenciou o quanto os cursistas apreciam interagir com seus colegas do curso virtual. Porém, cabe destacar que há diferenças individuais, pois, alguns cursistas ressaltaram que tiveram dificuldades de realizar atividades em grupo. Talvez houve falta de engajamento para trabalhar em grupo, ou quem sabe houve limitações para reunirem-se virtualmente em grupo e assim cumprir as tarefas propostas.

Com base nessas avaliações e constatações concluímos que há necessidade de desenvolver e ofertar cursos de extensão na modalidade EaD que tenham diferentes possibilidades de interação e participação, com metodologias diversificadas.

Uma ação dessa natureza sempre apresenta novos desafios, como também realizações alcançadas. A educação é um processo em movimento, ensejando aprendizagem contínua. Por isso a avaliação é imprescindível para a tomada de novas decisões e novas propostas.

A avaliação dos cursistas e da equipe docente no desenvolvimento do curso foi fundamental para propor um novo Programa de Extensão em 2016 mais aprimorado. Porém, consideramos que a ação ora apresentada alcançou seus objetivos em relação a extensão universitária. Aproximou os cursistas da cultura digital e possibilitou a efetivação de discussões sobre os *infantes.com* e como as metodologias da EAD podem contribuir para repensar o processo de ensinar e aprender na atualidade.

Uma ação extensionista na modalidade EaD, que envolve acadêmicos da instituição e comunidade externa, em torno de uma temática atual e relevante, amplia as possibilidades de participação e contribui para efetivar os objetivos do tripé da missão universitária, colocando em prática o a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23/12/1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

HILLIS, K. **Tecnologias da realidade virtual: elementos para uma geografia da visão.** In Revista FAMECOS. Porto Alegre, n. 17, abril 2002, quadrimestral.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias. O novo ritmo da informação.** Campinas: Papirus, 2007.

LEITA, Maria da Trindade Ferreira, NUNES, Benevina Maria Vilar Teixeira. **Centro Rural Universitário de Treinamento e ação comunitária: Um resgate histórico (1975-1986).** Texto Contexto Enferm. Florianópolis, v 18, n. 3, p. 427- 435, jul. - set., 2009.

LÉVY, PIERRE. **Cibercultura.** São Paulo: Editora. 34., 2007.

MARCON, K; GOEDERT, L. Formação do pedagogo, tecnologias digitais de rede e docência na educação básica: um relato de experiência. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação.** 2017. Disponível em: < <http://editorarealize.com.br/revistas/conedu/anais.php>>. Acesso em 25 março 2018.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência.** Trad. Susana Alexandria. 2. Ed. São Paulo: Aleph, 2009.

MORGADO, L. **O papel do professor em contextos. De ensino online: problemas e virtualidades.** Disponível: http://senac.eduead.com.br/ead2011/file.php/47/O_papel_do_professor_Lina_Morgado.pdf

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (org.) **Extensão Universitária. Diretrizes Conceituais e Políticas. Documento Básico do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras – 1997-2000.** Belo Horizonte: PROEXT/UFMG/FORÚM, 2000.

PUPO, E. A. ;TORRES, E. O. Estilos de aprendizaje y sus modelos explicativos. In **Revista Estilos de Aprendizaje.** N. 4, Vol. 4. 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa: educação presencial e a distância em sintonia com a Era Digital e com a cidadania,** 2001. Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/80725539872289892038323523789435604834.pdf> Acesso em 25 mar. 2018.

SINGER, G. D. SINGER, J. L. **Imaginação e jogos na era eletrônica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

RESOLUÇÃO Nº 007/2011 – CONSUNI/UEDESC. Florianópolis, 2011.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

TAPSCOOT, D. **A hora da geração digital -** Como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UNGLAUB, T. R.R. Pesquisa na Educação e Formação de Professores. In: UNGLAUB, T.R.R. (org). **Metodologias para Iniciação à Prática da Pesquisa e Extensão I.** Florianópolis: Editora da Universidade de Santa Catarina, 2011, p.97 – 130

PERCEPÇÕES QUANTO A GRADUAÇÃO NA EAD: UMA VISÃO DO PNAP/ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA/ UNIMONTES/POLO URUCUIA/MG (2011 A 2015)

Mônica Nascimento e Feitosa

Docente da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes e PNAP/UAB. Montes Claros/MG.

Viviane Nascimento Silva

Docente do Instituto Federal de Educação da Bahia/IFBA. Brumado/BA.

Everaldo Carvalho de Almeida

Bacharel em Administração Pública/Unimontes/PNAP/UAB. Urucuia/MG.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo apresentar resultados da Educação à Distância (EaD), no projeto pioneiro do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do curso de Administração Pública/Unimontes, desenvolvido no polo de Urucuia/MG, no período 2011 a 2015. Demonstra conceitos e pontos históricos da EaD no Brasil e no mundo, a plataforma legal que determina a operacionalização e a importância desta Política Pública no contexto da inserção social e do trabalho. Destaca aspectos da construção específica do curso conforme Projeto Político Pedagógico. Busca investigar a percepção de acadêmicos e tutores sobre o desenvolvimento e organização do curso quanto às seguintes variáveis: plataforma de aprendizagem, material didático e conteúdo, tutoria e professores, equipe

pedagógica e operacional. A metodologia utilizou pesquisa bibliográfica e documental no estudo de caso. Para atender aos objetivos fez-se uma abordagem exploratória, alcançada por meio do instrumento de coleta de dados com questionários aplicados, numa abordagem quanti-qualitativa. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação à Distância. Política Pública. PNAP. UAB.

ABSTRACT: This article aims to present results of Distance Education (EaD), in the pioneering project of the National Public Administration Program (PNAP) of the Open University of Brazil (UAB) of the Public Administration/Unimontes course, developed at the Urucuia/MG, in the period from 2011 to 2015. It demonstrates concepts and historical points of EaD in Brazil and in the world, the legal platform that determines the operationalization and the importance of this Public Policy in the context of social insertion and work. It emphasizes aspects of the specific construction of the course according to Pedagogical Political Project. It seeks to investigate the perception of academics and tutors about the development and organization of the course regarding the following variables: learning platform, didactic material and content, mentoring and teachers, pedagogical and operational team. The methodology used bibliographic and documentary research in the case study. In order to meet the objectives, an exploratory approach was achieved through the

instrument of data collection with questionnaires applied, in a quantitative-qualitative approach.

KEYWORDS: Distance Education. Public policy. PNAP. UAB.

1 | INTRODUÇÃO

As Instituições de Ensino Superior (IES) encontram-se diante do desafio de se prepararem para o mundo moderno globalizado e tempestivo, para as interações de redes sociais via meios eletrônicos, para o acesso às informações. Essa interatividade necessitou de adequações para a modalidade Educação a Distância (EaD).

A demanda por acesso à educação e por formação superior levaram às IES a expandirem cursos e vagas. Esta demanda, associada aos avanços tecnológicos, oportunizaram acessibilidade e velocidade da informação. Todos esses fatores associados culminaram na nova estruturação da EaD no Brasil.

Como forma de democratização para contemplar toda a sociedade com a educação superior, esse ideário de educação ganhou forças a partir de 1996, com a promulgação da Lei n. 9.394, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que no seu artigo 80 versa sobre a EaD como modalidade de educação. (TORRES E MILL, 2013).

Na agenda de ações do governo, a demanda por vagas no ensino superior é questão importante que através de Políticas Públicas procura atender a essa necessidade social; dentre as principais políticas educacionais dos últimos tempos encontramos o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), sendo esta uma Política Pública de expansão quantitativa de vagas na rede pública de educação que visa o fornecimento de cursos superiores em polos de estudo nos municípios brasileiros. Conforme o Ministério da Educação (MEC, 2010), o sistema UAB sustenta-se em cinco eixos fundamentais:

- a) expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- b) aperfeiçoamento dos processos de gestão das IES, possibilitando expansão, em consonância com propostas educacionais de estados e municípios;
- c) avaliação da EaD, tendo por base os processos de flexibilização e regulação implantados pelo MEC;
- d) estímulo à investigação em EaD no país;
- e) financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em EaD.

Os itens “c” e “d” dos eixos fundamentais da UAB acima direcionam a uma postura de análise e pesquisa sobre cursos à distância e busca por informações consistentes que justifiquem a consolidação no cenário de formação.

A EaD se apresenta sempre com séries de dúvidas sobre sua qualidade e questionamentos sobre os critérios de avaliação de sua eficiência na formação. As

discussões sobre EaD apontam sempre para comparativos com a educação presencial e as dúvidas que cercam a forma com que é oferecida por cada instituição de ensino superior (ALMEIDA, 2013).

Este trabalho de pesquisa direciona olhares para a Política Pública federal do projeto pioneiro do Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) do curso de graduação superior em Administração Pública/Unimontes, desenvolvido no polo de Urucuaia/MG, no período 2011 a 2015. O PNAP é precursor de uma realidade de formação que necessita de um crivo científico de análise para futuras reestruturações ou correções.

O PNAP tem como objetivo a oferta de cursos em nível de graduação (bacharelado) e pós-graduação *lato sensu* (especialização), destinados à criação de um perfil nacional do administrador público, propiciando a formação de gestores que utilizem uma linguagem comum e que compreendam as especificidades de cada uma das esferas públicas: municipal, estadual e federal.

Esse trabalho de pesquisa buscará investigar a percepção de alunos e tutores sobre o desenvolvimento e organização do PNAP/Administração Pública no polo Urucuaia/MG e busca destacar quais fatores influenciaram na formação dos acadêmicos durante o transcorrer do curso. Tomaremos como ponto de partida uma discussão pedagógica de modelos para EaD no setor público.

Esta pesquisa se faz importante por proporcionar às IES uma avaliação e percepção da realização da EaD, contribuindo para direcionar seus investimentos, relacionar percepções, formas de operacionalização e fatores de influências visando identificar o potencial dos cursos de EAD, de maneira que os governos possam aplicar seus recursos de modo mais eficaz e adequado às demandas sociais.

Ao discutir a EaD faz-se necessário observar os seguintes enfoques: a organização didático-pedagógica, o formato do material e da plataforma de operacionalização, os processos de acompanhamento pelo professor formador, pela tutoria presencial e à distância, bem como os aspectos relacionados à gestão em EaD e seus possíveis resultados.

Esses fatores são levantados tendo como referência a qualidade do ensino a distância e a importância da produção de material didático interativo e dialógico, estimulando a autonomia do aprendiz. A função da tutoria é expressa como orientadora, acadêmica, e institucional, facilitando o processo de compreensão dos fatores inerentes à aprendizagem. Os aspectos da Gestão são apreciados tendo em vista a estruturação hierárquica de pessoal (chefia, professores, alunos, secretaria, linhas de pesquisa, tecnologia), infraestrutura, competências organizacionais, aspectos administrativos, tecnológicos e acadêmicos e aprendizagem organizacional. (BIZARRIA E TASSIGNY, 2014, p. 1)

Na metodologia, a pesquisa teve caráter exploratório; com abordagem quantitativa, utilizando como meios: a) pesquisa bibliográfica, informativa dos conceitos e bases históricas do tema; b) pesquisa documental em instrumentos primários da operacionalização do PNAP/Urucuaia/MG, como o Edital PNAP e o PPP/CCSA do Departamento de Administração/Unimontes; c) estudo de caso no polo de Urucuaia/MG.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados foram aplicados questionários com a população total dos acadêmicos ativos em fase de conclusão do PNAP/Administração

Pública da turma 2011 a 2015, bem como aos tutores das atividades presenciais e à distância. As variáveis analisadas foram: plataforma de aprendizagem, material didático e conteúdo, tutoria e professores, equipe pedagógica e operacional.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Histórico da Educação à Distância (EaD)

Educação a Distância (EaD) é a forma de ensino-aprendizagem na qual professor e alunos estão em ambientes diferentes. Kearsley e Moore (2007, p. 2) afirmam que a EaD é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um “lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”.

Essa modalidade não tem a distância como sua principal característica limitadora; a virtualidade permite encontros e estes favorecem a educação, ou seja, é um modelo de ensino que permite que professores e alunos mesmo em lugares diferentes mantenham interação para transmitir conhecimentos.

O surgimento da EaD tem relatos históricos, um dos primeiros cursos foi língua hebraica por correspondência, em 1881 na Universidade de Chicago. No Reino Unido, em 1840 foi criada a *Isaac Pitman Correspondence Colleges*, a primeira escola de ensino por correspondência do continente europeu que oferecia um curso de Taquigrafia. Nos Estados Unidos, no século XX existem documentos que comprovam a produção de filmes educativos e transmissão radiofônicas. (BOHUMILA ET AL, 2005; ALMEIDA, 2013)

PERÍODO	FATO OU OCORRÊNCIA
1833	Sinais de curso à distância na Suécia por meio de um anúncio.
1840	Oferecido curso Taquigrafia no Reino Unido, Escola <i>Sir Isaac Pitman Correspondence Colleges</i> .
1858	Universidade de Londres realiza curso por correspondência com certificado.
1873	Criado em Boston/Estados Unidos a sociedade para promoção do estudo em casa.
1883	Entra em funcionamento a 1ª universidade por correspondência em Nova Iorque.
1894	Em Berlim uma universidade oferece curso por correspondência.
1898	É criado na Suécia <i>Hermonds Korrespondensintitur</i> , um instituto por correspondência.
1903	Criado na Espanha a Escola Livre de Engenheiros.
1911	Criada a Universidade de Queensland, na Austrália.
1914	Criado ensino por correspondência: <i>Norst Correspondanseskole</i> /Noruega, e <i>Fernsschule Jena</i> /Alemanha.

1922	Criado na Nova Zelândia a <i>New Zeland Correspondence School</i> para atender crianças com dificuldade de acesso as escolas integrais.
1938	Aconteceu no Canadá, uma conferência onde foram discutidos temas sobre EaD.
1939	Inaugurado o Centro Nacional do Ensino a Distância (CNED) na França.
1946	Criada a Universidade da Sudáfrica no continente Africano.
1948	Criada a primeira lei sobre a escola por correspondência na Noruega.
1960	Iniciado na China o <i>Beijing Television Colleges</i> , 1º programa TV por correspondência.
1968	Noruega reorganiza centros de ensino e abre Universidade curso superior à distância.
1978	Criado a <i>National Institut Of Multimedia Education</i> no Japão, na qual estabelece uma rede colaborativa entre as Universidades japonesas.
1982	Criado <i>National Distance Education Centre</i> na Universidade de Dublin na Irlanda oferecendo formação de nível superior.
1984	Entra em funcionamento o <i>Consortio per l' Università a Distanzia</i> (CUD) na Itália oferecendo curso nível superior por meio de consórcio das organizações de ensino.
1985	Criada a <i>Indira Gandhi National Open University</i> , a 1ª instituição de educação aberta.
1990	Criado na Europa, o <i>European Distance Education Network</i> , rede de curso à distância.

Quadro 1 – Fatos relacionados com a evolução da EaD no mundo

Fonte: Adaptado de Bohumila et al (2005); Almeida (2013)

No Brasil, Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925 através da radiodifusão ampliou o acesso à educação. O aprendizado à distância chegou com entusiasmo por volta de 1937, com a inspiração do Aparelho de Radiodifusão Educativo, através da esfera pública no Ministério da Educação e Cultura (MEC); a ideia inicial era efetivar aulas no rádio acompanhadas por material impresso. No setor privado, o aprendizado da EaD foi iniciado pelo Instituto Monitor, que desde 1939 já beneficiou mais de 5 milhões de pessoas. (BOHUMILA ET AL, 2005)

A partir dos anos 70, a segunda geração da EaD, ainda tendo como principal suporte o material impresso, passou a utilizar, cada vez mais, recursos como a televisão, fitas de áudio e vídeo, além da interação por telefone. Enquanto na Europa e nos EUA surgiam as primeiras Universidades Abertas, no Brasil, com base em artigo referente ao ensino supletivo na LDB (Lei no. 5.692/71), os programas de Educação à Distância eram classificados como “experimentais” e seu funcionamento era permitido a título precário. (LEMGRUBER, 2008, p. 01)

Um dos marcos da EaD no Brasil ocorreu com o Instituto Universal Brasileiro (IUB), fundado em 1941, e que, até hoje tem grande quantidade de alunos por correspondência que aprendem novas carreiras por meio de material impresso, fitas de vídeo e DVD. (BOHUMILA ET AL, 2005)

Com a sucessão do rádio pela televisão, em 1948, apareceram oportunidades de se efetivar comunicação por informações. A Fundação Roberto Marinho, em 1981 colocou no

ar por meio televisivo, o Telecurso 1º e 2º graus; em 1995, o nome passou a ser Telecurso 2000 atingindo no ensino fundamental e médio cerca de 4 milhões de alunos. (BOHUMILA ET AL, 2005)

Com o decorrer do tempo o Brasil aumentou significativamente o apoio ao ensinamento via EaD. Temos como fatores que contribuiram bastante para esta evolução acontecer: a) as novas tecnologias; b) a adesão da população a essas novas práticas; c) a falta de disponibilidade do brasileiro para frequentar uma sala de aula. (BOHUMILA ET AL, 2005)

A EaD é uma opção para estudar, conseguindo conciliar atividades como família, trabalho e estudo. A população brasileira através das mudanças na EaD está conseguindo desenvolver e ser mais flexível com todos os envolvidos no processo de aprendizagem, sendo este de muita relevância para grande quantidade de alunos que já foram beneficiados e estão sendo beneficiados por esta modalidade de ensino.

2.2. UAB e a Implementação da Educação a Distância (EaD)

A União tem competência para criar Políticas Públicas para EaD nos termos da LDB, o que foi instituído e formalizado através do artigo 80:

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º A Educação à Distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de Educação à Distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de Educação à Distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (BRASIL, LEI nº 9.394/1996)

O Decreto nº 5.622, de 20/12/2005, o Decreto nº 5.773 de 09/05/2006, bem como as Portarias Ministeriais Normativas nº 1 e nº 2, de 11/01/2007 regulamentam a forma e necessidade de que as instituições credenciem polos de apoio presencial para a oferta de cursos à distância. A normatização, em termos gerais, determina o formato da infraestrutura física e do pessoal de atuação nos polos, bem como discrimina funcionalidades. A necessidade de polo de apoio presencial ao estudante é uma variável imprescindível do modelo.

O Brasil, com extensa jurisdição, intensa diferença cultural e diversas variações econômicas, destaca-se na necessidade do modelo da EaD. Neste cenário, destacamos as necessidades cotidianas dos alunos que são fatores fundamentais para o desenvolvimento pedagógico dos cursos, para a organização curricular e na seleção dos recursos tecnológicos a serem utilizados. (BOHUMILA ET AL, 2005)

Para harmonizar as precisões lógicas da sociedade brasileira com as exigências

legais, destaca-se 04 (quatro) compreensões essenciais que devem dominar ou orientar a escolha de exemplos de qualidade em EaD de nível superior, conforme Bizarria e Tassigny (2013, p. 15)

- a) docentes e educandos operando em recintos diferentes;
- b) necessidade de intermédio tutorial;
- c) necessidade de apoio descentralizado ao estudante;
- d) manutenção do aluno como centro do processo pedagógico.

Nesta configuração, impõe-se a mediação do processo pedagógico, que pode ganhar qualidade se realizada por uma equipe constituída de tutores presenciais e de tutores à distância. Esta interferência deve explorar tecnologias de informação (TI's) e comunicação acessíveis aos estudantes, ser equipados com laboratórios com computadores em rede, com acesso à *internet*, contar com salas para encontros presenciais e laboratórios para realização de tutorias experimentais, espaços pedagógicos para os estágios supervisionados e outras estratégias. (BIZARRIA e TASSIGNY, 2013)

Todo o processo de ensino-aprendizagem deve ser estruturado de modo que o aluno seja o centro do processo pedagógico, e isso merece atenção; quando se abre um processo seletivo da EaD é comum se qualificarem para a matrícula estudantes que moram em localidades distantes, que não têm computador em casa ou no trabalho. Essas situações reais cotidianas tendo acesso às tecnologias adequadas auxiliam na diminuição da exclusão educacional e social. (LEMGRUBER, 2008)

Ainda que haja acesso à *internet* de banda larga no polo, a decisão pela entrega de material impresso deve preponderar sobre o material virtual, considerando as dificuldades de acesso nas residências. Portanto, a tecnologia deve se constituir no meio e não no fim do processo pedagógico e sua escolha deve atender a um diagnóstico completo do perfil do estudante potencial. (LEMGRUBER, 2008)

2.2.1. EaD e o Contexto de Formação para o Trabalho

É possível conceber a proposta da EaD no âmbito das relações entre trabalho e educação de maneira geral. Em torno disso, algumas questões merecem ser refletidas criticamente. As transformações vividas na sociedade capitalista nas últimas décadas ocasionaram uma reestruturação do modo de produção, alterando muitos aspectos da sociedade, envolvendo o Estado, a família e também o trabalho. Neste sentido, a EaD pode significar uma das formas de adaptação dos trabalhadores às novas exigências do mercado de trabalho.

A dinâmica da EaD carrega consigo a questão da qualificação profissional ao possibilitar o acesso à Educação para pessoas cujas condições históricas, territoriais, estruturais não lhes são favoráveis. A EaD surge desta necessidade de formação e aproveita a tecnologia para alcançar seus objetivos.

As iniciativas educacionais pautadas no discurso da qualificação são datadas no

Brasil da década de 1950, sob a influência da “Teoria do Capital Humano” de Theodore Schultz (1973), que considera a Educação como um tipo específico de capital. Logo, investir na qualificação proporciona o aumento de um dado capital, cujos retornos seriam extremamente relevantes tanto para o trabalhador, quanto para o sistema de forma geral.

Podemos apontar o quanto um curso da EaD aumenta o potencial de qualificação para o trabalho de uma pessoa? Certamente, todo conhecimento acrescenta algo à vida, à experiência e à formação das pessoas. Então consideramos que essa dinâmica de aprendizagem fornece em termos de quantidade e qualidade, elementos importantes para atuação das pessoas envolvidas.

A preocupação com a qualidade da Educação, também advém em certo sentido, das discussões do campo da Economia da Educação, esses discursos nos remetem à reflexão acerca da dimensão da escola num contexto de igualdade de oportunidades. Também este é um debate histórico e carrega consigo uma série de valorações que comumente são utilizadas para medir o ensino oferecido. Se colocado em perspectiva, podemos perceber que qualidade está sempre acompanhada da quantidade e que nos direciona para pensar sobre a oferta, o acesso e os tipos de ensino que são ofertados. Antes de qualquer coisa, cabe afirmar que é possível encontrar algum tipo de qualidade em qualquer modalidade de ensino. Assim, se optarmos por medir a qualidade do ensino ofertado necessitamos entender que existem parâmetros e indicadores que apontam uma direção para tal. (ENQUITA, 1994)

No entanto, cabe lembrar que a crítica que se faz em torno da qualificação refere-se às estratégias de reconhecimento das certificações da escolarização como condições exclusivas e até mesmo excludentes de oportunidades de atuação no mercado de trabalho. O próprio processo de reestruturação produtiva foi se pautando neste discurso e reforçando a necessidade de constante atualização técnica, ampliação da formação escolar e responsabilização individual pela busca da qualificação profissional.

A modalidade EaD/PNAP/Administração pública oportuniza esse aumento de potencial de qualificação no âmbito da gestão, mas a necessidade de se refletir essa operacionalização é essencial para as novas propostas.

2.3. A Unimontes e a Proposta da EaD

A Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), autarquia do estado de Minas Gerais, com a finalidade de democratizar e propiciar que o ensino superior alcance um maior número de pessoas, sobretudo aqueles que a distância é um impedimento para formação, implantou o “Programa de Interiorização e Desenvolvimento do Ensino Superior” que associado às Políticas Públicas do governo federal originadas pelo MEC, no sistema UAB ampliou o acesso à educação a todos aqueles que almejam a formação superior. (UNIMONTES/PPP, 2009).

O Centro de Educação à Distância (CEAD)/Unimontes já realizou cursos de graduação em outras áreas do conhecimento, o que aprimorou suas práticas. Como consta no Projeto

Político Pedagógico (PPP) do PNAP/Administração Pública vinculado ao Departamento de Ciências da Administração/Unimontes há uma definição própria da identidade de ensino em cada instituição.

Não existe uma metodologia de Educação a Distância (EaD) e, menos ainda, um “modelo” único na oferta de cursos a distância. Cada instituição, ao longo desses anos, vem construindo sua experiência em EaD e se ajustando à modalidade, dando-lhe identidade, calcada na realidade local e na trajetória da instituição e dos profissionais que atuam na EaD. (UNIMONTES/PPP, 2009, p. 08).

A primeira experiência do CEAD/Unimontes com a EaD foi o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) realizado no período de julho/1997 a janeiro/2005, cuja finalidade foi contribuir para a melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais do ensino fundamental em todo o Estado de Minas Gerais.

A segunda experiência foi realizada de 2000 a 2006, com o Projeto Unimontes Virtual, que teve como objetivo criar na comunidade acadêmica uma cultura dinâmica de aprendizado e colaboração em rede, permitindo a interação entre todos os envolvidos.

Outra experiência relevante aconteceu no período de 2002 a 2005, quando a Unimontes participou, com outras Universidades, do Projeto Veredas, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com objetivo de capacitar os 1.299 professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da rede pública. (UNIMONTES/PPP, 2009).

Com a promoção do curso Bacharelado em Administração Pública/PNAP a Unimontes visou solidificar seus conceitos e viés filosófico acerca da modalidade EaD, assegurando que o curso não seja reconhecido apenas pelo uso das Tecnologias de Informação (TI) ou mero ajustamento à modalidade, mas com a pretensão de formar integralmente o acadêmico garantindo a qualidade na formação profissional, conforme projeto:

É importante compreender que a Educação a Distância (EaD) não pode ser reduzida a questões metodológicas, ou à simples gestão acadêmico-administrativa, ou como possibilidade apenas de emprego de Novas Tecnologias da Comunicação (NTCs) na prática docente e no processo formativo dos estudantes. (UNIMONTES/PPP, 2009, p. 08).

A estrutura da EaD projetada para o curso PNAP ofereceu a integração das ações dos atores envolvidos, permitindo controle e cooperação no processo ensino-aprendizagem, como auxílio efetivo ao estudante e avaliação em dimensão sistêmica e continuada, possibilitando que a Unimontes seja uma “instituição ensinante”.

3 | ANÁLISE DOS DADOS

3.1. O Bacharelado em Administração Pública/PNAP: Concepções e Aspectos de Construção Conforme o PPP

Para concepção desse projeto federal de formação do bacharel em Administração Pública, a Unimontes consolidou uma proposta com a união de dois importantes departamentos: o Centro de Educação a Distância (CEAD) e o Departamento de Ciências

da Administração do Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA).

O Departamento de Ciências Administrativas/Unimontes desenvolve há mais de 40 anos o curso de bacharel em Administração e oferta, ainda, cursos de especialização em diversas áreas, tais como gestão, finanças e logística. [...] contribui com a parcela majoritária dos docentes do Bacharelado em Administração Pública e conta atualmente com professores especialistas, mestre e doutores. (UNIMONTES/PPP, 2009, p. 20).

Com essa parceria a Unimontes pretendeu construir uma base sólida de formação utilizando conhecimentos das experiências exitosas de ambos os departamentos para atingir os objetivos da EaD.

A concepção do Curso de Bacharelado em Administração está voltada para a formação de egressos capazes de atuarem de forma eficiente e eficaz no contexto da gestão pública, à luz da ética, buscando contribuir para o alcance dos objetivos e desenvolvimento das organizações governamentais e não governamentais, de forma a possibilitá-las atender às necessidades e ao desenvolvimento da sociedade. Para tal, o curso contempla sólida formação nas teorias administrativas e enfatiza o desenvolvimento de competências necessárias ao bom desempenho profissional do gestor público, além de formação generalista, permitindo definir um perfil de administrador moderno, capacitado a planejar, organizar, dirigir e controlar a ação e as políticas públicas nas diversas esferas de poder e de governo. (UNIMONTES/PPP, 2009, p. 22)

O Curso de Bacharelado em Administração Pública na modalidade EaD atendeu ao Edital nº 01, de 27/04/2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) vinculada ao sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) do governo federal, que ofereceu autorização para efetivar o Programa Nacional de Administração Pública (PNAP).

Desta forma, através da adesão ao referido Edital nº 01/2009, após aprovação, foi autorizado que a Unimontes/CEAD/CCSA/Departamento de Administração operacionalizasse a rede PNAP e passasse a ofertar vagas no polo de Urucuia/MG e no polo de Almenara/MG, de forma concomitante, dando sequência e ampliando a oferta de cursos. O *campus* sede da Unimontes está em Montes Claros/MG cuja distância com o polo Urucuia/MG é de 288Km e com o polo Almenara é de 462Km.

No polo de Urucuia/MG no PNAP ingressaram via processo seletivo vestibular um total de 50 acadêmicos, estando no momento da pesquisa ativos e regulares um total de 32. A equipe de tutoria foi operacionalizada com 04 integrantes (presenciais e à distância); atuaram 32 professores formadores e orientadores do 1º ao 8º períodos (nas fases de Estágio Curricular, Linha de Formação Específica e do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC/Artigo)

De forma específica, o quadro de apoio operacional e tecnológica foi formado por um coordenador geral, uma coordenadora adjunta e 04 assessores junto ao CEAD que estavam localizados na sede da Unimontes. De forma indireta, na logística do PNAP atuaram motoristas, tecnólogos da diretoria de informação e plataforma, digitadores, arquivistas, dentre outros profissionais.

A plataforma do Ambiente de Avaliação de Aprendizagem (AVA) do PNAP/Administração pública/Unimontes pode ser acessada pelo seguinte *link*: <<http://www.ead.unimontes>.

br/>.

3.2. A Pesquisa de Campo

Na pesquisa de campo foi aplicado questionário com 36 perguntas para acadêmicos e para tutores, sendo atingido a totalidade da população. No questionário constavam perguntas fechadas e abertas, que ofereciam escolhas de respostas que indicavam percepções de plenitude, parcialidade e negatividade das variáveis. Ao final do questionário foi apresentada questão com opção de autoavaliação estipulando nota em escala de 0(zero) a 10(dez) para os quesitos.

Somente 03 acadêmicos respondentes residem na localidade do polo, os demais são oriundos dos municípios de Pintópolis, Chapada Gaúcha, Riachinho, Brasilândia, Arinos e Brasília, com distâncias físicas que variam de 32 a 300 Km do polo Urucuia/MG. A idade dos respondentes está entre 25 a 50 anos; 90% possuem atividades remuneradas e estão inseridos na administração pública, 02 já possuem graduação em outra área (Pedagogia, Letras).

Dos 04 (quatro) tutores que responderam à pesquisa, 02 (duas) são do gênero feminino; as idades oscilam entre 25 e 40 anos, 02 residem no polo de Urucuia/MG e os demais em Montes Claros/MG. Todos têm formação superior e atuam em outro trabalho, 03 destes têm especialização *lato sensu*. Os tutores afirmam que se oferecem para as atividades de tutoria pelo interesse na docência, um deles destaca a necessidade da complementação de renda.

O perfil da tutoria definido pelo PPP do PNAP/UAB esclarece que os tutores têm a função de acompanhar, apoiar e incentivar os estudantes, recebem treinamento na plataforma da EaD antes de iniciarem as atividades e ao longo do curso, sob a supervisão de um coordenador de tutoria, função ocupada por um professor do curso de Administração. Os tutores participam de todo processo, portanto, conhecem a realidade do curso em questão.

3.3. Percepções e Análises da EAD/PNAP/Bacharelado em Administração Pública

3.3.1. Percepções dos Acadêmicos do PNAP/POLO Urucuia/MG

Apesar de parecer claro que ao ingressar em um curso de formação, os envolvidos buscam o mesmo objetivo, pode-se afirmar que diferentes pessoas, de diferentes lugares e culturas podem estar em uma sala de formação com interesses diferenciados; são diferentes perfis e diferentes metas. Desta forma, o perfil dos envolvidos pode ser fator de influência na construção do profissional almejado pelo curso ou na avaliação que tecem sobre o contexto de ensino, visto que, nesta relação, de um lado temos a instituição operacionalizando a EaD e do outro o aluno com suas diversidades.

Neste sentido, foi observado que a busca por uma formação a nível superior não foi apontada pelos acadêmicos do PNAP como fator principal da escolha pelo curso, dos pesquisados 80% afirmaram que escolheram o PNAP pela escassez de tempo para

frequentar um curso presencial e 20% porque consideravam rápido, fácil e flexível o processo de ensino oferecido pela EaD.

Quando questionados sobre as plataformas EaD como instrumento de aprendizagem e os recursos por esta utilizados, bem como a operacionalização realizada pelos tutores, professores e coordenadores obtivemos os seguintes resultados, conforme Tabela 1.

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO ACADÊMICOS
O <i>layout</i> do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é adequado, claro e objetivo?	20% Sim, plenamente. 80% Sim, parcialmente.
O Ambiente de Avaliação de Aprendizagem (AVA) favoreceu a realização de trabalhos colaborativos?	40% Sim, plenamente. 60% Sim, parcialmente.
O formato do Ambiente de Avaliação de Aprendizagem (AVA) estimula o ensino-aprendizagem?	10% Sim, plenamente. 80% Sim, parcialmente. 10% Não.
Ocorreu suporte adequado ao <i>moodle</i> (ambiente virtual) quando necessário?	60% Sim, plenamente. 40% Sim, parcialmente.
Os recursos tecnológicos utilizados no curso são adequados e suficientes?	10% Sim, plenamente. 70% Sim, parcialmente. 20% Não.
O AVA oportunizou a interação dos acadêmicos, professores e tutores através de discussões temáticas ou fóruns de bate-papos?	20% Sim, plenamente. 30% Sim, parcialmente. 50% Não.
Os materiais utilizados pelos professores são sempre disponibilizados no <i>moodle</i> (ambiente virtual) e estão acessíveis?	30% Sim, todos 10% Sim, pouco deles 60% Sim, maior parte deles

Tabela 1 – Percepções dos acadêmicos quanto à plataforma EaD/AVA

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

De modo geral, neste item os resultados apontam para um atendimento parcial quanto ao *layout* da página, formato do Ambiente de Avaliação de Aprendizagem (AVA) e falta de estímulo ao ensino-aprendizagem. E atendimento pleno quanto ao retorno do suporte do ambiente quando necessário.

Os momentos virtuais de bate-papos ou fóruns de discussão de temas não foram oportunizados de forma positiva devendo ser repensados quanto à operacionalização.

Um aspecto positivo observado está relacionado ao fato de que todos os professores (30% das respostas) ou a maioria destes (60% das respostas) disponibilizaram no AVA os documentos, materiais e ferramentas necessários ao ensino-aprendizagem, fato esse facilitador do processo.

Observa-se nas respostas que falta algo nas plataformas virtuais para que de fato ofereça com plenitude o que se propõe, o que merece uma análise criteriosa futura para identificar pontos a serem melhorados.

Quando questionados sobre a coerência dos conteúdos e materiais didáticos com os objetivos do curso, bem como a clareza na elaboração do material didático foram obtidos os seguintes resultados da Tabela 02.

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO ACADÊMICOS
Os conteúdos trabalhados em cada disciplina condizem com minhas expectativas?	20% Sim, plenamente. 70% Sim, parcialmente. 10% Não.
Os conteúdos apresentados em cada disciplina estavam alinhados ou em sintonia com os objetivos do curso?	40% Sim, plenamente. 50% Sim, parcialmente. 10% Não.
O material didático atendeu aos objetivos do aprendizado?	40% Sim, plenamente. 50% Sim, parcialmente. 10% Não.
Os materiais didáticos (impressos e audiovisuais) foram elaborados de forma clara e compreensível, promovendo a autonomia de estudos?	60% Sim, plenamente. 30% Sim, parcialmente. 10% Não.

Tabela 2 – Percepções dos acadêmicos quanto ao conteúdo e materiais

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Na avaliação quanto aos conteúdos e materiais disponibilizados, os percentuais de avaliação positiva (parcialmente ou plenamente) dos itens superaram os percentuais das avaliações negativas.

No tocante às expectativas e sintonia entre conteúdos e objetivos foram atendidos parcialmente.

Os materiais didáticos impressos são gratuitos e os audiovisuais disponibilizados no AVA facilitaram a autonomia dos estudos de forma plena para 60% dos acadêmicos e 30% de forma parcial positivamente, visto que, entendem que foram elaborados de forma clara e compreensível.

Quando questionados sobre a qualidade do serviço prestado pelos professores, quanto ao domínio dos conteúdos e esclarecimento de dúvidas constam os seguintes resultados:

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO ACADÊMICOS
Os professores demonstraram domínio atualizado das disciplinas/eixos ministrados nas aulas presenciais ministradas?	60% Sim, todos. 40% Sim, maior parte deles.
Os professores elaboraram avaliações compatíveis com o conteúdo desenvolvido?	30% Sim, todos. 30% Sim, pouco deles. 40% Sim, maior parte deles.
Os professores atenderam minhas solicitações individuais sobre dúvidas nas disciplinas na plataforma AVA?	50% Sim, pouco deles. 50% Sim, maior parte deles.

Tabela 3 – Percepções dos acadêmicos quanto aos professores formadores

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Para os respondentes, quanto à atuação docente houve homogeneidade na qualidade

do ensino-aprendizagem, visto que, todos os professores (60%) ou a maior parte destes (40%) demonstraram domínio com os eixos temáticos ministrados; de forma positiva para 70% dos respondentes o professor elaborou avaliações compatíveis com o conteúdo. Contudo, no atendimento às solicitações dos acadêmicos acerca das disciplinas no AVA apenas 50% dos acadêmicos perceberam que estes estiveram atendendo esse requisito.

É importante um aprofundamento na qualificação docente e nos critérios de qualidade para escolha dos professores formadores da EaD, bem como a frequente capacitação para a execução do trabalho e boa utilização da plataforma.

Na avaliação geral quanto à equipe pedagógica e operacional chegamos aos seguintes dados, conforme Tabela 4, que de modo geral foram positivos: as respostas com percentual elevado de destaque determinaram que houve articulação entre componentes pedagógicos do curso (70%), práticas pedagógicas adequadas (60%), processo de orientação e acompanhamento dos tutores adequado (60%), dúvidas sanadas prontamente pelos tutores (80%).

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO ACADÊMICOS
Como você avalia a articulação da equipe pedagógica (professores, coordenador e tutores) de seu curso?	70% Totalmente articulada. 30% Razoavelmente articulada
Como você avalia as Práticas Pedagógicas utilizadas pelo curso?	60% Adequado. 40% Razoavelmente adequado
Como você avalia o processo de orientação e acompanhamento dos tutores, ao longo do curso?	60% Adequado 40% Razoavelmente adequado
Os tutores esclareceram prontamente minhas dúvidas?	80% Sim, plenamente. 20% Sim, parcialmente.
O papel realizado pelos coordenadores do curso pode ser considerado satisfatório?	20% Sim, plenamente. 50% Sim, parcialmente. 30% Não.
Os coordenadores do curso atenderam às solicitações administrativas e/ou questionamentos?	20% Sim, todos. 40% Sim, pouco deles. 20% Sim, maior parte deles. 20% Não, nenhum deles.
Os entraves operacionais ocorridos foram tempestivamente solucionados?	60% Sim, plenamente. 30% Sim, parcialmente. 10% Não.

Tabela 4 – Percepções dos acadêmicos quanto à equipe pedagógica institucional

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Quanto à atuação dos coordenadores do PNAP, a tendência foram respostas de atendimento parcial das solicitações administrativas e/ou questionamentos, ainda que no item seguinte declararam que os entraves operacionais foram tempestivamente solucionados. Os dados inferem que no decorrer do curso a comunicação/articulação/acompanhamento entre coordenação do curso, tutores e acadêmicos ocorreram de forma adequada.

3.3.2. Percepções dos Tutores PNAP/POLO Uruçuia /MG

Num segundo momento, os questionários foram levados à percepção dos tutores quanto às plataformas virtuais de aprendizagem, conforme Tabela 5:

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO TUTORES
O <i>layout</i> do AVA é adequado, claro e objetivo?	100% Sim, plenamente.
O AVA favoreceu a realização de trabalhos colaborativos?	100% Sim, plenamente.
O formato do AVA estimula o ensino-aprendizagem?	75% Sim, plenamente. 25% Sim, parcialmente.
Ocorreu suporte adequado ao <i>moodle</i> (ambiente virtual) quando necessário?	100% Sim, plenamente.
Os recursos tecnológicos utilizados no curso são adequados e suficientes?	25% Sim, plenamente. 75% Sim, parcialmente.
O AVA oportunizou a interação dos acadêmicos, professores e tutores através de discussões temáticas ou fóruns de bate-papos?	100% Sim, parcialmente
Os materiais utilizados pelos professores são sempre disponibilizados no <i>moodle</i> (ambiente virtual) e estão acessíveis?	100% Sim, todos.

Tabela 5 – Percepções dos tutores quanto a plataforma EaD/AVA

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Percebe-se uma avaliação plenamente positiva por partes dos tutores em todos os quesitos relacionados à plataforma virtual e AVA, com exceção dos fóruns de bate-papos que, também na visão dos tutores, não atenderam plenamente aos objetivos.

Quando questionados sobre a coerência dos conteúdos com os objetivos do curso e clareza do material didático, obtivemos, conforme Tabela 6:

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO TUTORES
Os conteúdos trabalhados em cada disciplina condizem com as expectativas?	30% Sim, plenamente. 70% Sim, parcialmente.
Os conteúdos apresentados em cada disciplina estavam alinhados ou em sintonia com os objetivos do curso?	100% Sim, plenamente.
O material didático atendeu aos objetivos do aprendizado?	75% Sim, plenamente. 25% Sim, parcialmente.
Os materiais didáticos (impressos e audiovisuais) foram elaborados de forma clara/compreensível, promovendo autonomia de estudos?	75% Sim, plenamente. 25% Sim, parcialmente.
Os materiais disponibilizados aos tutores foram suficientes para o atendimento dos acadêmicos?	50% Sim, parcialmente. 50% Não.

Tabela 6 – Percepções dos tutores quanto aos conteúdos e materiais

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

A percepção dos tutores é a de que os conteúdos foram condizentes com as expectativas de forma parcial (75%), mas quando apresentados diretamente nas disciplinas estavam plenamente de acordo com os objetivos do curso (100%).

Quanto ao material didático do acadêmico disponibilizado, seja impresso ou audiovisual, promoverem autonomia dos estudos, os tutores entendem que estes quesitos foram atendidos de forma plena. Um ponto de alerta é quanto ao material de apoio disponibilizado somente aos tutores que precisa ser revisto tendo em vista que atendeu parcialmente os objetivos para metade dos respondentes e pior ainda, não atendeu aos objetivos para a outra metade dos tutores.

Na compreensão sobre a relação de trabalho estabelecida com os professores formadores e as impressões deixadas pelos professores, constatamos os seguintes resultados:

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO TUTORES
Os professores demonstraram domínio atualizado das disciplinas/eixos ministrados nos momentos de interação com os tutores?	75% Sim, todos. 25% Sim, maior parte.
Os professores elaboravam avaliações compatíveis com o conteúdo desenvolvido?	100% Sim, todos.
Os professores atenderam as solicitações dos acadêmicos nas solicitações individuais sobre esclarecimentos ou dúvidas nas disciplinas?	50% Sim, alguns deles. 50% Sim, maior parte deles.
Os tutores mantiveram um bom relacionamento interpessoal com os professores das disciplinas?	50% Sim, todos eles. 50% Sim, maior parte.

Tabela 7 – Percepções dos tutores quanto aos professores formadores

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Nota-se aqui também uma forte tendência dos tutores em positivar o domínio das disciplinas pelos professores e a compatibilidade das avaliações elaboradas pelos professores com o conteúdo desenvolvido. No entanto, no relacionamento entre professores e tutores, apesar da maior parte ou de todos terem um bom relacionamento, para metade dos tutores somente alguns professores atenderam às solicitações de esclarecimento das disciplinas aos acadêmicos.

Quando tratado sobre a equipe pedagógica, sua interação e articulação chegamos ao seguinte resultado expresso pelas perguntas expressas e respostas da Tabela 8.

De modo geral, as percepções sobre a equipe pedagógica foram positivas, nos quesitos as respostas com percentual elevado de destaque determinaram que:

- a) ocorreu articulação entre componentes pedagógicos do curso (50%);
- b) as práticas pedagógicas foram adequadas (75%);
- c) o relacionamento entre tutor e coordenação foi bom (75%);
- d) as dúvidas foram sanadas prontamente pelos tutores (100%) e
- e) houve troca de auxílio de tarefas entre tutores quando necessário (75%).

CATEGORIA/SUBCATEGORIA DAS QUESTÕES	PERCEPÇÃO TUTORES
Como você avalia a articulação da equipe pedagógica (professores, coordenadores e tutores) do curso?	50% Totalmente articulada. 25% Pouco articulada. 25% Razoavelmente articulada
Como você avalia as Práticas Pedagógicas utilizadas no curso?	75% Adequada. 25% Razoavelmente adequada
Possuo um bom relacionamento interpessoal com os Coordenadores de Curso e demais tutores?	75% Sim, todos. 25% Sim, maior parte deles.
Sempre procuro atender as solicitações dos acadêmicos?	100% Sim, plenamente.
Os demais tutores auxiliaram-me quando eu necessitei?	25% Sim, pouco deles. 75% Sim, maior parte deles.
O papel realizado pelos coordenadores do curso pode ser considerado satisfatório?	75% Sim, plenamente. 25% Sim, parcialmente.
Os coordenadores de curso e de tutoria atenderam às solicitações administrativas e/ou questionamentos?	75% Sim, plenamente. 25% Sim, parcialmente.
Os entraves operacionais ocorridos foram tempestivamente solucionados?	100% Sim, plenamente.

Tabela 8 – Percepções dos tutores quanto à equipe pedagógica institucional

Fonte: Pesquisa de campo (2015)

Para os tutores, quanto à coordenação do curso e solução de entraves operacionais de forma tempestiva também perceberam atendimento pleno.

3.3.3. *Percepções Pessoais (Autoavaliação) Sobre a Formação PNAP/POLO Urucuiá/MG*

Quanto aos aspectos das percepções pessoais quanto à avaliação do curso e sua contribuição para formação profissional, 70% avaliaram como “adequadas” e 30% avaliaram como “razoável”.

Todos os respondentes disseram que a principal contribuição do curso foi obtenção de diploma e formação profissional, ainda que também vão oportunizar concursos públicos específicos e progressão de carreira aos efetivos em cargos públicos.

Quanto à satisfação com o curso todos disseram estar satisfeitos e afirmam que recomendariam o curso para terceiros, 30% afirmaram ter interesse por nova graduação ou especialização no formato EaD.

Ao ser solicitado que atribuíssem uma nota de autoavaliação numa escala de 0 a 10, quanto à trajetória acadêmica individual, obtivemos como médias:

- a) 7.2 para “dedicação”;
- b) 7.4 para “comprometimento” e
- c) 6.9 para “disponibilidade para contribuir na realização do curso”.

Considerando como o principal critério destacado pelos acadêmicos para escolha do curso ter sido “a falta de tempo para frequentar aulas presenciais”, dedicação, comprometimento e disponibilidade para contribuir com o curso deveriam ter prioridade máxima, visto serem essenciais para forma adequada para a EaD. O êxito do formato de ensino-aprendizagem depende da vinculação entre todas as partes: “instituição ensinante”, acadêmicos e os facilitadores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou alcançar seus objetivos ao responder à problemática inicial mediante apresentação do contexto histórico educacional da EaD no mundo e no Brasil, as Políticas Públicas de formação à distância, bem como a descrição do processo de formação do curso específico de “Bacharelado em Administração Pública” pela análise do PPP, e por fim, relacionar as percepções sob a ótica dos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, no caso, os acadêmicos e tutores do PNAP do polo de Urucuia/MG.

As análises contribuíram para compreensão da operacionalização do período de formação e como ponto de reflexão sobre o processo.

A modalidade da EaD não possui uma metodologia ou modelo único, é preciso que a “instituição ensinante” construa sua identidade e seu viés próprio, nesse sentido a instituição promotora deste PNAP, a Unimontes, já possuidora de experiências exitosas anteriores definiu objetivos definidos e formas de ação dentro de operacionalização coerente. Refletir o processo, conforme respondentes desta pesquisa oportuniza revisão para futuros cursos, e o estreitamente entre o planejado e o executado na prática diária do ensino-aprendizagem.

Nas percepções de tutores e acadêmicos, de forma geral, este projeto foi avaliado de forma positiva, ora plenamente, ora parcialmente nas variáveis verificadas. Existem crivos críticos que apontam para atualizações e mudanças; pontos chaves precisam de reformulação:

- Quanto à plataforma: processo de construção e reestruturação do AVA necessita encontrar o ponto certo entre proposição e acessibilidade através dos recursos tecnológicos, em especial, nos fóruns de debates e bate-papos estimulados;
- Quanto aos materiais e conteúdos: de apoio do tutor precisa ser revisto;
- Quanto aos professores formadores e tutores: treinamento e maior suporte no AVA, orientação e supervisão para atenderem às solicitações de esclarecimento das disciplinas de forma mais tempestiva;
- Quanto à equipe pedagógica: melhorar comunicação entre coordenação do curso e acadêmicos para resolução eficaz e tempestiva das questões operacionais.

A EaD depende de estrutura e organização competente para cumprir seu propósito, uma equipe bem articulada é fator decisivo para tal. Quando se fala em conteúdos e

ensino é preciso que se entenda que na EaD, quem ensina não é um professor, mas uma instituição, uma “instituição ensinante”. Trata-se, então, de uma ação complexa e coletiva, em que todos os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam envolvidos direta/indiretamente, inclusive o acadêmico que precisa dedicar-se, comprometer-se e contribuir com o processo.

Este texto não é conclusivo; deixa uma margem significativa de dúvidas e possibilidades de pesquisa, seja sobre as posturas acadêmicas na EaD, sobre análises criteriosas do ensino e operacionalização. E como possibilidade de novas pesquisas seria interessante avaliar os bastidores administrativos, observando percepções de reitores, coordenadores e professores, bem como evidenciar os custos financeiros do PNAP e correlacionar todas as percepções.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. **Educação à distância na Internet**: Abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2003.

BIZARRIA, Fabiana P. Almeida; TASSIGNY, Mônica Mota. **Reflexões sobre Três Aspectos da EaD: Design Instrucional, Tutoria e Gestão**. Junho, 2013. Disponível em: <<file:///C:/Users/Monica/Downloads/4749-13738-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2014.

BOHUMILA Araújo; FREITAS, Katia S. de; LEMOS, André. **Educação a Distância no contexto brasileiro**: algumas experiências da UFBA. Salvador: ISP/UFBA, 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm#art80>. Acesso em: 03 fev. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 03 fev. 2015

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 09/05/2006. **Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm>. Acesso em: 03 fev. 2015.

ENGUIITA, Mariano. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

LEMGRUBER, Márcio Silveira. **Educação a Distância**: para além dos caixas eletrônicos. 2008. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/84577116/Educacao-a-Distancia-para-alem-dos-caixas-eletronicos#scribd>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

UNIMONTES. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Administração Pública (PPP) - Bacharelado - Modalidade a Distância – PNAP**. Montes Claros: abril/2009. Programa Nacional de Formação em Administração Pública.

TORRES, Maria A. Guedes; MILL, Daniel. **Educação a Distância**: Um Guia para o Estudante Virtual. Montes Claros/MG: Editora Montes Claros, 2013.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação à distância**: uma visão integrada. Edição especial Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

URFS. **Educação à Distância em Consonância com a UAB:** algumas experiências da URFS. Porto Alegre: IFS/ URFS, 2013.

UM CURSO NA MODALIDADE EAD VOLTADO À ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E AO CUIDADO DE SI

Divair Doneda

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Medicina
Porto Alegre, Rio Grande do Sul

Bruna Concheski de Moura

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Faculdade de Medicina
Porto Alegre, Rio Grande do Sul

Clevi Elena Rapkiewicz

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Colégio de Aplicação
Porto Alegre, Rio Grande do Sul

Vanuska Lima da Silva

Universidade Federal do Rio Grande do Sul,
Departamento de Nutrição
Porto Alegre, Rio Grande do Sul

RESUMO – O artigo relata a experiência de um curso na modalidade Educação a Distância focado em alimentação saudável e no cuidado de si oferecido para servidores de uma universidade federal. O curso objetivou a socialização de informações científicas produzidas no âmbito da Nutrição. O uso de ferramentas de Tecnologia de Informação e Comunicação contribuiu para a ampliação do conhecimento e apropriação de novas formas de ensinar e de aprender, bem como permitiu maior flexibilidade e diversidade de opções aos participantes. O curso possibilitou participação, promoção ao trabalho colaborativo

e, em especial, à construção do senso crítico sobre as informações constantemente disponibilizadas a respeito de alimentação e nutrição. Além disso, os participantes, por meio da ajuda da equipe, receberam suporte para efetuarem a procura de informações em fontes oficiais, o que deve auxiliar na escolha de uma alimentação mais saudável. **PALAVRAS-CHAVE:** EaD, Nutrição, Alimentação, Cuidado de si

ABSTRACT – This article is a report on an e-learning course focused on healthy diet and care of the self, offered to the servants of a federal university. The course aimed at spreading scientific information produced in the Nutrition field. The use of Information and Communications Technology contributed to the expansion of knowledge and acquisition of new forms of teaching and learning, as well as allowed greater flexibility and range of options to all participants. The course enabled participation, promoting collaborative work and, in particular, the construction of critical thinking on the information available about food and nutrition. In addition, the participants received support from the tutors for searching information from official sources, which should assist them in making more appropriate decisions regarding a healthier diet.

KEYWORDS: E-learning, Nutrition, Diet, Care of the self

1 | INTRODUÇÃO

O oferecimento de um curso sobre alimentação saudável e o cuidado de si insere-se num contexto de preocupação com a saúde da população em geral, o que pode gerar impacto nos gastos públicos, em decorrência, entre outros fatores, da transição demográfica e epidemiológica observados nos últimos anos no Brasil (BATISTA FILHO, ASSIS, KAC, 2007). Considerando as mudanças no estilo de vida, a alimentação tem se mostrado a variável mais importante em virtude de seu impacto sobre a prevenção (ROUQUAYROL et al., 2013). As transformações ocorridas no perfil alimentar dos brasileiros nas últimas décadas exigem que as pessoas se apropriem de conhecimentos básicos sobre nutrição para que possam elaborar estratégias de alimentação saudável no seu ambiente familiar e no trabalho, promovendo sua saúde e bem estar. Esses conhecimentos são importantes para garantir que os sujeitos tenham capacidade para fazer opções de acordo com as suas preferências, minimizando as influências do marketing em suas escolhas, assegurando assim a sua autonomia. Além disso, na perspectiva dos estudos foucaultianos, é importante refletir sobre os lugares que se ocupa nos jogos de saber e poder para conseguir compor práticas de cuidado de si (FOUCAULT, 2004; 2008; 2017).

A relação entre os hábitos alimentares de um indivíduo ou população está relacionada com o seu estado de saúde-doença. Estudos realizados no Brasil demonstraram baixo consumo de frutas, hortaliças e/ou leite e derivados, combinado com um alto consumo de carnes e ovos (MOREIRA et al., 2015). Evidências sugerem a substituição de alimentos *in natura* ou minimamente processados por produtos industrializados prontos para consumo. Esse dado causa preocupação uma vez que foi publicado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em conjunto com a *International Agency for Research on Cancer* (IARC) que alimentos embutidos e processados, bem como o consumo excessivo de carnes vermelhas podem ser cancerígenos para humanos (WHO, 2015).

Os dados divulgados pelos institutos de pesquisas – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, IBGE, 2010), e, Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por Inquérito Telefônico (BRASIL, VIGITEL, 2014) – mostram que o índice de sobrepeso e obesidade está crescendo em níveis alarmantes entre a população brasileira. Esses dados são muito preocupantes, porque já está estabelecido na literatura que o excesso de peso aumenta a predisposição às doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) – diabetes, hipertensão arterial e doenças cardiovasculares, entre outras (ROUQUAYROL et al., 2013). A prevenção ou retardo do desenvolvimento de DCNT pode reverter em melhoria significativa na qualidade de vida e, conseqüentemente, na redução de afastamentos do trabalho e de custos sociais e financeiros para a saúde pública.

O programa desenvolvido por este curso pode ter contribuído para que a comunidade universitária se apropriasse de conhecimentos sobre alimentação e nutrição, possibilitando a consolidação de hábitos alimentares saudáveis que promovessem sua saúde. Além de ir ao encontro de propostas de órgãos públicos, como o CRTS (Centro de Referência em Saúde do Trabalhador) e a PNEPS (Política Nacional de Educação Popular em Saúde),

que desenvolvem políticas que tem por objetivo a promoção da saúde desta população (BRASIL, 2006). A reflexão crítica sobre hábitos de consumo também colabora para melhores escolhas e maior autonomia, principalmente considerando a grande influência das mídias nessa área e que uma grande parcela da população, por força do modo de vida contemporâneo, faz refeições fora de casa ou adquire produtos industrializados prontos para o consumo.

A utilização de educação a distância (EaD) tem mostrado grande eficácia para a educação de adultos inseridos no mercado de trabalho, com os avanços tecnológicos e a otimização do acesso a internet é possível que, em espaços distintos, os participantes consigam adquirir conhecimentos e debater sobre o que foi proposto, além de terem a liberdade sobre local e horário para exercício das atividades propostas. Dados do CETIC (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação) indicavam em 2016, que 54% dos domicílios disponibilizavam acesso a internet, com 61% de usuários (CEDIC, 2017). Nesse contexto, a utilização dessas tecnologias nas práticas de ensino e aprendizagem vem ganhando adeptos e a modalidade EaD tem sido comum em programas de pós-graduação ou cursos de atualização (SILVA et al., 2015).

Nesta modalidade o aluno avalia, estuda, aprende, pesquisa, debate e pratica sobre determinados assuntos idealizados na proposta do curso (TORREZ, 2005). As avaliações individuais ou coletivas sobre os temas estimula a aprendizagem e a reflexão, pois, além do que é oferecido nos materiais (aulas, artigos científicos, materiais oficiais, cartilhas e vídeos), é possível que através dos questionamentos realizados, o participante sinta-se motivado para a pesquisa e leitura de materiais qualificados aumentando seu conhecimento e contribuindo para crescimento do grupo por meio de debate nos fóruns e *chats* disponíveis na plataforma de aprendizagem, agregando outros olhares sobre o tema.

A convicção é de que atividades educativas como cursos na modalidade EaD possam contribuir para reduzir os índices de DCNT por meio da socialização do conhecimento científico produzido no âmbito da Nutrição, as quais poderão colaborar para escolhas alimentares mais saudáveis. Espera-se que, desse modo, o participante do curso torne-se um consumidor com maior capacidade de discernimento diante da oferta de alimentos, exercendo assim sua autonomia.

Realizou-se pesquisa em conteúdos impressos e digitais, com atenção centrada nas diretrizes da 2ª edição do *Guia Alimentar para a População Brasileira* (2014). As orientações desse guia são convergentes com os objetivos desse curso, pois, diferentemente da versão anterior do guia, apresentam uma abordagem acessível para toda a população, trazendo a alimentação como um ato natural, saudável, saboroso e balanceado que proporciona prazer, bem estar, saúde e não somente aporte energético.

Buscou-se referências bibliográficas sobre experiências na aplicação de EaD em cursos com as temáticas Nutrição e/ou Alimentação, no entanto, não foram encontrados relatos destas experiências nos bancos de dados pesquisados (OLIVEIRA et al., 2015; RAPKIEWICZ et al., 2015). Desse modo, o objetivo deste artigo é relatar a experiência do curso *Alimentação: um caminho para a saúde* na modalidade EaD.

2 | MÉTODOS

A divulgação do curso ocorreu na página da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGESP da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A seleção dos participantes, servidores da universidade, dentre os inscritos foi realizada pela PROGESP/UFRGS. No período de divulgação foi disponibilizado no site o plano de ensino com as seguintes informações: a) carga horária: 30 horas, distribuídas em 10 semanas; b) modalidade: EaD, 6 horas presenciais (a primeira e a última semana) e 24 a distância na plataforma Moodle Colaboração; c) objetivos (resultados esperados/competências a serem desenvolvidas); d) critérios de avaliação e aferição de assiduidade: 75% de presença, sendo que a assiduidade nas aulas a distância seria garantida pelo encaminhamento das atividades de fixação e pela participação nos fóruns propostos; f) cronograma: atividades propostas a cada semana; g) local e horário das aulas presenciais.

O curso foi estruturado conforme os recursos disponíveis na plataforma de ensino Moodle (chats, fóruns de discussão, postagem de arquivo, disponibilização de materiais visuais, entre outros) com a colaboração de toda a equipe: nutricionistas, estudantes (graduandos em Nutrição e Ciência da Computação) e docente do Colégio de Aplicação. Considerando-se a diversidade do público alvo inicial previsto para este curso (faixa etária, grau de instrução, dificuldades em ferramentas digitais), não se considerou indicado utilizar ferramentas mais complexas do Moodle.

Os conteúdos do curso foram apresentados por meio de 10 módulos, um por semana, com carga horária semanal equivalente a 3 horas. O primeiro e o décimo módulos foram realizados com atividades presenciais. A temática dos módulos apresentou as seguintes abordagens: 1. Alimentação nos dias atuais; 2. História da alimentação e modo de vida contemporâneo; 3. Conceitos básicos de nutrição - Alimentos: grupos a que pertencem e suas funções no organismo, e Nutrientes: macronutrientes e micronutrientes; 4. Alimentos: Orgânicos e funcionais, Fibras, Diet e Light, e Gordura Trans; 5. Consumidor consciente: cuidados básicos na aquisição, rotulagem e armazenamento dos alimentos; 6. Preparo dos alimentos; 7. Alimentação e Saúde: desnutrição, carências nutricionais, sobrepeso e obesidade; 8. Reeducação alimentar: equilíbrio energético. Peso saudável: caracterização do peso corporal (IMC) e Atividade física; 9. Alimentação saudável: Guia alimentar para a população brasileira; 10. Exemplos de cardápio.

Em cada módulo, ou seja, a cada semana, foram disponibilizados materiais de estudo, os quais continham os conteúdos referentes a uma aula do cronograma e materiais de apoio como artigos científicos, publicações oficiais, cartilhas e vídeos. As discussões sobre o curso foram realizadas através de um espaço de convivência no modelo de chat e em outros dois momentos com a utilização do fórum, como previsto no cronograma, o primeiro, na quinta semana com a temática: É possível ser um consumidor consciente?; e o segundo, correspondente ao nono encontro, apresentado como: O que você entende por hábitos

alimentares saudáveis? Nesses momentos os alunos foram expostos a uma pergunta norteadora e convidados a debater sobre os assuntos com uma intervenção primária e duas secundárias. A coordenadora do curso e a tutora atuaram no sentido de estimular a participação e o debate, bem como sugerindo material adicional para aprofundamento dos questionamentos, quando necessário.

Nos módulos nos quais não houve atividades interativas, foram disponibilizadas atividades variadas, divididas em dois blocos. Em um, questões mais objetivas direcionadas à fixação e à revisão direta do conteúdo em si, como associação de colunas, palavras cruzadas e questionários com perguntas objetivas. No outro bloco, perguntas abertas para os participantes que buscassem formas de se manifestar criticamente sobre os temas abordados. Cada participante podia escolher qual dos dois blocos de atividade realizar em cada semana.

Para análise das respostas obtidas nos dois fóruns foi criado um *corpus* (SANTOS, 2006) para, posteriormente, realizar a exploração do mesmo. Esta mineração foi desenvolvida a partir do *software Wordle*, uma ferramenta *online* que gera uma nuvem das palavras mais utilizadas do texto em análise. Nessa ferramenta, é possível escolher quantas palavras aparecerão na nuvem e, também, definir *layout*, direção, cor e fonte das palavras, podendo assim gerar uma nuvem personalizada de modo a facilitar a análise final. O tamanho das palavras na nuvem está relacionado com a frequência em que ela é encontrada, quanto maior o seu tamanho, mais ela aparece no texto.

Além das discussões, foram estipuladas duas opções de exercícios de fixação: a) modo objetivo - como questões de assinalar (verdadeiro ou falso), relacionar as colunas, preencher lacunas, resposta única de assinalar e palavras cruzadas; e, b) modo dissertativo com uma pergunta relacionada à temática em questão, onde o aluno poderia expressar tanto os conhecimentos adquiridos ao término do módulo, quanto as suas reflexões sobre os mesmos. A escolha do modo de exercícios de fixação estava em consonância com preferência dos participantes e a sua realização garantia a assiduidade no módulo correspondente. A avaliação dos participantes não teve o intuito de promoção ou não no curso, pois não foram avaliados a partir de pontuações ou notas, mas por meio da realização das atividades estipuladas a cada módulo, se era coerente com o que foi oferecido nos materiais de estudo, e se suficiente quando comparada aos objetivos propostos (GURGEL; AGUIAR, SILVA, 2013; CAVALCANTE; MELLO, 2015). Em conjunto, a assiduidade em 75% das atividades propostas garantia a conclusão do curso.

A Plataforma *Moodle* registra automaticamente os acessos dos participantes na página do curso, disponibilizando um relatório. Porém esta informação por si só não confirma a efetiva participação do aluno. Esta fica evidente pelas postagens e pela resolução de atividades propostas.

Durante o último encontro, em que as atividades foram realizadas presencialmente, além das atividades referentes ao módulo 10, também foi oferecido um espaço para que os participantes pudessem realizar uma avaliação oral do curso, ao mesmo tempo em que foi distribuído um formulário de avaliação de reação, o qual não necessitava identificação

para a entrega e apresentava questões objetivas com intensidade de aceitação referente às perguntas estipuladas, e outras dissertativas. Os participantes autorizaram a divulgação das intervenções e postagens realizadas nas aulas presenciais e na plataforma *Moodle*.

3 | RESULTADOS

Foram selecionados 30 participantes para o curso. Na primeira aula, os participantes tiveram auxílio de tutores para resolver possíveis dificuldades no acesso à plataforma de ensino *Moodle* e, a partir de então, todos foram orientados a seguir as atividades propostas pelo cronograma e ilustradas na página do curso.

3.1 Atividades em Aulas Presenciais

No primeiro encontro do grupo, realizaram-se atividades integradoras: foram distribuídos imagens de frutas que se complementavam, cada participante deveria achar sua “metade”, formando duplas, as quais iriam conversar e, posteriormente, deveriam apresentar o seu colega. Após as apresentações seguiram-se as atividades com perguntas norteadoras: 1) Quais são as suas expectativas em relação a esta ação de aperfeiçoamento (individual)? 2) O que você entende por saúde? 3) O que você entende por alimentação saudável?. Os participantes escreviam de forma resumida em um papel as suas considerações, as quais formaram um painel de respostas à pergunta correspondente. O resultado da mineração dos textos das questões encontra-se nas Figuras 1, 2, 3, respectivamente.

No segundo encontro presencial e último módulo do curso, foi desenvolvida uma atividade de montagem de cardápios, assim testando os conhecimentos adquiridos ao longo do curso de maneira prática. Foram utilizadas imagens de alimentos para que o grupo conseguisse compor suas principais refeições: café da manhã, almoço e jantar. Houve discussão, questionamento e sugestões de todos os alunos nas práticas individuais.

3.2 Atividades em EAD

A avaliação das atividades de fixação revelou que o grupo obteve mais de 90% de acertos nas atividades propostas, demonstrando comprometimento e entendimento na realização dos exercícios e consequentemente, dos conteúdos abordados.



Figura 1 Expectativas dos participantes em relação à ação de aperfeiçoamento.

Figura 2 Respostas à questão O que você entende por saúde?

Figura 3 Respostas à questão O que você entende por alimentação saudável?

Figura 4 Respostas à questão É possível ser um consumidor consciente?

Figura 5 Respostas à questão O que você entende por hábitos alimentares saudáveis?

A partir das respostas encontradas nos debates realizados nos dois fóruns, construíram-se duas nuvens, a primeira ilustrada na Figura 4 referente ao primeiro fórum, e a segunda, na Figura 5 correspondendo ao segundo. A criação foi realizada com 50 palavras. A Figura 4 apresenta o resultado da pergunta “É possível ser um consumidor consciente?”. A ligação das palavras encontradas com as demais apresentadas na Figura 4 mostra coerência na compreensão do tema sugerido. O percentual dos inscritos que participou dos debates no primeiro fórum foi de 80%. Já no segundo, a adesão dos participantes foi maior, representando 87% dos participantes. Também neste fórum observou-se a mesma coerência e compreensão, como já constatado no anterior, ilustrada na Figura 5 e que se

refere à pergunta: O que você entende por hábitos alimentares saudáveis?

3.3. Avaliação do Curso

O planejamento, a coordenação e a execução da ação de capacitação foram avaliados positivamente por 95% dos participantes, dados obtidos através de formulário de avaliação de reação realizado no último encontro do curso.

A avaliação dissertativa indicou: satisfação com a capacitação, incentivo a continuidade com aprofundamento dos conteúdos e reconhecimento de que a capacitação contribuiu para mudanças nas condutas alimentares, contribuindo para uma melhor alimentação. Os participantes também referiram como importante a reflexão que realizaram sobre hábitos de consumo, o papel das mídias e as possibilidades de escolhas mais coerentes com as próprias crenças, constituindo-se em sujeitos mais autônomos.

4 | DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas alimentação e nutrição são constantemente foco da mídia, muitas vezes alardeando alimentos milagrosos, ostentando informações incompletas ou inadequadas, contribuindo para a confusão do público leigo. A Nutrição é uma ciência com diversas linhas de pesquisa, cujos resultados devem ser vistos com cautela, uma vez que as evidências encontradas necessitam de estudos adicionais e de tempo para sua confirmação e, muitas vezes, a divulgação prematura das mesmas pode ser um fator de confusão. Por isso, é importante que profissionais habilitados em Nutrição possam divulgar os conhecimentos mais consolidados na área com o intuito de contribuir para a ampliação da visão crítica diante de tantas informações, tornando a população mais apta a fazer escolhas saudáveis e, desse modo, numa perspectiva foucaultiana se protegendo de certos perigos, se conduzindo, se cuidando e inventando outros modos de ser no mundo (FOUCAULT, 2008).

O *Guia Alimentar para a População Brasileira*, publicado em sua segunda edição em 2014, apresenta diretrizes alimentares oficiais para a população. As informações são apresentadas de modo acessível, reforçando a qualidade da alimentação *in natura* e minimamente processada, capaz de proporcionar, além de nutrientes e aporte energético, bem estar e saúde. Essas informações do Guia são de alta relevância, uma vez que a maioria da população brasileira habita no meio urbano e muitos dos alimentos que consome são produzidos em regiões distantes, de forma que necessitam percorrer longas distâncias e, no caso de alimentos prontos, passar por diferentes formas de processamento até chegarem a mesa do consumidor.

Conseguiu-se observar o quanto as diretrizes do guia foram compreendidas pelos participantes ao serem analisadas as suas reflexões ao longo do curso. Alguns exemplos encontram-se a seguir.

Quando se tem o conhecimento, se podem fazer as escolhas corretas. De fato, o ato de comer está relacionado a valores sociais, culturais, afetivos, sensoriais (Participante 1).

Confesso que estava no piloto automático de entrar no super e sair com as compras de sempre, mas a sacudida deste curso fez eu reavaliar minhas prioridades. [...] (Participante 2).

Os materiais de estudo propostos pelo curso têm colaborado para a reflexão sobre os hábitos alimentares em minha família. Considero uma alimentação saudável aquela que foi preparada com carinho e compartilhada com muito amor e alegria com pessoas queridas. Compreendi que os alimentos pouco processados são os melhores para oferecer à mesa da família visto que são mais saudáveis (Participante 3).

O ato de alimentar-se possui inúmeros fatores relacionados: a percepção do indivíduo em relação ao alimento (caráter simbólico e psicológico), ou seja, qual seu significado na sociedade em que vive, e também o significado que ele mesmo atribui ao fato de comer este alimento; o funcionamento bioquímico do alimento, sua relação com o corpo e suas consequências; o processo de produção, o que envolve as relações de trabalho nas quais foi produzido e o decorrente impacto ambiental. Todos estes fatores estão interligados e estão implicados no ato de alimentar-se (Participante 4).

Conhecer um pouco mais sobre os rótulos dos alimentos, por exemplo, acabou me dando mais elementos para pensar sobre a tão sonhada *alimentação saudável*; assim como saber diferenciar produtos *light* e *diet*; *orgânicos*, as gorduras desejáveis daquelas a evitar (saturadas)... Enfim, *alimentação saudável* nos exige também conhecer e saber escolher, diferenciar, ponderar aquilo que supermercados diversos (e feiras) nos oferecem. O curso tem me ajudado bastante! (Participante 5)

Há que existir equilíbrio, salada, legumes, frutas e tudo mais que nos dê prazer! Também não podemos esquecer do consumo consciente, do cuidado com a natureza e com o bem estar do planeta para que ele continue oferecendo as condições necessárias para nossa sobrevivência e produção de alimentos (Participante 6)

Creio que ao ato de alimentar-se estão relacionadas questões sociais, de interação com família e amigos, de convivência. Algumas vezes, a alimentação está relacionada a status e modismos (Participante 7).

O curso tem ajudado demais, agregando conhecimento e possibilitando uma reflexão sobre o dia-a-dia na alimentação (Participante 8).

O curso teve uma preocupação em não enfatizar aspectos que reforcem a medicalização da vida, pois a alimentação não deve deixar de ser algo prazeroso e relacionado à sociabilidade das pessoas. Contudo, não podemos deixar de considerar que as técnicas de cultivo e de processamento dos alimentos se modificaram muito ao longo do tempo, de forma que, contemporaneamente, é necessário dispor de capacidade crítica para efetuar melhores escolhas alimentares, principalmente em virtude do grande número de alimentos ultraprocessados disponíveis no mercado e que impactam negativamente na saúde da população.

No último encontro (presencial) muitos participantes comentaram que possuíam uma preocupação em se alimentar adequadamente, mas que perceberam que eram muito influenciados em seu consumo alimentar pelas propagandas de alimentos, pelo marketing. Em decorrência disso, por falta de conhecimento crítico, utilizavam produtos ultraprocessados, com alta quantidade de aditivos, os quais julgavam saudáveis. Relataram

que o curso estava contribuindo para que realizassem escolhas alimentares mais concordantes com seu estilo de vida e com o modo como desejam cuidar de si mesmos.

Inicialmente, pensou-se que o público alvo do curso seria pessoas que apresentavam sobrepeso, obesidade e com hábitos alimentares inadequados. O que se encontrou foi a procura predominante de participantes com alta escolaridade, boa alimentação e peso adequado. Contudo, a caracterização dos participantes não desmerece o impacto dos conhecimentos trabalhados, pois além do conhecimento para si, estes participantes se tornam multiplicadores das informações junto a colegas e familiares. Além disso, puderam ampliar sua visão crítica em relação à indústria dos alimentos e à sociedade de consumo em que estão inseridos.

Considerou-se que a metodologia aplicada foi adequada, uma vez que os participantes atuavam em diversos pólos da Universidade, com cargas horárias distintas e que dificilmente seria possível contemplar um curso com essa temática em âmbito presencial, já que não viabilizaria a presença de todos. Além disso, a maioria deles possuía acesso em seu trabalho às tecnologias de informação e comunicação (TIC) e internet livre, o que possibilitou o acompanhamento do curso em seu próprio ambiente de trabalho, sem que tivessem que dispor de horários fixos, e assiduidade em sala de aula.

Para a equipe, a aceitação dos participantes foi essencial, já que se tratou da primeira edição do curso, com o desafio do oferecimento na modalidade EaD (24h a distância, 6h presenciais). A possibilidade de agrupar os participantes virtualmente, sem a necessidade de aulas presenciais, com horários estipulados e fixos, sendo livre a rotina mais confortável a cada integrante, além da alta aplicação dos conhecimentos adquiridos nas próprias atividades dos participantes, reforçam a dinâmica positiva do curso.

A aceitação positiva dos alunos pode ser oriunda de diversos fatores, entre eles, a flexibilidade do local e do horário para estudo; temática provocadora, a qual incentivava o interesse e a adesão ao curso; apoio e incentivo constante da equipe organizadora; e assuntos abordados com clareza, com linguagem de fácil compreensão. As temáticas atenderam as expectativas dos participantes em um percentual de 100%, conforme resultados da avaliação.

Um dos grandes desafios dos organizadores de cursos na modalidade EaD costuma ser o expressivo percentual de evasão dos participantes. Diferentemente do usual, este curso teve uma baixa evasão dos participantes (2/30), demonstrando o interesse despertado pela temática, pelo material disponibilizado e pelas atividades propostas.

Tem-se a expectativa de que esse curso se constitua numa experiência piloto para que, em decorrência da aprendizagem adquirida, tanto o curso possa ser replicado para outro público, quanto a equipe consiga avançar no desenvolvimento de outras propostas educativas em ambientes virtuais que contribuam para o cuidado de si em uma perspectiva ética a favor da vida em seu sentido mais amplo.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao apoio da Secretaria da Educação a Distância (SEAD/UFRGS) que, por meio dos editais 19 e 21, disponibilizou bolsistas para o desenvolvimento desta proposta. Também somos gratos a Karen Hofmann de Oliveira que realizou a mineração dos textos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa de orçamentos familiares 2008-2009: antropometria e estado nutricional de crianças, adolescentes e adultos no Brasil**. IBGE, Rio de Janeiro, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, VIGITEL, 2014. **Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Disponível em <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/abril/15/PPT-Vigitel-2014-.pdf> acesso em 13/05/2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Para saber das coisas: falando da Política Nacional de Saúde do Trabalhador e doenças relacionadas ao trabalho**. Hemeroteca Sindical Brasileira: São Paulo, 2006.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Guia alimentar para a população**. 2.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

CAVALCANTE LPF, MELLO MA. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. **Avaliação** (Campinas), Jul 2015, vol. 20, nº.2, p.423-442.

CETIC Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **Pesquisas e indicadores: TIC Domicílios**. Disponível em: http://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2016_coletiva_de_imprensa_2.pdf acesso em 16/03/2018.

FOUCAULT Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Trad. Marcio Alves da Fonseca. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT Michel. **Tecnologias del yo – Y otros textos afines**. Traducido por Mercedes Allendesalazar. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós. 2008. 152p. (Coleção Pensamiento Contemporáneo, 7).

FOUCAULT Michel. **O que é a crítica seguido de A cultura de si**. Lisboa, Texto & Grafia Ltda, 2017.

GURGEL CR; AGUIAR GE; SILVA, NN. Avaliação como espaço de aprendizagem em softwares educativos. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Jun 2013, vol.21, no.79, p.371-388.

OLIVEIRA KH, RAPKIEWICZ CE, DONEDA D, SILVA VL. Educação a distância no Brasil na área da saúde: uma análise de publicações recentes [recurso eletrônico]. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, v. 12, p. 1124-1134, 2015.

RAPKIEWICZ CE, DONEDA D, OLIVEIRA KH, SILVA V L. A (NÃO) EAD e TIC em cursos de graduação em nutrição do RS: uma análise de projetos pedagógicos de cursos [recurso eletrônico]. **Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**, 2015, v. 12, p. 694-704.

ROCHA JSY, CACCIA-BAVA MCG, REZENDE CEM. Pesquisa-aprendizagem no ensino da política e gestão de saúde: relato de uma experiência com e-Learning. **Rev. bras. educ. med.**, Abr 2006, vol.30, no.1, p.73-78.

ROUQUAYROL MZ; SILVA M, GURGEL C. **Epidemiologia & Saúde**. 7 ed. Rio de Janeiro: Medbook, 2013. 736p.

SILVA NA et al. Limites e possibilidades do ensino à distância (EaD) na educação permanente em saúde: revisão integrativa. **Ciência & Saúde Coletiva** 2015, 20(4):1099-1107.

TORREZ MNFB. Educação à distância e a formação em saúde: nem tanto, nem tão pouco. **Trab Educ Saúde** 2005; 3(1):171-186.

WHO. IARC Monographs evaluate consumption of red meat and processed meat. **Press release** N° 240. 2015. Disponível em: http://www.iarc.fr/en/media-centre/pr/2015/pdfs/pr240_E.pdf. Acesso em: 03. 02. 2016.

O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO: EXPERIÊNCIAS NA MODALIDADE A DISTANCIA

Leila Valderes Souza Gattass

UNEMAT, Faculdade de Ciências da Saúde,
Cáceres-MT

Rosalva Pereira de Alencar

UNEMAT, Faculdade de Ciências Humanas,
Cáceres-MT.

Juliano Rybas Ignês

UNEMAT, DEAD, Cáceres-MT.

RESUMO: Este estudo sobre experiências em Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na Modalidade a Distância teve como objetivos compreender as concepções de estágio supervisionado subjacentes no Projeto Político Pedagógico do Curso, além de identificar as contribuições que esse campo do conhecimento apresenta ao licenciando e, interpretar como os alunos tecem as relações com os conhecimentos e saberes da trajetória acadêmica durante a realização do estágio. As análises foram organizadas a partir das reflexões acerca da coerência entre as diferentes manifestações dos sujeitos na relação de suas práxis pedagógicas enquanto contribuições do Estágio Curricular Supervisionado na formação da docência. O procedimento metodológico utilizado se sustenta na análise do Projeto Político Pedagógico do Curso, nas observações realizadas nas práticas na sala de aula e em espaços educativos não escolares

envolvendo ensino e aprendizagem de Ciências. Também utilizamos um questionário e entrevista com os alunos, possibilitando a compreensão do objetivo da pesquisa. Os resultados apontam que há a necessidade de uma revisão conceitual acerca da prática e da atividade do estágio em espaços formais e não formais. Foi possível perceber que a teoria produz importantes reflexões na ação docente que conduz a formação nesses espaços de forma mais consistente e harmoniosa quanto a produção e sedimentação dos saberes.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes - Ensino de Ciências - Educação a Distância

ABSTRACT: This study about experiences in Supervised Curricular Internship in the Degree Course in Biological Sciences in Distance Modality had as objectives to understand the conceptions of supervised internship in the Political Pedagogical Project of the Course, besides identifying the contributions that this field of knowledge presents to the licenciando and to interpret how the students weave the relations with the knowledge and knowledge of the academic trajectory during the accomplishment of the stage. The analyzes were organized from the reflections about the coherence between the different manifestations of the subjects in the relation of their pedagogical praxis as contributions of the Stage Supervised curriculum in teacher education. The methodological procedure used is based on the

analysis of the Political Pedagogical Project of the Course, on the observations made in the practices in the classroom and in non-school educational spaces involving teaching and learning of Sciences. We also used a questionnaire and interview with the students, making possible the understanding of the research objective. The results point out that there is a need for a conceptual revision about the practice and the activity of the internship in formal and non-formal spaces. It was possible to perceive that the theory produces important reflections in the teaching action that leads to the formation in these spaces in a more consistent and harmonious way as the production and sedimentation of the knowledge.

KEYWORDS: Teachers Knowing - Science Teaching - Distance Education This

1 | INTRODUÇÃO

Este estudo problematiza o estágio curricular Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas, na modalidade a distância, da Universidade do Estado de Mato Grosso. E, objetivou compreender as concepções de estágio supervisionado subjacentes no Projeto Político do Curso, identificar as contribuições que esse campo do conhecimento apresenta ao licenciando e, interpretar como os alunos tecem as relações com os conhecimentos e saberes da trajetória acadêmica durante a realização do estágio.

O estudo do tema que enfoca o estágio curricular supervisionado em espaços não escolares ganha centralidade na análise, haja vista que esta foi a primeira experiência desse curso na modalidade a distância, e torna-se relevante interpretar as percepções, as produções e análises feitas pelos acadêmicos participantes com intuito de perceber como esse campo de conhecimento contribuiu e ampliou a sua formação, bem como a importância desses possíveis espaços de atuação para o processo formativo e, conseqüentemente, o processo ensino aprendizagem.

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os acadêmicos que cursavam o 8 (oitavo) semestre do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas do Polo de Alto Araguaia. Por ser um curso que é composto por uma comunidade acadêmica que reside em municípios que distam aproximadamente entre 50 e até 800 km de distância, os encontros presenciais foram realizados de modo esporádicos. No entanto, com o uso da tecnologia pudemos optar pelos instrumentos de questionários e entrevista, para que todos os alunos regularmente matriculados na disciplina de estágio supervisionado com foco em espaços escolares e não escolares, pudessem contribuir com suas percepções e reflexões.

Nesse contexto o estudo se constituiu em um grande desafio, considerando que o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciaturas assumiu historicamente, diferentes feições epistemológicas em que ora prevalecia a prática, ora a técnica e ou aspectos teóricos. Essas perspectivas suscitou estudos, reflexões a partir das pesquisas produzidas neste campo de conhecimento que possibilitou compreender os reducionismos decorrentes da dissociação entre teoria e prática, e então surge a luta em torna-lo mais efetivo, coeso e interessante.

Pimenta (2012, p.45) aponta a perspectiva de estágio como práxis e explicita que

“o estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”.

Este modo de conceber o estágio pressupõe entendê-lo como uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade que se realiza em diferentes espaços e contextos sociais, organizações e setores que desenvolvam ação de caráter educativo, compreendendo sindicatos e associações, movimentos sociais da cidade e do campo, práticas relativas à igualdade étnico-racial, luta contra a exclusão social, dentre outros aspectos políticos e pedagógicos que demandem a necessidade de promover uma estreita relação com as diferentes dimensões da sociedade e possam produzir conhecimento.

Tomamos como exemplo a sala de aula e os espaços não escolares que possibilitam refletir a respeito da formação e também da prática docente. Afirma-se isso porque é lá que também podemos exercitá-la, pois nas atividades diárias como planejar, exercitar e avaliar é que são desenvolvidas as habilidades e competências necessárias à prática docente. E, é com o olhar direcionado para estes espaços e para os elementos que os integram, especificamente, o saber e o fazer docente, que se sustentam as análises deste estudo.

Pesquisas realizadas a respeito do ofício docente no Brasil revelam que foi somente a partir de 1970, que surge a ideia de que era imperativo capacitar o professor com linguagem científica e cultural, bem como de outros componentes pedagógicos para o exercício da docência. Percebeu-se, então, que se fazia necessário ao bom desenvolvimento das atividades no cotidiano da escola, e na apreensão do conhecimento pelos alunos, que houvesse atenção especial a estas questões.

Neste contexto, a dificuldade da prática era percebida na quase totalidade das áreas, e no Ensino de Ciências e Biologia, especificamente, era praticada como mera transmissão de informações, onde este contexto também era expresso nos documentos, como nos PCN (1998) “[...] cabia aos professores a transmissão de conhecimentos acumulados pela humanidade por meio de aulas expositivas e aos alunos a absorção dessas informações”. Na atualidade, esta metodologia ainda é muito presenciada nas escolas, o que muito preocupa educadores e motiva pesquisas no campo do ensino.

Isto se deve ao fato de estarmos vivenciando tempos em que a Ciência e a Tecnologia foram reconhecidas como essenciais no desenvolvimento econômico, cultural e social, e o ensino de Ciências em todos os níveis foi também ganhando importância, sendo objeto de inúmeros movimentos de transformação, podendo servir de ilustração para tentativas e efeitos das reformas educacionais.

É certo dizer que no decorrer dos anos, surgiram diferentes teorias e práticas pedagógicas, que privilegiavam ora quem ensinava, ora quem aprendia, ora as metodologias, ora a avaliação, e, que, desta forma, procuravam expressar diferentes pensamentos/saberes. A educação, neste raciocínio, não pode estar centrada somente no professor ou no aluno. Todavia, deve direcionar sua atuação para a formação do ser humano e no papel sócio-político e cultural que este deve possuir para agir no interior da escola e contribuir para

a construção de uma sociedade mais contextualizada e comprometida com as questões atuais. A base da formação do professor certamente terá implicações para o alicerce do conhecimento que é o ato de ensinar. Segundo Mizukami e Reali (2002), a formação do profissional da educação consiste em um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor propicie processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, e, desta forma, poder bem realizar sua atividade profissional.

Apesar do avanço na literatura e nas muitas propostas e reformas instituídas nos cursos de licenciatura, em mudanças percebidas e vivenciadas nos currículos, tanto das universidades, quanto nas escolas de educação básica, pode-se afirmar que “[...] há evidências de que apesar de todas as repulsas verbais, hoje se continua fazendo nas aulas de Ciências praticamente o mesmo que há 60 anos”. (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). Esta questão nos motiva, por entendermos que o estágio é pensado como uma atividade que pode minimizar as problemáticas do ensino, contribuindo com os futuros licenciados a fazer uma interferência no meio em que está inserido. Assim, este estudo propõe reflexões acerca da formação de professores de Ciências Biológicas, a partir da avaliação dos alunos egressos do referido curso, motivada pela análise da contribuição do Estágio na profissionalização dos saberes para a docência.

2 | A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: A INTERLOCUÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Os debates em relação à formação de professores e suas implicações no processo de aprendizagem de alunos, vem sendo ao longo dos anos, de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação. De acordo com Libâneo (1998, p. 07), “Não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”. Assim, pensar em reformas que visem melhorias no ensino, pressupõe análise na formação de professores e nos saberes pertinentes e necessários à docência.

Ao professor, acaba se colocando a responsabilidade de desenvolver habilidades e competências necessárias à apreensão do conhecimento de seus alunos. Por isso, quando falamos em formação de professores, é preciso trazer as discussões das políticas públicas que estimulam e norteiam os currículos, as ações pedagógicas, as disciplinas com medidas que pretendam melhorar a qualidade dos cursos e elevar a qualidade do ensino, envolvendo formandos e formadores.

2.1 O Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Ciências Biológicas, na Modalidade a Distância, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)

Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.
(Eça de Queirós)

A partir da análise do Projeto Político Pedagógico do curso, do questionário e entrevistas feitas, os dados possibilitaram delimitar três categorias de análise, sendo:

- A formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas na modalidade a Distância;
- Concepção de estágio como processo formativo;
- A produção dos saberes para o ensino de Ciências: práticas em espaços formais e não formais;

A formação pedagógica no curso de Ciências Biológicas na modalidade a Distância

As entrevistas realizadas foram bastante relevantes, considerando a diversidade dos sujeitos. Nesta fase, foi possível realizar uma avaliação da proposta do curso, enquanto espaço e tempo de formação. É importante registrar que as respostas consideradas repetidas, foram descartadas, para que o texto não se tornasse exaustivo.

Compreender o papel da formação como um a atividade responsável pela autonomia da docência é fundamental na construção da profissionalização. E participar do processo de avaliação, que promova melhorias, é significativo. Em relação ao curso em questão, os egressos revelam:

O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas oferecido pela UNEMAT/EAD é muito bom, pois disponibiliza de aulas teóricas e práticas com materiais didáticos e laboratoriais de qualidade e professores qualificados, que estão sempre à disposição para ajudar os educandos. (BIO 1)

Observamos que os sujeitos ressaltaram o compromisso da Universidade em garantir estrutura física necessária, para que, aliada à pedagógica, proporcione ensino de qualidade. Vale registrar, que o Polo de Apoio Presencial, possui laboratórios, biblioteca, sala de informática, entre outros espaços, que são facilitadores de aprendizagem. Aliado a isso, está a metodologia utilizada pelo ensino a Distância, por meio das aulas *online*, que disponibiliza tutores presenciais e a distância que contribuem para a aprendizagem dos alunos.

No entanto, os participantes da pesquisa destacaram a importância no processo de seleção dos docentes, no que se refere ao conhecimento da metodologia e compromisso com as aulas e com os alunos. Ao relatar que, “[...] tivemos professores que só aplicavam questionários, sem ligação nenhuma com as aulas, cujas respostas eram encontradas em *sites* de vestibulares” (BIO 2).

Percebemos, portanto, que é preciso se atentar, não apenas com a seleção de docentes,

mas deve haver o acompanhamento no planejamento das atividades, considerando a metodologia. Até porque isso faz parte da rotina do professor, em qualquer modalidade. O docente deve organizar seu material didático-pedagógico, observando sempre as especificidades de seus alunos, contribuindo, assim, para e com o seu conhecimento.

Cada um dos entrevistados, no que se refere à construção do Projeto Pedagógico, afirmou que o curso proporcionou espaços de aprendizagem em diferentes contextos sociais. Desta forma, podemos considerar que a partir das práticas pedagógicas orientadas, o projeto do curso tem como base a fundamentação e a importância da formação profissional da docência, como observado em Marandino (2002), em relação aos conhecimentos específicos dos conteúdos, aos conhecimentos pedagógicos, e na promoção do desenvolvimento prático/profissional da docência. Neste quesito, de acordo com um depoente, é visto “Como uma preparação e capacitação do profissional, tanto teórica como prática, para o exercício da docência, de modo a desempenhar sua função com eficiência e qualidade. (BIO 6)

De acordo com Alencar e Gattass (2016), as construções teóricas e epistemológicas descritas no Projeto Pedagógico do Curso – (PPC), a dinâmica de organização interna e funcionamento partem da perspectiva de que as novas tecnologias de comunicação e informação permitem mudanças significativas nos ambientes educacionais.

Desse modo, o PPC enfatiza também que o processo ensino aprendizagem é mediado por um conjunto de meios que podem ser utilizados na EAD, constituindo-se, entre outros, de impressos, áudios, vídeos, multimídia, *Internet*, correio eletrônico (*e-mail*), *chats*, fóruns e videoconferências.

No entanto, esses instrumentos utilizados na organização didático-pedagógica levam em consideração alguns princípios que possibilitam pensar e desencadear ações educativas, conforme descritas no PPC:

Desenvolvimento de metodologia de ensino que estimule a atitude construtivista como princípio educativo; a utilização de linguagem acessível; a articulação entre a teoria e a prática; a integração dos conhecimentos adquiridos nos sentidos transversal e longitudinal; planejamento de ações pedagógicas e tecnológicas, considerando as necessidades de aprendizagem e o perfil cultural dos alunos; acompanhamento tutorial supervisionado pelo responsável pela disciplina. (Projeto Político do Curso, 2012, p. 12-13)

No PPC há uma preocupação com o processo de formação e com o campo de atuação profissional que se apresenta diversificado, amplo, emergente, crescente, e permeado pelas transformações sociais que exigem um perfil de profissional capaz de “pautar-se por princípios da ética democrática: responsabilidade social e ambiental, dignidade humana, direito à vida, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade”. (Projeto Político do Curso, 2012, p. 13)

Além disso, também traz delineado que a formação profissional deve reconhecer formas de discriminação racial, social, de gênero, etc. que se fundem, inclusive, em alegados pressupostos biológicos, posicionando-se diante delas de forma crítica, com respaldo em pressupostos epistemológicos coerentes. (Projeto Político do Curso, 2012, p. 13)

2.2 Concepção de estágio como processo formativo

Nesta pesquisa optamos pela contribuição do estágio na formação dos saberes necessários à docência em Ciências. Para tanto, indagamos acerca da concepção de estágio, considerando que nos currículos, é considerado como um momento de preparação para o exercício da profissão. Nesse contexto, questionamos os entrevistados a respeito da concepção do estágio, bem como de suas contribuições no processo de formação docente. Em relação a isso, apontaram que:

Hoje, vejo que o estágio curricular é indispensável para a preparação da docência, pois é durante esse período que o acadêmico toma ciência, na prática, de como é ser um docente capaz de exercer a sua função com competência, responsabilidade e ética. (BIO 2)

Sabemos que, na verdade, este é um momento em que os acadêmicos, efetivamente, conhecem a escola, sua proposta curricular e a organização das turmas. Iniciam, então, o contato com professores em exercício, acompanham planejamento, participam das aulas, refletem acerca das disciplinas, do livro didático, e ainda das questões que fazem parte do cotidiano da escola, da sala de aula, como disciplina, dificuldades de aprendizagem, relações pessoais e interpessoais, entre outros fatores.

Destacamos um outro depoimento, que diz: “[...]. seria um espaço de tempo único para os estagiários porém em prática o que aprenderam durante o curso. (BIO 4)”. Esta é a primeira aceção do estágio, e que é recorrente em muitos estudos, ou seja, que o estágio é o momento de colocar em prática tudo que se aprendeu durante o curso (MILANESI, 2012). Seria a ocasião de exercitar na prática toda a teoria acumulada durante o curso. É a oportunidade de colocar em prática conteúdos e metodologias aprendidos na educação superior e fazer uma adaptação para a Educação Básica. Pensar o estágio como apenas como espaço de prática, é desconsiderar a importância do estágio como eixo articulador entre teoria e prática na formação de professores. (SANTOS; FERRARI, 2005)

Outra observação significativa foi a seguinte:

O contato com os alunos na prática é muito impactante. Encontrei turmas que aceitam feedback e outras como no turno da noite que não se mostra interessado nos conteúdos. Com o passar das observações pude perceber que as problemáticas do cotidiano escolar envolvem muita entrega e comprometimento que o professor deve ter com a sua prática para gerar aprendizado. (BIO 2)

Pela fala acima, percebemos que o participante se refere ao estágio realizado como um momento de reconhecimento da escola, a partir de seus alunos e das diferenças nos turnos, sendo diurno e noturno. Além disso, afirma que o estágio é um momento que permite que observações acerca do cotidiano escolar, contribuindo para a prática, na qual se exige compromisso do docente com o conteúdo a ser ensinado.

Podemos considerar, também, que tal prática pode não ser uma realidade presente em todas as unidades escolares, pois a observação referente ao ensino diurno e noturno é reflexo das atividades realizadas durante o seu estágio. Atinente ao comprometimento da prática, concordamos com Shulman (1997, apud Martinez, 2016), quando orienta que para

que o ensino ocorra, o professor precisa conhecer e dominar profundamente o conteúdo que está ensinando, de modo que possa transformar este conhecimento em aprendizagem para o aluno. Para que isto ocorra, é fundamental conhecer seus alunos, e fazer uso de uma linguagem acessível e compreensível para que o ensino efetivamente se concretize.

Os programas curriculares são a base do saber adquirido pelo professor ao longo de sua carreira. Eles são contemplados na forma de discursos, objetivos, conteúdos e métodos categorizados pela instituição de ensino (CZELUSNIAKI et al., 2008) e o estágio é parte deste currículo. Então, é também fundamental no processo de formação. Partilhando deste raciocínio, destacamos a fala de um egresso do curso, participante da pesquisa:

A realização do Estágio Curricular é muito importante para a formação do educando, pois, somente, passando pelo estágio curricular ele irá compreender todas as dificuldades e facilidades que um professor encontra no seu dia a dia. Desse modo, as aulas teóricas dão uma base importante para que o educando ingresse em sala de aula, mas somente com a realização do estágio em sala, que este irá ser moldado para se tornar um educador comprometido com a profissão. (BIO 6)

Esta afirmativa nos revela que o estágio abre espaço para formação dos saberes específicos e experienciais. Deste modo, as atividades realizadas durante o estágio permitem detectar ou conhecer a rotina do professor nas salas de aula, tais como metodologias específicas para o ensino de Ciências, reconhecimento do local onde a escola está inserida, trazendo, assim, resultados positivos ou não. Mas, consideremos ainda, a concepção de que o estágio pode moldar o acadêmico. Isso pode vir a ser questão de pesquisa futura, pois os saberes precisam ser construídos a partir da reflexão na e sobre a prática, e isso precisa ser específico de cada um.

Nas análises aqui realizadas, podemos constatar que a concepção do estágio esteve, quase totalmente relacionada à prática pedagógica, ao fazer, se impondo ao saber. Sentimos dificuldade em conceituar o estágio, fazendo com que este se mantivesse relacionado à aplicação da teoria na prática. Porém, é preciso ir além desta articulação:

[...] o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações, com seus alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002, p. 11)

Analisando estes resultados, é possível afirmar que existe uma valorização na dicotomia entre teoria e prática, sem uma orientação para a formação da identidade docente.

2.3 O exercício da prática do estágio (em espaços formais e não formais) e os saberes – desenvolvendo competências para a docência

Apresentaremos as compreensões dos egressos acerca do estágio, objeto central deste estudo, a partir do processo de formação profissional e também mediante a forma como o estágio é concebido, e se é reconhecido ou não como um momento de teoria e prática. O depoimento de um dos sujeitos traz que:

Como nunca atuei na docência, ao contrário de alguns dos colegas da turma, foi de grande expectativa. Surpreendente desde as observações em sala de aula e após, na prática em frente às turmas de ensino fundamental e ensino médio. Eu tinha uma visão de salas de aulas mais organizadas, porém atuando no estágio em escolas estaduais me deparei nas observações com professor de História que substituíra professor de ciências e não tinha domínio do conteúdo, com a turma ‘pintando e bordando’, e quando fui questionar com a coordenação da escola recebi um: ‘bem-vinda a nossa escola, essa é a nossa realidade’. Naquele momento posso dizer que senti como é a realidade cotidiana e a dificuldade que a escola vivencia na prática cotidiana. (BIO 3)

Isso nos mostra que o estágio é o período em que os alunos são apresentados à realidade escolar, e segundo Milanesi (2012, p. 210), podemos destacar o estágio como um período de: “[...] contato com a realidade da comunidade escolar, com a profissão e da troca de experiência, de observar todos os aspectos da realidade da estrutura física, administrativa, pedagógica da escola e aprendizagem da docência”. E que, em nenhum momento deverá ser compreendido, conforme nos relata um sujeito:

No meu ponto de vista o Estágio Curricular era somente para preencher o currículo, mas quando iniciei a matéria e a estagiar percebi que o Estágio Curricular era a base, pois ali o estudante iria dar tudo de si e fazer parte da rotina e histórias daquelas pessoas, se entregando àquela profissão, tendo a certeza ou não se aquele era o curso certo. As minhas expectativas com relação ao Estágio Curricular foram superadas. Tive medo e incertezas, mas quando me vi dentro daquele mundo me entreguei e tive a certeza do que queria. O Estágio Curricular é de suma importância para o futuro profissional, proporciona novas vivências. (BIO 3)

Portanto, vimos que o estágio curricular deve ser motivo de reflexão a partir das impressões que os acadêmicos têm dessa prática, a qual deve ser orientada desde o início do curso, considerando a formação para o exercício da docência. Nesta fala, observamos que:

“As concepções e expectativas em relação ao Estágio Curricular era colocar em prática, de forma clara, tudo que havia estudado na teoria, procurando construir uma relação de confiança e aproximação entre professor/aluno, para que a aula fosse mais produtiva”. (BIO 4)

Na verdade, os cursos de formação de professores orientam para a compreensão da relação entre teoria e prática docente, envolvendo os estudos dos conteúdos ao longo do curso e a prática da docência na sala de aula a ser vivenciada e experimentada por meio do estágio.

Para Sacristán (1999, p. 33), a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender este elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador. Nessa leitura, o estágio se configura como teórico-prático e não como uma atividade teórica ou prática. Nas licenciaturas, os estágios são desenvolvidos a partir do 5º semestre, organizados como uma disciplina do curso, sob a supervisão de um docente e em parceria com as escolas da Educação Básica. Desta forma, está integrado as demais atividades do curso, e não de forma separada, até porque, como nos alerta Freitas (1992, apud SANTOS e USSAMI, 2012, p. 212),

[...] separam-se elementos indissociáveis como se o conhecimento pudesse primeiro ser adquirido para depois ser praticado. A raiz deste etapismo está na separação entre a for-

mação e o trabalho. Este último termina ficando restrito a algumas chamadas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado.

Articuladamente a esse raciocínio, registramos que o estágio é visto como um momento de conhecer a sala de aula e suas particularidades, tais como disciplina, avaliação, metodologias, organização de horários e seleção de conteúdos. Isto é observado quando:

Pode se dizer que foi o processo de observação em sala de aula e na escola em geral pôde perceber o domínio de outras realidades. Fui capaz de passar aos alunos a matéria de forma que os alunos me compreendessem e capaz também de compreender os mesmos (BIO 1).

E ainda,

Consegui planejar as aulas, escolher metodologias e conteúdos e aplicá-las em sala. Enfim, acredito que consegui administrar a sala de aula. O dia a dia proporcionado pelo estágio curricular foi de grande importância para eu conseguir sobressair. (BIO 3)

Assim, constatamos que a prática educativa vivenciada na escola e nos espaços de educação não formal, expressa além do exercício da docência, a reflexão acerca da teoria e prática e como esta relação está estabelecida nos cursos de formação. Um dos sujeitos, quando indagado a respeito da articulação dos saberes, registrou que:

A docência não tem como ser exercida sem a correlação com o cotidiano dos educandos e até mesmo dos próprios professores. Diante disso, em diversos momentos no decorrer do nosso estágio havia a troca de conhecimentos entre os professores, com seus conhecimentos científicos e os acadêmicos com seu conhecimento e experiência que fazem parte de sua rotina, no dia a dia de cada um. Os saberes da docência aliados aos saberes da experiência tornam o ensino aprendizagem mais acessível aos alunos, pois eles conseguem assimilar o conteúdo com mais facilidade. (BIO 4)

Como no exposto, os saberes considerados necessários à formação das competências e habilidades são construídos ao longo da formação acadêmica. Percebemos que a experiência contribui na e com a prática profissional. Os sujeitos relataram que a experiência advém até da convivência com outros professores e socialização das suas práticas, como nos afirmou ao expressar “Somando-se a esta experiência, tive contato também com vários outros professores que eram bem comprometidos com as turmas de ensino fundamental e ensino médio”. (BIO 3)

Ainda em relação a esta análise, questionamos acerca da concepção de docência, por entendermos que no e para exercício da prática, e na constituição dos saberes é necessário se perceber e se compreender como docente. Krasilchick (2000) afirma que o Estágio em Biologia sempre é marcado por aulas expositivas, configurando-se como mera transmissão de conteúdo. Nessa reflexão, orientamos então para a proposição de uma nova experiência. E, para tanto, nos ancoramos em Pimenta e Lima (2004, p. 33) que afirmam:

[...] que o estágio ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade, esta sim objeto da práxis.

Sendo, portanto, o estágio, espaço e tempo de desenvolvimento pessoal e profissional, seja desenvolvido em escolas – ambientes formais – e em ambientes não formais – atualmente novos espaços de construção de saberes e de educação em e para a Ciência.

Os saberes docentes têm sido objeto de muitos estudos. Isto ocorre porque a Educação é um processo constituído de frequentes transformações, uma vez que as pessoas mudam e com elas a sua percepção de conhecimento se altera.

Podemos considerar que a Proposta Pedagógica de Estágio, aqui analisada, está teoricamente bem estruturada, integrando concepções, conceitos e propostas de atividades que buscam a inserção do acadêmico nas escolas. Porém, merece atenção a interação com as demais disciplinas do currículo do curso. Já que a pesquisa realizada mostrou que é imperativo rever as questões necessárias à formação, pois o exercício da prática deve ir além de “[...] ser capaz de acompanhar os desenvolvimentos de aprendizagem de cada aluno e é claro dominar com segurança os conteúdos ministrados no processo praticado no dia a dia de sala de aula”. (BIO 1)

Ademais, deve se empenhar para desenvolver competências e habilidades e ultrapassar o simples domínio de conteúdos e metodologias. Deve, outrossim, aprender a refletir a respeito da sua prática. Como nos alerta Libâneo (1998, p. 43) “[...] o exercício do trabalho docente requer, além de uma sólida cultura geral, um esforço contínuo de atualização [...] porque sabem que as diferenças sociais, culturais, intelectuais e de personalidade, são geradoras de diferentes aprendizagens”.

As entrevistas realizadas nos orientaram para a necessidade de uma revisão conceitual acerca da prática e da atividade do estágio em espaços formais e não formais. Neste primeiro ambiente, a revisita se justifica para que não se detenham na reprodução dos conteúdos e em uma formalização obrigatória para obtenção do diploma de licenciado. É preciso ir além da aula. É urgente propor nas escolas a implementação de propostas e projetos com vistas a minimizar as deficiências em Ciências e Biologia.

O exercício da carga horária ficou restrito à reprodução conteudista. Por isso, é preciso rever este contexto. Segundo Tardif et al. apud Nunes (2001, p. 32) quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. É preciso buscar alternativas e propor novos desafios em um contínuo processo de repensar de saberes e práticas para exercê-la com sabedoria e competência.

A proposta pesquisada, em nossa percepção, alcançou um resultado significativo em relação aos estágios realizados em espaços não formais. O exercício do pesquisador despertou interesse e agregou iniciativas por parte dos estudantes e da comunidade em geral. Neste contexto, consideramos que a literatura educacional tem apresentado discussões em que a educação não formal é um campo perpassado por inúmeros desafios. Dentre eles, destacamos o estudo de Gohn (2009, p. 04), que nos esclarece que “[...] a educação não formal é uma área que o senso comum e a mídia usualmente não veem e não tratam como educação porque não são processos escolarizáveis”. Assim, torna-se maior a

dificuldade para alcançar visibilidade social, financiamentos de projetos e programas, bem como estreitar o diálogo com a educação escolarizada (ALENCAR; GATTASS, 2016).

No entanto, ainda segundo Gohn (2009, p. 03), este campo tem sido objeto de pesquisas. Sobretudo, a partir da crise da racionalidade científica, ocasionada pelas transformações econômicas e sociais que, no contexto atual, tem suscitado possibilidades para a emergência de novos “[...] campos de produção de conhecimento e áreas do saber que estavam invisíveis ou não tratadas como conhecimento ou saber educativo”, e assim, a inclusão dos espaços não escolares como campo da formação inicial pela universidade, e atuação profissional torna-se novo e inovador.

Para Gohn (2009), a Educação não formal não tem a intenção de substituir a educação escolar, mas de complementá-la, produzindo conhecimentos e saberes. Assim, a partir do diálogo entre ambas, podem ocorrer parcerias para contribuir com o processo formativo por meio de ações educativas desenvolvidas junto às organizações sociais e não governamentais, e diferentes espaços em que são desenvolvidos projetos sociais nas comunidades.

Cabe-nos, neste momento, ressaltar a preocupação constante acerca dos estágios nas licenciaturas, especificamente nas Ciências Biológicas, para atender a demanda de conhecimento neste tempo de desenvolvimento acelerado, contemplando olhares e saberes voltados à formação humanística.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, R.; GATTASS, L. V. **Experiências de Estágio Curricular Supervisionado em Espaços não-formais**. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, ENDIPE, Cuiabá –MT, 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais. 3º/4º Ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CZELUSNIAKI, S. M.; GUIMARÃES, O. M. **Saberes Docentes para o ensino de Ciências: um olhar sobre a produção de professores de Biologia na formação continuada**. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática. UFPR: 2012. FREITAS, L. C. de. Em direção a uma política para a formação de professores. Em Aberto, ano 12, n. 54, p. 3-22, abr./jun. Brasília: 1992.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social**. Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

KRASILCHICK, M. **Reformas e Realidades: O curso do ensino de ciências**. São Paulo em perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **A organização da escola: teoria prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.
_____. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

MILANESI, I. **Estágio Supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares**. Educar em revista, nº 46, 2012.

MIZUKAMI, M. G. N, REALI, A. M. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e escola.** São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. SHULMAN, LEE S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, a Harvard Educational Review, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Beck e revisão técnica de Paula Louzano, 1987.

UMA ATIVIDADE VIRTUAL DE REGÊNCIA ORQUESTRAL NA MODALIDADE EAD

Daniel Chris Amato

(IB/UNESP-RC – maestrodanielamato@gmail.com)

Endre Solti

(IA – UNICAMP - endreguitar@gmail.com)

RESUMO: Este estudo apresenta o desenvolvimento de uma atividade virtual elaborada para a classe de regência do curso de Licenciatura em Música da UNINCOR, em Três Corações-MG, cujos sujeitos somavam 57 alunos. A formação de Músicos-Professores para a EaD, cuja prática compõe o cerne do fazer musical, depende de um conjunto de atividades virtuais e deve proporcionar um método suficiente para que os alunos tenham autonomia e fruição nos novos conceitos da disciplina. A partir da comparação de 2 vídeos com execução da mesma obra, com 2 maestros diferentes, pergunta-se: Poderia uma atividade virtual proporcionar uma mudança de paradigma do olhar do aluno do curso de regência na modalidade EaD? Esta análise qualitativa procura deixar em relevo as perspectivas que tomavam os alunos nas respostas do questionário apresentado. Com base nos resultados pode-se perceber o quanto esta transformação é possível com os encaminhamentos de um Professor atendo às necessidades de desenvolvimento acadêmico e prático dos alunos, sendo que, ao final da atividade, os alunos já demonstram uma

nova visão de regência, mesmo tendo contatos anteriores com os mesmos vídeos.

PALAVRAS-CHAVE: Atividade virtual, EaD, Regência, Docente Virtual, Formação de Professores.

ABSTRACT: This study presents the development of a virtual activity designed for the degree course of conducting class in music UNINCOR at Três Corações-MG, whose subjects totaled 57 students. The formation of musicians-teachers for distance education, which the practice makes up the core of music making, depends on a set of virtual activities and should provide a sufficient method for students to have autonomy and enjoyment in the new concepts of the discipline. From the comparison of two videos with execution of the same work with two different teachers, it was asked: Could a virtual activity provide a paradigm shift at the perceptions of these regency course students in distance education mode? This qualitative analysis seeks to leave raised the prospects that took students on responses to the submitted questionnaire. Based on the results it can be seen how this transformation is possible with referrals of an attentive teacher to academic and practical development needs of students, and at the end of the activity, students already demonstrate a new vision of regency, even though previous contacts with the same videos.

KEYWORDS: Virtual activity, Distance Learning, Regency, Virtual Teacher, Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância no Brasil (EAD) é constantemente desafiada a provar sua eficácia nas mais diferentes áreas do conhecimento. Em áreas cuja prática é, notadamente, mais evidenciada que as teóricas, como a música, é ainda mais posta à prova. Neste país de proporções continentais, o grande desafio de elevar o nível de conhecimento da população é sanado, em parte, pela inclusão digital visando a EAD, dada a contemporaneidade da modalidade (FRANCO, 2009).

Outro desafio, além da inclusão digital, para que a EAD tenha êxito na função de atingir vasto território nacional, é o de estabelecer estratégias e métodos para que esta educação seja efetiva e atinja os mesmos índices de eficácia que a educação presencial tradicional. Esta questão traz à tona algo além do papel do docente e do tutor virtuais, cujas atribuições na condução do processo ensino/aprendizagem se apoiam, em boa parte, na responsabilidade pelo ensino. Segundo Mill et al. (2008, p. 114), “[...] o docente deve orientar, estimular e provocar o aluno para que ele desenvolva o seu próprio saber.”. Para Henderson (2005):

Na área de Educação Musical já é possível perceber um crescente interesse pelo uso da modalidade de Educação a Distância. No cenário internacional encontramos alguns trabalhos que não abordam diretamente o tema Educação à Distância, mas mantêm um certo vínculo com o mesmo à medida que tratam de temas relacionados (HENDERSON, 2005, p.01).

Nos treinamentos a seus docentes e tutores, muitas instituições fundamentam o domínio dos conceitos de avaliação e *feedback*, aplicados nas plataformas usadas nos ambientes virtuais de aprendizagem criados, como o *Moodle*, o *Perseus*. Soma-se a isso, o uso da *netiqueta*, entre outros procedimentos de convivência virtual, pois são muito importantes para estabelecer uma relação amigável entre os alunos e os profissionais envolvidos no processo, sendo, esta relação, vital para o sucesso no resultado do ensino/aprendizagem. Sem este treinamento específico nos profissionais ingressantes, pouco tem valia o acesso às redes de comunicação rápida com bons equipamentos.

Estes profissionais da docência devem ser devidamente capacitados para aplicar uma pedagogia no ambiente virtual. Assim sendo, para que a aprendizagem na EAD tenha êxito dentro das prerrogativas apresentadas, deve, necessariamente, tornar o aluno virtual em um sujeito capaz de criar novos conhecimentos, a partir daquilo que lhe é exposto no ambiente virtual e na interação com os tutores, docentes e colegas, pois espera-se que ele aprenda a todo momento e em todo lugar (PALLOF, 2004).

Teóricos da Educação, como Piaget, Vygotsky e Paulo Freire, por exemplo, foram responsáveis pela superação de uma visão simplista, “[...] tanto de que aprendizagem é simplesmente mudança de comportamento, quanto de que ela está garantida pela motivação e autoiniciativa do aluno.” (FRANCO, 2009, p. 141). Contudo, esta mudança de comportamento pode ser considerada como ponto de partida para novos conhecimentos a

caminho do processo de interação daquilo que o sujeito conhece. Considera-se aprendizado [...] uma construção nova, uma nova interpretação feita a partir do que trouxe consigo, da significação (lógica e intuitiva) que o sujeito deu à realidade com a qual se defronta. E este processo é essencialmente um processo ativo.” (FRANCO, 2009, p. 141-142). É certo que o indivíduo esteja constantemente aprendendo no seu cotidiano, mas a sistematização do conhecimento deverá trazer maior aprofundamento e poder de análise dos fatos e contextos, propiciando um aprendizado mais consistente, capaz de alicerçar outros conhecimentos. Esta comunicação apresentará o desenvolvimento de uma atividade virtual elaborada para o curso de regência/canto coral de licenciatura em música da UNINCOR-TC, onde os alunos foram orientados a tomar assento dos conteúdos das disciplinas, sob outra perspectiva, agora, na função de regente orquestral.

2 | MÉTODO

Para Swanwick (1994, p. 15), “[...] o conhecimento musical tem muitas camadas, com diversas tranças que frequentemente são costuradas na nossa experiência real, mas que são separáveis para finalidades de compreensão e análises detalhadas.”, assim, a construção desta atividade virtual previu uma mudança na perspectiva dos alunos quanto à interpretação do gestual dos maestros, além de proporcionar desenvolvimento do saber em espelho com a sua realidade, visando a construção deste saber resultante de forma criativa e independente, proporcionado pelo interesse e o desejo de aprender dos alunos, chamada de motivação intrínseca. Para Guimarães (2003):

Um aluno com motivação intrínseca em sala de aula caracteriza-se por curiosidade, interesse, atenção concentrada, persistência e um alto envolvimento nas atividades de aprendizagem, que são buscadas como um fim em si mesmas (GUIMARÃES, 2003, p.17).

Esta prerrogativa deve estender-se também na EAD, provocando a motivação pelo aprendizado no constante interesse dos alunos, quer seja pela facilitação de acesso ao conteúdo, ou pela nova abordagem que a atividade apresenta. O vídeo é uma opção acertada, pois, de acordo com Carvalho e Gonçalves (2000), ele é dotado de grande objetividade. Acrescenta-se que, neste caso, a facilitação do acesso aos vídeos, por estarem em ambiente virtual disponível, torna o aprendizado com as características de uma atividade do contexto do lazer, e esta, como uma perspectiva educacional, podendo ser compartilhado entre várias pessoas dos círculos sociais dos alunos.

Moran (1995) afirma que o vídeo pode ir além desta objetividade, quando se torna uma ferramenta lúdica, podendo mostrar o necessário e o desejável diante da realidade. Ele é, portanto, uma ferramenta eficaz ao alcance do Professor, pois alcança todos os sentidos, quando bem direcionado.

De natureza qualitativa, esta pesquisa procurou observar as respostas dos alunos a partir de uma análise semântica de um questionário proposto.

Para o uso de vídeo para atividade virtual, a escolha do *site* Youtube.com®, poderia

ajudar, tanto sua elaboração pelo Professor, como no acesso pelos alunos, pela intimidade que dispõem com este tipo de mídia. O modelo apresentado a seguir, mostra como foi elaborada uma atividade para os alunos de regência do curso de Licenciatura em Música da UNINCOR-TC, onde foram conduzidos para conclusões individuais e assertivas sobre análise de regência.

2.1 Descrição dos passos para a concepção da atividade analisada:

1. Traçar objetivos: Propor um nivelamento na análise sobre regência, aguçar a observação do gestual da regência e apresentar grandes maestros como referenciais de escolas de regência, propiciar uma mudança de paradigmas dos alunos na perspectiva de olhar a regência;
2. Determinar mídia disponível partir do *site*: www.youtube.com;
3. Escolher exemplos:
 - a) Ludwig van Beethoven, Sinfonia nº 5, 1º mov., com a orquestra Sinfônica de Gotteburg (Suécia), sob a regência de Gustavo Dudamel;
 - b) Ludwig van Beethoven, Sinfonia nº 5, 1º mov., com a Orquestra Sinfônica da Rádio da Baviera (Alemanha) sob a regência de Leonard Bernstein;
4. Elaborar um questionário: o questionário foi elaborado para que o aluno pudesse atentar para aspectos relevantes da obra e como os regentes interpretaram-na com a intenção do gestual;
5. Analisar resultados: a análise dos resultados é, na verdade, uma conferência nas respostas para verificar se os alunos ouviram atentamente a obras nas duas versões;
6. Avaliar se os resultados foram atingidos: para avaliação das respostas do questionário foi considerado a visão que cada aluno obteve da audição atenta das versões. A nota atribuída pressupõe se a audição deste aluno fez um contorno coerente da obra, portanto, não se considerou qualquer observação errada, pois ela ainda pode apresentar características individuais;
7. Realizar *feedback* aos alunos com os resultados: o *feedback* é uma ferramenta de avaliação e construção de conhecimento, pois a partir de sua leitura, o aluno ainda pode considerar novas perspectivas sobre a atividade realizada. Como modelo de *feedback* foi utilizado o formato sanduíche, ou seja, após a postagem da atividade, os alunos poderiam enviar suas dúvidas, as quais, depois de respondidas, lhes era solicitado que confirmassem o recebimento e descrição do problema resolvido;

A atividade foi enviada para 57 alunos do 5º período de música da UNINCOR-TC, no primeiro semestre de 2012, utilizando a sala virtual, indicando os *links* com o questionário anexo, contendo 10 questionamentos. Foi estabelecido um prazo de 10 dias para a execução e postagem das respostas. As dúvidas foram sanadas mediante comunicação via sala virtual, de maneira assíncrona, com o tempo máximo de resposta de 24 horas. Vale lembrar que estes alunos são matriculados nas diversas modalidades de Licenciatura, sejam de instrumentos, como vocal, popular e erudito.

3 | RESULTADOS

A avaliação, no sentido de atribuição de nota, foi realizada com parâmetros objetivos, considerando o alcance ou não dos objetivos propostos. Para que os alunos alcançassem os objetivos, foi preciso observar os seguintes itens:

1. Verificar se o aluno assistiu aos vídeos;
2. Verificar se ele comparou os vídeos;
3. Verificar a coerência na comparação, focando na intenção interpretativa e no repertório do gestual dos maestros;
4. Verificar se o aluno conseguiu analisar as comparações, a partir de sua perspectiva musical, no que tange à interpretação e gestual dos maestros;
5. Verificar sob qual perspectiva o aluno fez suas considerações, se como plateia ou como um assistente (ou aprendiz) de maestro.

Como parte da avaliação, foram considerados os relatos dos alunos que apontassem alguma contribuição que a atividade exerceu na construção na sua postura como regente (questão 10). Considerou-se esta questão como parte dos objetivos pretendidos com a atividade, pois esperava-se, também, que o aluno estabelecesse ligações entre o seu conhecimento e o conteúdo exposto, a partir de discussões e modificações na sua conduta crítica.

Mesmo em se tratando de uma atividade avaliativa, cerca de 7% dos alunos (4) não entregaram esta atividade, ficando sem nota nesta atividade.

Além desta avaliação, foi elaborada uma análise presencial, visando esclarecer parâmetros de atribuição para cada uma das questões, facilitando, inclusive, o *feedback* aos alunos.

3.1 Análise das questões

Questão 1: Quais as diferenças entre as regências?

A maioria dos alunos (48) respondeu, a partir de uma análise subjetiva de espectador, com olhar de plateia. Poucos alunos (5) fizeram sua análise a partir do olhar de um regente, observando o gestual e suas consequências sonoras.

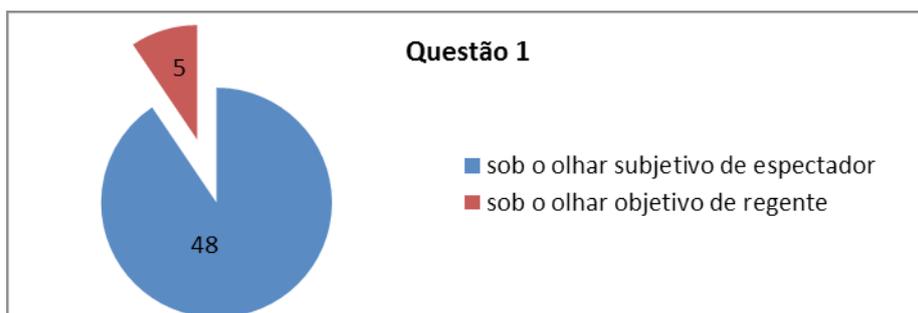


Figura 1. Análise gráfica da questão 1.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Estas respostas, provavelmente, derivam da pouca intimidade com a obra, o que lhes dá, como num primeiro encontro, a leitura primária do descobrimento. Para que o sujeito consiga olhar para a obra de maneira a fazê-la à sua linguagem, é preciso profundo conhecimento e intimidade.

Questão 2 - Quais as semelhanças entre as regências?

A maioria dos alunos (49) respondeu a partir de uma análise subjetiva de espectador, com olhar de plateia. Poucos alunos (4) fizeram sua análise a partir do olhar de um regente, observando o gestual e suas conseqüências sonoras.

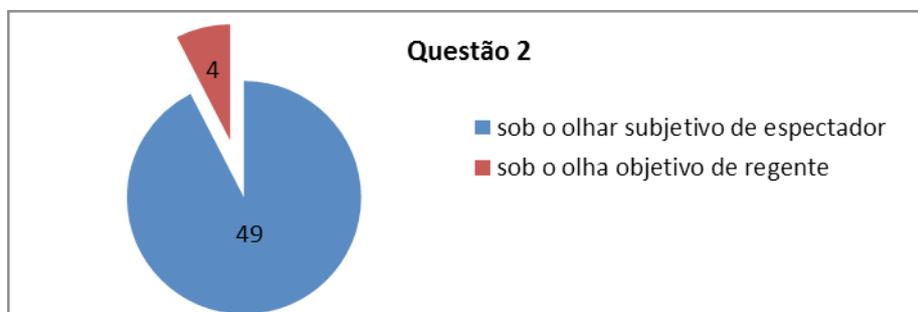


Figura 2. Análise gráfica da questão 2.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: As observações, em sua maioria, foram relatadas a partir da observação do excentrismo de cada maestro, sem constatar se cada gesto resultava em uma condução coerente à interpretação de cada maestro. Alguns alunos (4), no entanto, observaram que os gestos resultavam em diferentes dinâmicas que demonstravam a excelência das orquestras que regiam.

Questão 3- Qual 'versão' (interpretação) você acha mais correta? Por quê?

Alguns alunos responderam ser correta a interpretação de Dudamel (15), outros responderam ser de Bernstein (13), outros não souberam apontar a versão correta (9) e o restante relatou não existir uma versão correta (16). Portanto, a maioria dos alunos (37) não conseguiu responder acertadamente. Desconsiderou-se o gosto pessoal por quaisquer

regências. Pode-se concluir que estes alunos responderam a partir de uma análise subjetiva de espectador, com um olhar de plateia, procurando uma ou outra versão como correta. A minoria dos alunos de regência (16) fez sua análise a partir do olhar de regente, tomando a regência como uma linguagem, mesmo quando explicitavam sua preferência por um ou por outro.

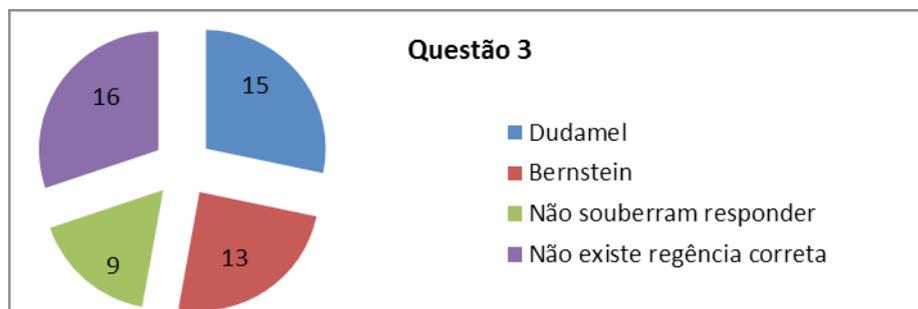


Figura 3. Análise gráfica da questão 3.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: No afã de procurar acertar, os alunos podem incorrer em equívocos, como atribuir um padrão como certo, como ocorreu nesta questão. As diferenças entre os seres humanos talvez não tenham sido consideradas. No *feedback* presencial, os alunos puderam avaliar melhor esta questão, pois não haviam discutido a possibilidade de não haver um padrão único de regência.

Questão 4- Qual 'versão' (interpretação) toca mais você? Por quê?

A opinião dos alunos ficou dividida, 26 votos para o jovem Dudamel e 24 para o experiente Bernstein. Poucos (3) não votaram em um ou outro, pois não gostaram de nenhuma interpretação, alegando que não gostam de música de orquestra, mesmo não sendo este o foco da questão. Esta questão é a única que considera a resposta que contempla a visão de espectador, aliada ou não, com a visão de regente, por admitir o gosto pessoal como resposta.

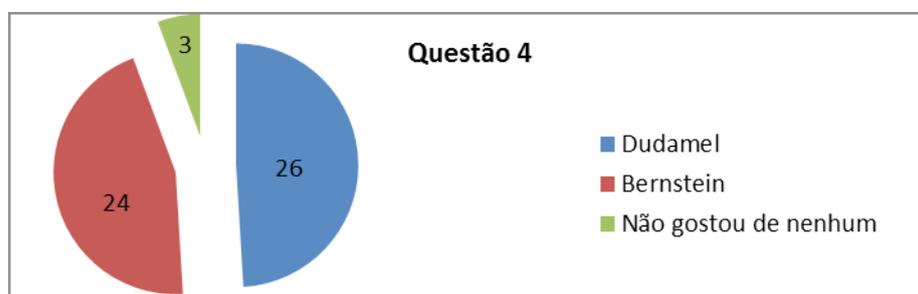


Figura 4. Análise gráfica da questão 4.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Como descrito na observação da questão 1, a falta de intimidade dos alunos com a música orquestral divide a sala e expõe alunos que não compartilham o mesmo gosto musical. No entanto, esta questão, como já dito, contempla

a possibilidade de olhar para os vídeos, tanto do palco, como da plateia.

Questão 5 - O que você achou do gestual de Bernstein?

Questão 6 - O que achou do gestual do Dudamel?

As questões 5 e 6 tinham como objetivo aproximar os alunos da visão necessária para o aprendizado de regência, ou seja, a perspectiva de um aprendiz, possibilitando questionamentos e críticas. Registraram-se, então, os 10 adjetivos mais citados pelos alunos para cada regente, mostrados na tabela a seguir, do mais até o menos citado:

Quantidade de adjetivos	Dudamel	Bernstein
1	Perfeito	Perfeito
2	Exótico	Enérgico
3	Apaixonado	Sutil
4	Criativo	Preciso
5	Claro	Vibrante
6	Empolgante	Maduro
7	Renovador	Expressivo
8	Vigoroso	Teatral
9	Emocionante	Espontâneo
10	Limpa	Simples

Tabela 1. Tabela de adjetivos atribuídos aos regentes pelos alunos consultados.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Nestas questões, solicita-se do aluno uma observação mais profunda, pois é necessário, pela primeira vez, que sejam comparados pelos resultados sonoros que emanam da personalidade e escola que estes maestros abrigam. Estes adjetivos não foram quantificados para análise e sim, apenas registrados como os que mais foram citados de forma decrescente. Poder-se-ia analisá-los como antônimos ou sinônimos, ou mesmo, pelo simbólico que representam, assim como dispostos na tabela anteriormente apresentada, mas, deve-se considerá-los como sendo parte de uma tabela de adjetivos construída de forma aleatória.

Questão 7 - Qual gestual você considera o mais próximo dos regentes brasileiros? Por quê?

A opinião dos alunos ficou dividida, sendo 29 votos para Dudamel e apenas 14 para Bernstein. Alguns não souberam comparar, pois, não conhecem qualquer regente brasileiro para fazê-lo, ou porque alguns alunos (10) nunca assistiram uma orquestra brasileira ao vivo em concerto.



Figura 5. Análise gráfica da questão 7.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Por aproximação geográfica, o maestro Dudamel teve a maior votação, por ser ele da escola El Sistema, da vizinha Venezuela. No entanto, isso não significa que os alunos conhecem esta escola, pois, o Brasil foi muito influenciado pelas escolas italiana e alemã, no que tange à regência orquestral. Isso ressalva o pouco conhecimento das atividades das orquestras brasileiras, inclusive por alunos de Licenciatura em Música, porém, de outro modo, instiga-os a procurar informações sobre elas. Esta ação foi percebida nas demais atividades no decorrer do curso, quando, por meio de comentários, já citavam uma ou outra orquestra.

Questão 8 - Qual a função que os regentes exercem diante das orquestras, em sua opinião?

Nesta questão os alunos foram questionados sobre o entendimento de regente de orquestra. Assim, eles podem estabelecer parâmetros para comparações e críticas. Desta maneira, eles traçaram um perfil de um regente de orquestra, a partir de suas funções e ações. Foram listadas as 14 funções mais citadas nas respostas dos alunos, mostradas na tabela a seguir:

As funções do regente nas respostas dos alunos						
Organizador	Líder	Intérprete	Criador de som	Padronizador	Conductor dos músicos	Metrônomo
Diretor musical	Guia	Coordenador	Preparador de músicas	Disciplinador	Transmissor de conceitos rítmicos e expressivos aos músicos	Motivador

Tabela 2. Tabela de funções dos regentes atribuídos pelos alunos consultados.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Nesta questão, o objetivo foi fazer uma anamnese dos conhecimentos em regência e da atribuição dada aos maestros de orquestra, que detinham os alunos.

Questão 9 - Compare o gestual dos maestros apresentados nos últimos acordes do vídeo.

Esta questão teve como objetivo desenhar um embrião de comparativos de regência entre os maestros escolhidos, sem que os alunos apontassem sua preferência pessoal por um ou outro. A análise foi feita sobre 3 parâmetros: semelhantes (12), distintos (33), não souberam comparar (8).

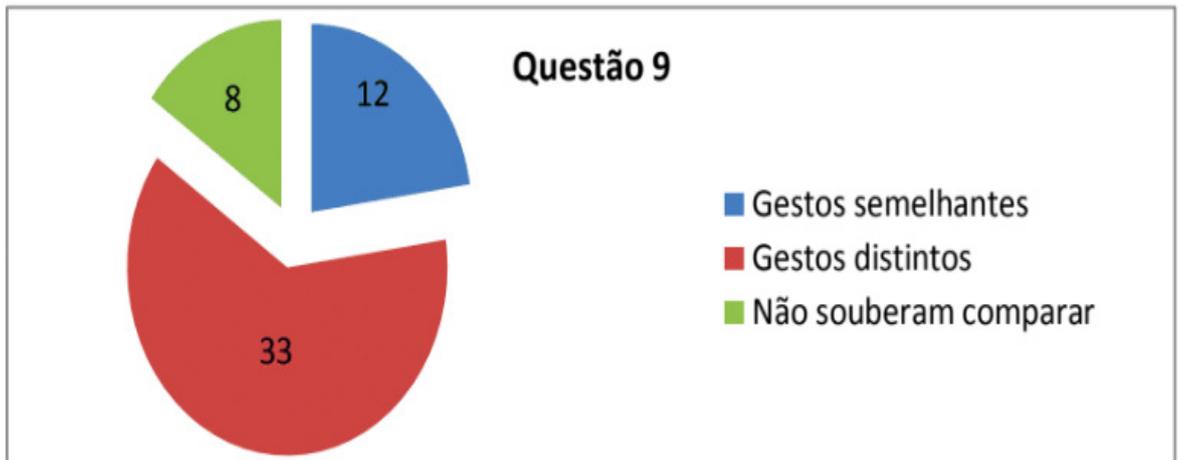


Figura 6. Análise gráfica da questão 9.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Os alunos puderam analisar, mesmo que superficialmente, o gestual e suas conseqüências sonoras na orquestra. Então, começa efetivamente o curso de regência, com sua primeira lição: nenhum regente deve conceber um gesto de outro se ele não contiver a verdade de interpretação que se pretende. A partir desta afirmação, os alunos começam a entender o sentido de se trabalhar o gestual integral (corpo todo) nos exercícios básicos de independência das mãos, entre outros exercícios de expressão corporal.

Questão 10 - Faça um pequeno relato do que você acredita que esta tarefa pode acrescentar para você.

As respostas dos alunos para esta questão atingiram, em sua totalidade, a mudança que esta atividade pretendeu, tanto para uma nova perspectiva, quanto na conduta, agora, como alunos de regência. Nos relatos, encontram-se perplexidades com esta mudança de olhar que a atividade proporcionou. Nenhum dos alunos se referiu à tarefa nesta questão, de maneira pessoal, explicitando seu gosto musical, ou outra referência similar. Boa parte dos alunos (27), já tinha visto algum dos 2 vídeos; outros (17) relataram que esta atividade os fez olhar a regência de maneira sob a perspectiva da estética e do gestual. Poucos (9) fizeram suas considerações observando a eficácia do gestual do regente. Poder-se-ia separar as respostas dos grupos com abordagens distintas, contudo, para este estudo,

cujo objetivo era de propor uma mudança de olhar para o gestual, fazendo-o migrar do olhar furtivo de um expectador, até então passivo do fazer musical, para o ativo, que estará em pouco tempo elaborando a música e construindo sua própria linguagem da posição de regente.

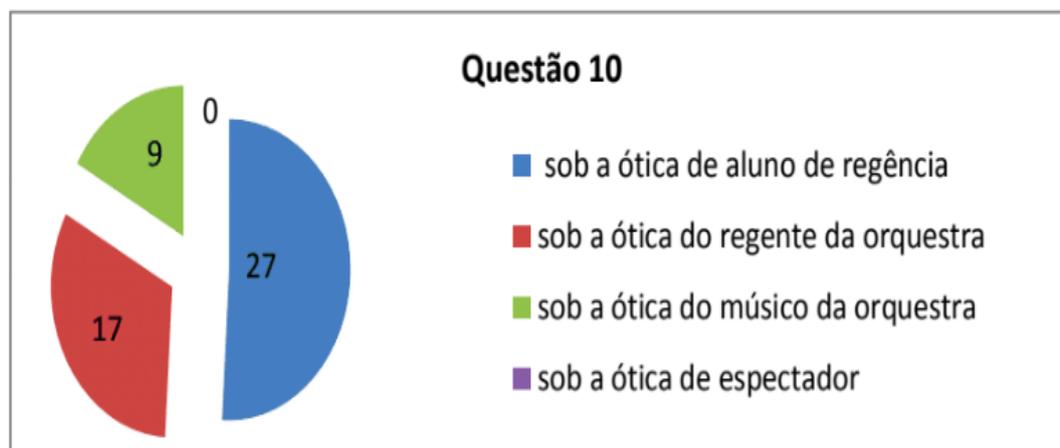


Figura 7. Análise gráfica da questão 10.

Fonte: dados dos autores

Observação do Professor: Nesta atividade, pode-se notar a motivação que os alunos tiveram para adquirir a sua própria técnica para reger. Ela não seria necessariamente usada para orquestras, mas poderia ser utilizada para o trabalho habitual em sala de aula, um dos objetivos do curso, pois se trata, em primeira instância, da formação de Professores licenciados.

4 | DISCUSSÃO E CONCLUSÕES.

A atividade virtual foi exitosa na função de levar o aluno a construir seu conhecimento de forma crítica e dinâmica. Na atividade relatada, pode-se verificar que os alunos foram capazes de mudar a perspectiva inicial sob a regência, de meros espectadores para a perspectiva de alunos iniciantes de regência, olhando a atividade a partir do palco para a plateia. Esta observação foi baseada nos relatos escritos, principalmente, na questão 10. Esta mudança de paradigma é muito importante para que o processo de aprendizado na EAD proporcione a motivação necessária para o aprendizado, minimizando o desânimo e a consequente desistência do curso, além de estabelecer um ponto de partida para a construção de novos paradigmas e conteúdos.

A reflexão sobre os novos conteúdos deve ser capaz de se relacionar com os conhecimentos pré-existentes nos alunos, de maneira que eles possam, quando julgarem necessário, mudar sua perspectiva de análise e, por consequência, sua atuação como profissionais. O docente foi um ator importante neste processo, uma vez que apontou caminhos oportunizando a mudança para uma nova perspectiva, a partir da função de regente de orquestra. Nesta prerrogativa repousa maior responsabilidade nos docentes em formação, pois serão eles quem farão as escolhas dos temas pertinentes e dos conteúdos

das atividades, assim como, suas avaliações, além do método que deverá ser usado.

Outra consideração pertinente que se deve fazer no momento, é que o material usado para esta atividade virtual é acessível para uma faixa cada vez maior da população. As ferramentas virtuais, quando usadas adequadamente, podem se constituir em ferramentas pedagógicas de muita valia e eficácia, sem perder a função de entretenimento, pois este entretenimento é que traz à atividade a curiosidade e a motivação intrínseca, viabilizando o aprendizado. Esta premissa pode valer, tanto para a Educação à Distância, como para a Educação formal presencial, desde que as instituições tenham inseridos no ambiente escolar todo aparato tecnológico funcionando adequadamente, com profissionais de apoio sempre atentos para uma manutenção adequada.

Por fim, o docente deve se atualizar, tomando conhecimento dos procedimentos corretos a partir destas ferramentas tecnológicas, assim como, saber encaminhar seus alunos às novas discussões, assíncronas ou não, a partir de fóruns, *chats*, *e-mails*, além de questionários, avaliações orais, gravadas ou não. Isso, certamente, levará o aluno a refletir e agregar conhecimento crítico, não tomando os vídeos como uma fonte unicamente de entretenimento no âmbito do lazer, mas como instrumento pedagógico no ambiente escolar.

Como esta atividade foi a primeira elaborada, aplicada e avaliada do primeiro semestre de 2012, outros desdobramentos com discussões vieram semestres seguintes, balizando as reflexões das futuras atividades virtuais e das práticas presenciais. A atividade, portanto, atingiu aos objetivos propostos e deixou motivados os alunos para realizarem as próximas atividades virtuais e presenciais do curso.

REFERÊNCIAS.

CARVALHO, A.M.P.; GONÇALVES, M.E.R. Formação continuada de professores: o vídeo como tecnologia facilitadora da reflexão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.111, p.71-88, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01001574200000300004&lng=pt&nrm=iso&tIng=pt>. Acesso em: 30 mai. 2012.

FRANCO et al.. Aprendizagem na educação a distância: caminhos do Brasil. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. 2009, Curitiba. **Anais...** PUCPR, Curitiba: EDUAERE, 2009. Disponível em: <http://www.isad.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2096_1042.pdf> Acesso em: 28 jul. 2012.

HENDERSON, R.. Formação continuada de professores de música através da modalidade de educação a distância via internet. ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 14., 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 2005. p. 1-7. 1 CD-ROM.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A.. Estilos Motivacionais de Professores: Propriedades Psicométricas de um Instrumento de Avaliação, em BORUCHOVITCH, Evely. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 19 n. 1, p. 017-024. UNICAMP - Campinas, Jan-Abr 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a04v19n1.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2012.

MILL, D. et al. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 02, v. 2, n.4, p. 112 □ 127, ago./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/viewfile/106/63>. Acesso em: 28 jul. 2012.

MORAN, J.M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano I, n.2, jan./abr. 1995, p.27-35. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/vidsal.htm>>. Acesso em: 30 mai 2012.

PALLOF, R. M.; PRATT, K.. **O aluno virtual**- um guia para trabalhar com estudantes *on line*. Tradução: Vinícius Figueira. Porto Alegre: Arimed, 2004.

SWANWICK, K.. **Musical Knowledge**. Intuition, analysis and music education. London: Routledge, 1994.

YOUTUBE, 2012(a) Ludwig van Beethoven. Sinfonia nº 5, 1º mov., com a orquestra Sinfônica de Gotteburg (Suécia), sob a regência de Gustavo Dudamel. Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=22wEhOdfAfA>>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____, 2012 (b) Ludwig van Beethoven. Sinfonia nº 5, 1º mov., com a Orquestra Sinfônica da Rádio da Baviera (Alemanha) sob a regência de Leonard Bernstein. Disponível em:< <http://www.youtube.com/watch?v=SYUOLcF6irU>>. Acesso em: 15 maio 2012.

A SEMIPRESENCIALIDADE NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

Valter Gomes Campos

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

Noeli Antônia Pimentel Vaz

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

Pollyana dos Reis Pereira Fanstone

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

Valéria Soares de Lima

Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede Anápolis – GO

RESUMO: Neste trabalho, apresenta-se o histórico e o processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás, com ênfase na experiência capacitação dos docentes para a oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presenciais da Instituição. Enfatiza-se previsão legal e a necessidade da educação continuada de docentes e técnicos administrativos. Apresenta-se a seguir dois cursos de capacitação para a semipresencialidade, com suas descrições, conteúdos, metodologias e os primeiros resultados alcançados. Finalmente, ressalta o objetivo dos cursos em levar o docente a identificar concepções, compreender e analisar seu trabalho no planejamento,

organização do material didático, escolha das metodologias e formas de mediação, ressaltando a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, seja ele presencial ou a distância e, a partir daí, a capacitação para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem de forma semipresencial.

PALAVRAS-CHAVE: EaD. Capacitação continuada. Semipresencialidade.

ABSTRACT: The interdisciplinarity in Distance Education shows the need to rethink the pedagogical-didactic and educational models applied to this mode. Therefore, this paper aims to point an experience between two subjects with menus and different content in the course of degree in Biological Sciences from the Goiás State University, who converged on a daring proposal to transpose into a Virtual Learning Environment inherent possibilities a teacher education and training focused on transformation and change in the future teacher attitude towards their teaching practice. For this, we used a qualitative approach with literature and field research, as well as analysis tools available in Moodle as forums, chats, classroom activities, among others, which were analyzed and carried the transcript of the speeches and behavior presented by students in the course of two subjects: Science Teaching Practice and Inclusive Education. Thus, it appears

that an interdisciplinary approach in distance education is possible, provided it is established a dialogue in the planning process, construction and development of disciplines involved, and put into action the creativity and skills to teaching activities in the process inclusion of disabled students.

KEYWORDS: Interdisciplinarity. Distance Education. Teaching Practice. Inclusive education.

1 | INTRODUÇÃO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) trouxeram formas diferenciadas de ensinar e aprender, ao possibilitarem a conexão entre pessoas distantes geográfica e temporalmente.

Para Nogueira (2011, p. 3) são evidentes as enormes mudanças em um contexto global “[...] devido às novas formas de produção e inovações das tecnologias da informação e comunicação (TIC’s)”.

Segundo Belloni (2009), a Educação a Distância (EaD), desde que bem utilizada, converge na superação de algumas dificuldades em relação a distância e ao tempo, mas, para sua implementação, deve-se avaliar cuidadosamente os meios tecnológicos a serem utilizados. A autora considera não apenas as facilidades tecnológicas disponíveis e as condições de acesso dos estudantes à tecnologia escolhida, mas, sobretudo, sua eficiência com relação aos objetivos pedagógicos (de autonomia do aprendente) e curriculares (conteúdos e metodologias).

Como destaca Dourado e Santos (2011, p. 168), “a criação, institucionalização e implementação de políticas e ações para a educação a distância pode promover a expansão de oportunidades, bem como a utilização das tecnologias como ferramentas de modernização na educação”.

Nesse sentido, faz-se necessário que as Instituições de Ensino desenvolvam ações para institucionalização da EaD e sua implementação com foco nos objetivos pedagógicos, metodologias e tecnologias a serem utilizadas, para o que é indispensável a formação dos docentes.

Neste trabalho, apresenta-se o histórico e o processo de institucionalização da Educação a Distância na Universidade Estadual de Goiás, com ênfase na experiência capacitação dos docentes para a oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação presenciais da Instituição.

2 | HISTÓRICO DA EAD NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS

A Educação a Distância (EaD) começou a ser implementada na Universidade Estadual de Goiás (UEG) com a criação da UEG Virtual, um núcleo de professores que, em 2000, começou a trabalhar EaD na Instituição, ligado organicamente à Pró-Reitoria de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis. O impulso da modalidade se deu com a transformação desse núcleo em Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância (CEAD), agora

ligado à Pró-Reitoria de Graduação, que viabilizou a participação da UEG em consórcios (como o Universidades do Centro-Oeste-Univir-CO e o Setentrional) e o estabelecimento de acordos de cooperação técnica para impulsionar cursos, recrutar e qualificar as primeiras equipes de trabalho.

Passos seguintes foram o processo de expansão e desenvolvimento com a transformação do CEAD em Unidade Universitária de Educação a Distância (UnUEAD), por meio da Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006, e o credenciamento pelo Ministério de Educação/Secretaria de Educação a Distância, em caráter experimental, mediante as Portarias nº 1.050, de 22 de agosto de 2008 e nº 858, de 4 de setembro de 2009, para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância aprovados no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com a alocação de docentes e técnico-administrativos para o seu quadro fixo e a oferta de cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu*, extensão e de aperfeiçoamento.

Embora com o importante trabalho do CEAD e da UnUEAD, evidenciou-se na trajetória da EaD na UEG a necessidade de uma política institucional para a modalidade e de mudanças diante dos desgastes do modelo em vigor. Isto ocorreu, entre outras razões, pela dependência excessiva do Sistema UAB e pela fraca interlocução com as demais unidades universitárias e com a gestão central da Universidade.

Esse contexto levou à criação do Grupo de Trabalho Política de EaD, que propôs as bases da política institucional de Educação a Distância, propostas de modelo e um novo desenho organizacional. Em 2015, por meio da Lei nº 18.934, foi extinta a UnUEAD e criado o Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede (CEAR), ligado diretamente à Reitoria, atendendo ao processo de reestruturação da política de educação a distância da universidade.

É a partir dessa nova estrutura que se inicia a oferta de disciplinas na modalidade semipresencial para os cursos presenciais da Universidade, motivada pela necessidade de mecanismos que permitissem a flexibilidade formativa oferecida, conforme apontaram os estudos/discussões realizados durante o processo de Desenvolvimento Curricular na Instituição.

Essas discussões aconteceram, num primeiro momento, num período de dois anos, com a participação dos 41 (quarenta e um) Campus da Universidade, tendo como resultados, entre outros, a formalização da criação dos Núcleos Docentes Estruturantes dos cursos, reflexões sobre os conceitos e concepções que norteiam os Projetos Pedagógicos dos Cursos, a adoção de nova estrutura curricular, a atualização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, a possibilidade da oferta das disciplinas semipresenciais e a capacitação dos docentes para essa oferta.

3 | FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A SEMIPRESENCIALIDADE

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, apresenta em seu art. 80, a possibilidade da oferta não presencial de disciplinas, ou parte

delas, nos cursos presenciais. A portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 4.059/2004 regulamenta a possibilidade de oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso na modalidade semipresencial.

As discussões e as atualizações dos Projetos Pedagógicos dos Cursos, resultantes do processo de Desenvolvimento Curricular, possibilitaram a oferta formal de disciplinas na modalidade semipresencial. Dos 132 cursos da Universidade, 118 já optaram pela inserção desse tipo de oferta em seus Projetos Políticos Pedagógicos e 14 ainda realizam discussões internas.

Com o objetivo de apresentar orientações para a oferta de disciplinas nessa modalidade, foi publicada a Resolução do Conselho Acadêmico – CsA nº 843/2014, que destaca a responsabilidade da Universidade em prover as tecnologias necessárias, desenvolver cursos de capacitação para docentes e discentes, bem como os direcionamentos iniciais necessários para o planejamento e desenvolvimento da semipresencialidade.

Dessa forma, a partir do atendimento à normatização externa e interna à instituição e tendo em conta que a maioria dos cursos passaram a contemplar em seus projetos pedagógicos a possibilidade de oferta dos 20% da carga horária em atividades não presenciais, houve um aumento significativo de demanda para o CEAR em termos de capacitação para a semipresencialidade.

Nesse contexto, é preciso levar em conta que a formação continuada é uma exigência predominante na contemporaneidade. A LDBEN 9.394/96 traz essa preocupação no inciso III do art. 63, no qual afirma que os institutos superiores de educação manterão “[...] programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. Bettega (2010) ressalta que a formação continuada do professor é fundamental, pois, contribui para a reflexão acerca de mudanças que estejam ocorrendo na sociedade como um todo.

Na Sociedade do Conhecimento o professor é chamado a refletir sobre sua própria prática, pois os alunos estão permeados pelos recursos tecnológicos em seu cotidiano. Por isso, é indispensável que os professores estejam preparados para utilizar esses recursos como aliados do processo de ensino aprendizagem, sendo necessário, além do domínio do conhecimento específico de sua área e dos saberes pedagógicos, a busca por formas diferenciadas de atuação (IMBERNON, 2002).

Sem desconsiderar as especificidades no processo de formação docente, objeto de debates entre diversos teóricos, a formação continuada requer uma análise criteriosa e crítica, sem criar dicotomias entre as modalidades presencial e a distância, nem se resumir a uma mera submissão às exigências do mercado. Este cuidado é necessário, pois a

[...] formação profissional vem, pouco a pouco, assumindo outras feições, conforme avançavam as transformações do mundo do trabalho. Seguindo a lógica capitalista, os modelos tradicionais de educação cedem espaço a outros que atendam mais rapidamente às novas exigências do mercado. Neste contexto, com o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e comunicação, principalmente com a educação em rede, a modalidade de educação à distância (EaD) impulsionou a oferta de novos cursos de ensino superior, passando a se constituir como uma referência para as políticas de expansão, em especial, aquelas voltadas à formação de professores (PIMENTEL et al.,

É preciso enfatizar que “[...] falar em educação a distância é falar de educação, só que em outro prisma, com os mesmos elementos do processo educativo” (TOSCHI, 2013, p. 24). Trata-se de ensino-aprendizagem, que acontece, em geral, em tempo e espaço separados, com a comunicação feita por meio de diversas tecnologias e requer muito planejamento, não acontecendo de forma acidental ou espontânea.

Portanto, é fundamental o processo de formação de professores do Ensino Superior para atuar na Educação a Distância, pois não se trata de apenas adaptar as propostas pedagógicas do ensino presencial, sendo necessária outra forma de planejamento e de organização das aulas e das disciplinas, o que requer outro tipo de prática docente, o que por sua vez, exige mudança na postura do professor e “[...] atualização constante, tanto em sua disciplina específica, quanto em relação às metodologias de ensino e novas tecnologias” (BELLONI, 2009, p. 82).

Assim, o CEAR/UEG desenvolveu os seguintes cursos: “Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância” e “Planejamento e Construção de Disciplina/Curso na modalidade semipresencial”, especialmente, com o objetivo de capacitar os professores da Instituição para atuarem na modalidade semipresencial.

O curso “Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância” possui uma dinâmica própria para os docentes que ainda não possuem experiência na modalidade, abordando as seguintes temáticas: aspectos históricos, função e tipos de tutoria, planejamento em EaD, perfil do aluno de EaD e evasão em cursos a distância.

Sua carga horária é de 90h, sendo 70h *online* e 20h presenciais.

Módulo	Conteúdo programático	Recursos	Atividades Avaliativas	Carga horária
Conceitos e fundamentos	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos e concepções da prática docente na EaD. • Aspectos históricos, funções e tipos de tutoria. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Videoaula • Fórum de discussão • Chat 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação no Fórum de discussão • Produção textual 	10
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de ensino e construção de disciplina em EaD. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formulários Cear • Fórum de dúvidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da disciplina 	30
Interação	<ul style="list-style-type: none"> • Interação no processo de ensino e aprendizagem a distância. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Videoaula • Webconferência 	<ul style="list-style-type: none"> • Glossário 	10
Netiqueta	<ul style="list-style-type: none"> • Regras de etiqueta no Ambiente Virtual de Aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Videoaula 	<ul style="list-style-type: none"> • Estudo de caso 	10
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções de avaliação e a utilização das ferramentas de avaliação do Moodle. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Chat 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário 	10

Quadro 1 – Conteúdo, recursos e atividades

Fonte: Curso de Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância CEAR/UEG (2016).

O curso “Planejamento e Construção de Disciplinas/Cursos para EaD” tem como público-alvo aqueles docentes que já possuem alguma experiência em EaD. Seu objetivo é desenvolver no cursista a capacidade de planejamento para a semipresencialidade; possibilitado a reflexão sobre: tipo de linguagem a ser utilizada em disciplinas/cursos em EaD; possibilidades de avaliação na EaD; seleção de conteúdos e materiais didáticos, dentre outras temáticas. A carga horária do curso é de 45 (quarenta e cinco) horas, divididas em dois módulos.

Módulo	Conteúdo programático	Recursos	Atividades Avaliativas	Carga horária
Refletindo sobre o Planejamento em EAD.	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções e dimensões do planejamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Fóruns • Chats 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum • Atividade Completar 	15
Planejamento de Disciplina/Curso em EAD.	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e sistematização do planejamento da disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> • Textos • Fóruns • Chats 	<ul style="list-style-type: none"> • Pasta formatada com a disciplina proposta 	35

Quadro 2 – Conteúdo, recursos e atividades

Fonte: Curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso CEAR/UEG (2016).

É importante destacar que a partir das primeiras experiências na oferta dos cursos apresentados, observou-se a necessidade de alguns ajustes didático-metodológicos no sentido de enriquecê-los. Sendo assim, no primeiro semestre de 2016, a Equipe de Desenho Educacional do CEAR reformulou o curso, que atualmente, está acontecendo em sua terceira turma para 55 (cinquenta e cinco) docentes, distribuídos em 12 (doze) turmas. A previsão é que as disciplinas planejadas durante o curso sejam ofertadas no segundo semestre de 2016.

4 | RESULTADOS

Para atender as demandas da Universidade, com base nas legislações externa e interna, durante o segundo semestre de 2015, o CEAR/UEG deu início ao processo de capacitação dos docentes interessados em atuar na oferta de disciplinas semipresenciais, por meio dos cursos descritos. O processo se deu por adesão dos professores, decisão dos colegiados dos cursos e homologação da direção dos respectivos Campus.

Na primeira e segunda turmas do curso foram qualificados 18 (dezoito) e 35 (trinta e cinco) professores, respectivamente e, atualmente, mais 55 (cinquenta e cinco) docentes estão participando da terceira turma, conforme apresentado nos quadros abaixo:

Oferta	Número de Campus participantes	Professores capacitados Disciplinas formatadas	Disciplinas semipresenciais
1ª turma	12	18	14
2ª turma	19	35	35
Total	31	53	49

Quadro 3 – Professores capacitados/Disciplinas formatadas

Fonte: Autores (2016).

Oferta	Número de Campus participantes	Professores capacitados Disciplinas formatadas	Disciplinas semipresenciais
3ª turma	20	55 (em andamento)	55 (em desenvolvimento)

Quadro 4 – Professores capacitados/Disciplinas formatadas

Fonte: Autores (2016).

O processo é incipiente, mas, pode-se considerar relevante o fato de se alcançar a oferta de 49 disciplinas e mais 55 em desenvolvimento, das quais, a expectativa é de oferta de aproximadamente mais 35 disciplinas. O primeiro retorno dos envolvidos, apesar do apontamento de algumas dificuldades, é de êxito na experiência.

O CEAR fará uma pesquisa quantitativa e qualitativa para a avaliação pormenorizada da experiência em 2015 para subsidiar ajustes necessários para as próximas ofertas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dos cursos de capacitação apresentados neste estudo é levar o docente a identificar concepções, compreender e analisar seu trabalho no planejamento, organização do material didático, escolha das metodologias e formas de mediação, ressaltando a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, seja ele presencial ou a distância. A partir daí, trabalha-se a concentração da utilização das TIC e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem de forma semipresencial.

Independente das dificuldades enfrentadas e dos êxitos obtidos, a utilização das TIC no processo de ensino e aprendizagem torna-se eminente para o sucesso de toda política institucional voltada para a implantação da semipresencialidade.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

BETTEGA, Maria Helena Silva. **A educação continuada na era digital**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2005, p. 1.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2004, Seção 1, p. 34.

_____. _____. Portaria nº 858, de 4 de setembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 8 set. 2009, Seção 1, p. 26.

_____. _____. Portaria nº 1.050, de 22 de agosto de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 ago. 2008.
Diário Oficial [do] Estado de Goiás, Goiânia, GO, 16 nov. 2006.

DOURADO, Luís Fernandes; SANTOS, Catarina de Almeida. A educação a distância no contexto atual e o PNE 2011-2020: avaliação e perspectiva. In: DOURADO, Luís Fernandes (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectiva**. 2. ed. Goiânia: UFG, 2011.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Gabinete Civil da Governadoria. Superintendência de Legislação. Lei nº 15.804, de 13 de novembro de 2006. Cria as Unidades Universitárias da UEG que menciona e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 16 nov. 2006.

_____. Secretaria do Estado da Casa Civil. Lei nº 18.934, de 16 de julho de 2015. Altera a Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, nas partes que especifica e dá outras providências. **Diário Oficial [do] Estado de Goiás**, Goiânia, GO, 21 jul. 2015.

IMBERNON, F. **Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São

Paulo: Cortez, 2002.

NOGUEIRA, Daniella Xabregas Pamplona. **Educação a distância no Brasil: da LDB ao novo PNE.** 2011. Disponível em: <www.anpae.org.br/siposio2011/pdfs/trabalhoscompletos/comunicaçãoRelatos/0124>. Acesso em: 5 de abr. 2016.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel et al. Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação a distância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 4, p. 956-1270, out./dez. 2013.

TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). **Docência nos ambientes virtuais de aprendizagem: múltiplas visões.** Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, GO: UEG, 2013.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede. **Curso de Capacitação de Professores Formadores/Tutores em Educação a Distância.** Anápolis, GO: UEG, 2016.

_____. Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede. **Curso de Planejamento e Construção de Disciplina/Curso.** Anápolis, GO: UEG, 2016.

_____. **Resolução CsA nº 843, de 19 de novembro de 2014.** Anápolis, GO: UEG, 2014.

PESQUISA E INTERATIVIDADE NA EAD: OS TEMAS TRANSVERSAIS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA

Álvaro Veiga Júnior

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS

Adriana Lessa Cardoso

Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS

RESUMO: O trabalho relata uma experiência de estágio de docência, num curso de Pedagogia na Modalidade a distância. Trata-se de um evento interativo entre professores, alunos e escolas, quando se buscou soluções no espírito das políticas públicas da educação, em direção à formação humana integral, ao exercício da cidadania e preparação para o trabalho, com auxílio do ambiente virtual de aprendizagem, para superação de práticas contraditórias entre o preconizado e o efetivado nos estágios curriculares. O curso fundamentado na Pedagogia Popular e Problematizadora de Paulo Freire moveu sua práxis pedagógica por meio da pesquisa ação-participante e optou pela construção dos planejamentos valendo-se dos Temas Transversais. Considera-se que se obteve alguns resultados promissores como trabalhar tendo em base um resgate e valorização de políticas públicas. Ao trabalhar com temas cotidianos e relevantes houve uma motivação dos estudantes, indicando acontecer uma prática formativa global, consistente e duradoura. Conseguiu-se com a participação dos alunos fazer um enfrentamento do currículo tradicionalista, evitando-se utilizar

as listas de conteúdos disciplinares abstratos. Entende-se que a EaD, junto à perspectiva teórica, possibilitou uma qualificação do processo pelos sujeitos envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância, pesquisa, estágio de docência, Temas Transversais.

ABSTRACT: The paper reports an experience of a teaching internship, in a Distance Learning Pedagogy course. It is an interactive event between teachers, students and schools, when solutions were sought in the spirit of public education policies, towards integral human formation, the exercise of citizenship and preparation for work, with the help of the virtual learning environment. In order to overcome contradictory practices between the preconceived and the effective in the curricular stages. The course based on the Popular and Problem Pedagogy of Paulo Freire moved his pedagogical praxis through action-participant research and opted for the construction of the plans using the Transversal Themes. It is considered that some promising results have been obtained such as working based on a rescue and valorization of public policies. When working with everyday and relevant themes there was a motivation of the students, indicating a global, consistent and lasting training practice. It was achieved with the participation of the students to make a confrontation of the traditionalistic curriculum, avoiding to use the lists of abstract disciplinary

contents. It is understood that the EAD, together with the theoretical perspective, enabled a qualification of the process by the subjects involved.

KEYWORDS: Distance Education, Research, Teaching Internship, Transversal Themes

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A prática educativa que pretendemos relatar ocorreu recentemente no Curso de Pedagogia a Distância, da Universidade Federal de Pelotas (CLPD-UFPEL), no 6º e 7º semestre da 5ª turma a ser formada desde a sua criação. Estes dois semestres, na sequência do currículo, têm a função de concentrar saberes e conhecimentos para que os estudantes possam realizar os estágios docentes e o trabalho de conclusão de curso.

No entanto, os alunos ao chegarem aos estágios de docência obrigatórios, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por mais que se problematizasse o ensino bancário, os planos de trabalho, planos de aula, e, as suas execuções reproduziam o tradicionalismo, a memorização, a fragmentação das áreas do saber e a avaliação pontual e classificatória.

O recorte que incide nesta etapa do currículo formativo deve-se a nossa percepção sobre a manifestação de ansiedade e insegurança, e muitas vezes, podendo-se dizer, crise, que passam estes estudantes. Assim, da experiência em orientação de turmas anteriores, conhecíamos que os alunos, ao se sentirem sob pressão, abandonavam as concepções de pesquisa formativa e da práxis pedagógica para aderirem ao ensino tradicional e tecnicista, talvez na sua pior faceta. Especialmente, se acomodando em relação à verticalização descendente unidirecional do professor em relação à turma, aliada ao poder de controle da fragmentação disciplinar e da lista de conteúdos descontextualizados.

CARACTERIZAÇÃO DO CURSO: A PERSPECTIVA TEÓRICA E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

Para que este relato seja mais bem compreendido propomos uma contextualização panorâmica que se segue. Seu quadro teórico-metodológico é composto por diversos autores, partindo fundamentalmente da cosmovisão da Pedagogia Popular e Problematicadora de Paulo Freire, destacando a sua concepção de pesquisa participante, práxis pedagógica (FREIRE, 1990 e 2000) e de ciclo gnosiológico (FREIRE, 1996).

Este trabalho também se baseia na noção de que a formação de professores/as em Pedagogia, e demais sujeitos da educação, ganhariam com o incremento da consciência crítica sobre os objetivos e competências de sua profissão, estes que se vinculam aos princípios Constitucionais (BRASIL, CF/ 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN- 9394/1996), e, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura- DCNs-CPL (Resolução CNE/CP Nº1, 2006).

A perspectiva, conhecida como Pedagogia Problematicadora, Progressista e Crítica (Freire, 2000), embasa uma educação transformadora em direção a um mundo mais

justo e pacífico. No entanto, não possui um modelo pronto para ser prescrito, pois investe no protagonismo, na formação pessoal e na práxis dos sujeitos coletivos, bem como no movimento da história e da sociedade. Desta corrente teórica, deriva a modalidade de pesquisa qualitativa denominada Pesquisa-Ação-Participante (Freire, 1990) que vem sendo praticada neste curso, que não se organiza por disciplinas, mas por eixos temáticos de pesquisa que se movimentam dialeticamente na ação-reflexão-ação, incluindo categorias conceituais e chamados micro-projetos pedagógicos curriculares. Deste modo, a pesquisa na etapa de entrada no estágio pretendeu ajudar a operacionalizar os conhecimentos docentes para efetivar os planejamentos de ensino e avaliação, necessários para lecionar nas turmas das escolas parceiras conveniadas. O CLPD firmou convênios com diferentes escolas dos municípios que ofereciam este curso para criar intercâmbios que articulassem os professores, os estudantes de pedagogia, os trabalhadores da escola, conselhos escolares, familiares e responsáveis de alunos.

A PRÁXIS PEDAGÓGICA E AS CATEGORIAS CONCEITUAIS

O programa do curso planejou de maneira dialética o seu movimento curricular, que em parte possui uma pauta de ensino, em parte, incorpora saberes e dialoga com os conhecimentos e culturas dos alunos e das escolas. Ao longo de sua práxis formativa, estabeleceu categorias para sistematizar o processo de ensino e aprendizagem. A seguir apresentamos as categorias centrais empregadas.

Pesquisa- A investigação foi concebida como fundamento e como prática pedagógica, sendo uma categoria abrangente, articuladora e operacional que sistematiza as demais categorias. Em relação à operacionalização dos processos de estágio, a ideia era que os estudantes, depois de conhecerem um pouco mais da escola, professora, e turma parceira, por meio da metodologia de pesquisa revisitassem e aprofundassem as centrais categorias estudadas até então: entorno escolar, escola, ensino, aprendizagem, linguagens e avaliação. Esta era a orientação para os alunos criarem um modelo de planejamento que considerasse limites e possibilidades ao propor a sua ação educativa. Levando em conta o momento de observação da turma, sabendo dos estudos em andamento, o que foi previsto e a posição da professora. Partindo dos registros, análises e reflexões, as noções do entorno e o PPP da escola, os estagiários poderiam situar as bases para programar seus trabalhos. Tendo como fundamento uma perspectiva interdisciplinar, contextualizada e problematizadora, de premissa dialógica que favorecesse a curiosidade epistemológica e ajudasse os alunos a estabelecerem conexões, qualificando progressivamente seus saberes, buscando novos entendimentos para saber lidar com a complexidade (FREIRE, 1996, p. 29).

Entorno escolar – Categoria importante para conhecer aproximadamente a cultura e saberes das comunidades, grupos e famílias a partir das adjacências da escola. E, deste modo, considerar as visitas e parcerias, discussões em aula e atividades realizadas para

resgatar a dinâmica coletiva do grande grupo a auxiliar na compreensão da complexidade cultural envolvida. Sublinhamos que nosso olhar não poderia julgar o outro ou projetar nossos valores, e, mais que descobrir verdades da realidade, este contato pretendeu ser uma experiência de abertura ao diferente e aporte de novas percepções para estranhar nossas convicções e certezas, pois se estamos de fato aprendendo é de se esperar que mudemos nossa subjetividade. Devemos duvidar da tirania do olhar que classifica de maneira ligeira e superficial para reforçar a mesmice das concepções arrogantes.

Por isso, foi preciso considerar a realidade como síntese de múltiplos fatos e fenômenos, sendo realidade humana, incluindo a percepção, os saberes e o trabalho das pessoas (FREIRE, 1990). No entendimento preconizado, a escola não é uma ilha estando relacionada sistemicamente, uma totalidade constituída de elementos que se relacionam entre si, permitindo uma análise dialética do micro ao macro e vice-versa, situando o entendimento com o lugar, região, estado, país, mundo e voltando-se novamente. Entendeu-se que esta categoria não devia ser interpretada literalmente, pois não interessa unicamente a vizinhança física, e sim os aspectos relacionais e dinâmicos, ajudando os estudantes aprendizes de pesquisador e futuros pedagogos a se aproximar da complexidade estrutural das escolas e formar parceiras com as pessoas que se relacionam com ela podendo contribuir com a educação para melhorar a sociedade.

Escola – Uma categoria que foi abordada tanto no aspecto da gestão, como nas suas relações culturais e científicas. Foi importante conhecer os conceitos de escola pública e da escola concreta. Os estagiários precisaram saber como o trabalho cooperativo pode ajudar com o ensino da turma e também aprender com os trabalhadores da escola. Na concepção estudada a escola é aberta e se relaciona com a comunidade e com a sociedade. Sabemos que ela tem seus graus de autonomia, mas parte das regulações e legislações de instâncias públicas. Podemos afirmar que muitas delas não cumprem ou se omitem com as políticas públicas. Nesse sentido, foi preciso fazer uma mediação entre limites e possibilidades para propor orientar e avaliar os planejamentos.

Ensino – Nesta esfera, para a prática docente no estágio, foi preciso incluir o conhecimento da comunidade (entorno), da escola, das concepções prévias, da turma, e da existência de um currículo prescrito. A Pedagogia Problematizadora instiga partir dos contextos vivenciados e dos conhecimentos em direção a superação de noções ingênuas, preconceituosas e simplistas. De acordo com que Freire propõe e defende (2000, p.83) “uma pedagogia crítico-dialógica (...) na escola desejada onde tem lugar de destaque a apreensão crítica do conhecimento significativo, que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar”. Para isto, concebemos desnaturalizar a história e a linguagem como estáticas e justas. O professor não pode atrofiar a curiosidade epistemológica dos alunos e sim, mesmo que sacrificando um pouco a erudição, o poder das disciplinas e os conhecimentos acumulados da humanidade, instigar neles, favorecer o gosto por estudar e aprender. Ele precisa evitar os produtos prontos, sem origem e sem seus processos constitutivos para serem memorizados e logo esquecidos. Devemos saber que os conteúdos não são os objetivos, mas meios de conhecer e reconstruir os processos históricos e científicos. Assim,

como as atividades são meios que possuem intencionalidades. As disciplinas poderiam ser vistas mais como instrumentos de desenvolvimento de competências e saberes do que fronteiras a serem certificadas (e por meio delas classificar).

Os conteúdos e informações seriam tratados como elementos provisórios ao compor o todo inteligível para ser aproximado pela cultura da pesquisa em localizar os campos e áreas do saber. Na dimensão da politicidade, pretendemos que a maioria dos estagiários aprendesse a negociar com as expectativas existentes, da escola e comunidade, muitas vezes heterogêneas, contraditórias, ingênuas e tradicionalistas. Nesse sentido, a educação deve propor uma posição crítica e de resistência sobre a presença do ensino autoritário, vertical descendente, do enciclopedismo livresco e do cientificismo (a se alinharem com o modelo neoliberal competitivo e exclutor).

Aprendizagem – Categoria que diz respeito à participação e interesse formativo das pessoas. Nos ajudou a pensar a partir de uma visão de conjuntura de Paulo Freire, que muito se baseou em Dewey e Piaget, na fenomenologia cristã e em contribuições da teoria marxiana (SILVA, 2003, p.61). Ainda, nos indicou aprofundar em estudos de Ausubel e Vygostsky (LIBÂNEO, 1994). Propomos interligar as aprendizagens com as linguagens e inteligências múltiplas, para pensarmos uma formação humana multidimensional (VASCONCELOS, 2009). Procurando relacionar com os escopos da LDB, incluindo o desenvolvimento pleno da pessoa, a cidadania e a preparação para o trabalho. Esta categoria se liga diretamente com o ensino e com a avaliação, que ao acompanhar a aprendizagem reorienta qualificadamente as estratégias de ensino (FREIRE, 2015).

Linguagens - Compreender a linguagem é um aspecto vital para a educação almejar a formação humana integrada e multidimensional. Formação aquela que se recusa ao ensino conservador destinado a massificar, especializar e restringir o desenvolvimento dos alunos. Situar a educação no desenvolvimento humano em direção às suas potencialidades e desejos, que considere a pessoa como um todo complexo e interligado, entre si, com os outros e, mais amplamente, com o planeta. Uma formação para além do intelectual, fragmentário e o individual. Podemos denominar de dimensão ontológica. Desta maneira, a linguagem foi considerada como realidade primeira, modo de interação social e capacidade humana de articular significados.

Avaliação – Esta dimensão do processo é semelhante a uma micropesquisa, deve ser formativa de dupla via (estagiário-professor e alunos), dialógica, continuada, diagnóstica. Ela precisou ser praticada de modo multi-instrumental, usando-se de variadas fontes. Como acompanhamento das aprendizagens e das não aprendizagens, as planilhas ajudaram muito a sistematizar os registros. Mais que o aluno se apropriar deste discurso e afirmar que fez, foi mais importante que aprendesse a se utilizar dela. Enfim, fazer a avaliação minimamente para que realizasse um trabalho de qualidade.

Ainda como contexto, é importante trazer como acontecia a mediação virtual. Como plataforma de estudos e pesquisa, o curso se utilizava de um ambiente de aprendizagem virtual, Moodle, para realizar as interações sincrônicas e assíncrônicas, tanto para os professores, quanto para a turma. Este ambiente era utilizado para interações entre todos

os sujeitos, isto é, a equipe docente entre si e com a turma, e os alunos entre si e com os professores. Com sua sede na cidade de Pelotas-RS, o curso atuava com uma equipe docente de cinco professores bolsistas CAPES, para mediar o ensino com os alunos, moradores de pequenos municípios do estado. Na sede trabalhavam um professor-pesquisador e dois tutores a distância. E no município do polo, atuavam dois tutores presenciais, junto à turma.

APROXIMAÇÕES DO ENSINO COM O CURRÍCULO POR MEIO DOS TEMAS TRANSVERSAIS: A PESQUISA AÇÃO-PARTICIPANTE

Em todas as ações se procurou investir com insistência e vigor na dialogicidade, na criatividade, na adequação às realidades locais e respeito aos sujeitos. Deste modo, as reuniões entre professores do curso acentuaram a dimensão formação continuada, e as tecnologias da informação e comunicação seriam extremamente importantes em sua utilização multidirecionais e sócio-interativas.

Mesmo o currículo da Pedagogia tendo suas necessidades mínimas de ensino para a licenciatura profissional, era necessário criar estratégias para evitar o prescritivismo e o risco de operar no paradigma tecnicista. Haver-se-ia de ter um cuidado redobrado com as interações a distância por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, escutar a posição das turmas, reorientar os planejamentos baseados em listas de conteúdos, fazer chats e web conferências no intuito de promover as discussões e soluções de dúvidas, planejar com a equipe docente as aulas presenciais do curso, agora mais destinadas a qualificar o processo de reflexão-ação para lecionar nas escolas.

Nesta etapa, que novamente apareceria como desafiadora e inquietante, é comum muitos alunos se desestabilizarem, ficarem inseguros e, com isto, deixarem de lado o seu processo formativo em curso para reproduzirem seus modelos vividos na escola, fenômeno conhecido como “estampagem” (VASCONCELLOS, 2009). Ainda, é frequente se submeterem ao modelo do professor regente, em prejuízo dos conhecimentos experienciados no curso, copiarem atividades de livros didáticos ou de sites pouco confiáveis, fazendo montagens superficiais, confusas e incoerentes, modelos que frequentemente são verticais descendentes, unidirecionais, parcelares e conteudistas.

Como dissemos, pela experiência acumulada no curso, repetir-se-ia o problema. Nossos alunos se embasavam na perspectiva popular, cultural e crítica, mas talvez, ao se depararem no estágio de docência com escolas frequentemente rígidas e conservadoras, optavam por reproduzir o que estava estabelecido. Inclusive, reproduzindo também, o padrão escolar no qual foram formados, muitas vezes nestas mesmas escolas. No nosso entendimento, para o impasse que se apresentava era preciso discutir com eles o problema que se afigurava. Porém, havia limite de tempo, dado o indefectível cronograma da universidade e de espaço, agravado pela suspensão de verbas para a visita aos polos. Nesse sentido, o AVA, poderia nos ajudar, visto que, no andamento do curso, já estávamos interagindo bem por seus meios. Usamos as aulas presenciais, os fóruns e chats para estudar a viabilidade de se encontrar uma solução de comum acordo.

As atividades que propomos buscaram ter clareza sobre esta problemática situação para tentar evitá-la ao máximo. O material didático de apoio que foi produzido, aulas, dinâmicas, pequenos seminários e rodas de conversas, ajudariam bastante. Nas aulas presenciais, por exemplo, no seu planejamento trazendo uma coletânea significativa de obras e trechos de obras, procurando que nesta seleção os aportes auxiliassem em relação à percepção de uma noção da totalidade dinâmica, útil e aplicável, conforme as diferentes realidades escolares em que os alunos progressivamente se entranhavam.

Por meio das categorias seriam procurados seus elos mais afins, por exemplo: a etapa da pesquisa do entorno ajudaria a ter uma boa noção e compreender a cultura e a linguagem da comunidade, não deixando o estagiário no zero para pensar nas concepções e interesses dos alunos. As articulações por meio da pesquisa seriam necessárias para praticar o ensino e a aprendizagem, e também apoiar a pensar sistemicamente os temas de interesse e de utilidade mais relevantes, contexto de onde poderiam partir algumas problematizações.

Os estudos sobre escola ajudaram o estagiário a se relacionar coletivamente, ter noções de politicidade profissional e assim procurar desenvolver um trabalho cooperativo. Ainda, os estudos sobre as múltiplas linguagens evitam o racionalismo e concebem os corpos como totalidades a serem desenvolvidas no sentido da sensibilidade e do afeto. De modo geral, o corpo e o ambiente são temáticas que contextualizam, dão concretude, sendo fundamentais e úteis, podendo ligar os processos e avanços dos estudos. Desta forma, auxiliaram a situar a interdisciplinaridade, a posicionar as atividades propostas com intencionalidade adequadas ao contexto concreto, propondo processos minimamente comuns ao grupo e respeitando as diferenças para propiciar um melhor desenvolvimento e formação multidimensional. Aliada à intenção de trabalhar a interdisciplinaridade, proporíamos transversalizar o currículo por temas.

Na avaliação precisou-se praticar a sistematização dos registros, propor múltiplos instrumentos que situassem o ensino e aprendizagem, diagnosticando problemas implicados tanto do estagiário, agora na situação de professor, como dos alunos das turmas, seja no plano individual ou coletivo, melhorando a dinâmica do planejamento, a prática pedagógica e embasando novas estratégias de pesquisa e ensino.

Como compreendemos, a educação brasileira é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidades o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB/1996). Hoje, em vigor, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e os Temas Transversais (TT), que foram criados em processos de participação e consulta pública envolvendo educadores. Servem como orientações gerais para a aprendizagem de metodologias e para selecionar o repertório de saberes e conhecimentos a serem abordados nas escolas no sentido de construir junto com as pessoas as finalidades da educação (PCNs, 1998). Estes materiais tiveram uma grande divulgação e distribuição, incluindo a oferta de cursos de formação continuada.

De acordo com os PCNs (1998), os Temas Transversais são de interesse atual,

caracterizados por serem urgentes em relação ao seu debate e apropriação, possuem importância e abrangência nacional (e mundial), são possíveis de serem ensinados-aprendidos no ensino básico, favorecem a compreensão da realidade e a participação social.

São chamados de temas “transversais” porque são assuntos interdisciplinares ou transdisciplinares, isto é, são temas que se relacionam com todas as disciplinas e áreas do saber e também se relacionam entre si. Foram indicados pelo MEC seis temas, mas de acordo com os critérios acima citados os educadores podem acrescentar mais temas de conforme as necessidades locais. São eles: A ética, o meio ambiente, a saúde, o trabalho e o consumo, a orientação sexual e a pluralidade cultural. Os Temas transversais permitiram junto com a comunidade escolar, partir do seu universo cultural e linguístico, criarem projetos e planejamentos de ensino que se utilize de princípios metodológicos da pesquisa colaborativa em educação (pesquisa ação-participante).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que obtivemos alguns resultados promissores como trabalhar tendo em base um resgate de políticas públicas como os PCNs e seus Temas Transversais. Ao trabalhar com temas cotidianos e relevantes houve uma motivação dos estudantes, indicando acontecer uma prática formativa global, consistente e duradoura. E, nesse sentido, conseguiu-se com a participação dos alunos fazer um enfrentamento do currículo tradicionalista, evitando utilizar as listas de conteúdos disciplinares abstratos.

Entendemos que no ensino do curso a pesquisa foi compreendida como processo necessário à construção do conhecimento, como núcleo epistemológico da pedagogia e campo por excelência das ciências da educação (PIMENTA, 2010). Estes eventos trataram-se de ação educativa que embasa a metodologia para a formação de professores, inicial e continuada, consonante com as políticas públicas. Também entendemos ser uma prática curricular e social que permite ao pedagogo atuar com a escola na sociedade contemporânea. Sociedades caracterizadas por serem dinâmicas e contingentes, propondo inovações e mudanças, negociando dialogicamente, mesmo dentro de um cenário heterogêneo adverso de expectativas herdeiras do ensino enciclopedista, disciplinar, hierárquico, abstrato, conteudista etc.

Enfim, como dissemos praticar a pesquisa, no ir-e-vir dialógico da prática para a teorização e desta para a prática, permite que os alunos e professores sejam sujeitos da história e gradualmente aprendam os processos científicos, culturais e tecnológicos e assim possam mediar o ensino que busca a formação humana integral, a autonomia solidária, a cidadania e a preparação para o trabalho. Deste modo, formando pessoas na direção oposta à memorização de informações e conteúdos como produtos desarticulados da vida dos estudantes, modelo que tem alimentado o industrialismo e o capitalismo neoliberal. Este modelo de ensino, transmissivo e meritocrático, quando não impede o

acesso e a continuidade dos estudantes, frequentemente tem certificado especialistas que reproduzem e estimulam a competição, o consumismo, a degradação, exclusão e a violência.

Assumir o processo curricular fundamentado na pesquisa formativa pressupõe considerar a participação de todos os sujeitos, por isto o papel tradicional e tecnicista docente de prescrever, verificar e classificar deve ser desestabilizado em direção às funções pedagógicas de orientação dialético-dialógicas.

A educação a distância (EaD) permite superar o isolacionismo, as tradições antiquadas e opressoras ao propiciar formação dialógica e significativa para ampliar o desenvolvimento econômico junto à promoção de justiça social e da cultura da sustentabilidade. Especialmente por melhorar as condições de comunicação e interação sobre culturas e conhecimentos, respeitando os ritmos e interesses das pessoas. Por fim, pensamos que, a realidade é dinâmica e incerta, e os sujeitos da educação são diferentes, nada se repetindo de forma exata, entendemos que são necessários mais estudos para compreendê-la e que deve-se se investir mais em EaD, numa perspectiva dialógica, democrática e humanizadora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases – nº 9.394/1996**. In Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N°1**. Conselho Nacional de Educação. BSB: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 12/4/2015

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa Participante. SP: Brasiliense, 1990.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. SP: Cortez, 2000.

_____. **À sombra desta mangueira**. SP: Olho d'Água, 2003.

_____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. RJ: Paz e Terra, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. SP: Cortez, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. SP: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo**. RJ: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos metodológicos para elaboração e realização**. SP: Libertad,

2009.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: ESTUDO COMPARATIVO DOS GOVERNOS LULA E DILMA

Karina Fernanda da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica –
CEFET-MG
Belo Horizonte – Minas Gerais

José Geraldo Pedrosa

Centro Federal de Educação Tecnológica –
CEFET-MG
Belo Horizonte – Minas Gerais

Iomara Albuquerque Giffoni

Centro Federal de Educação Tecnológica –
CEFET-MG
Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Nesse artigo foram pesquisados os programas e projetos que integraram as políticas públicas educacionais durante os mandatos do Governo Lula e o 1º Mandato do Governo Dilma. Dentro desse levantamento foi destacado àqueles que oferecem suporte e realizam a Educação à Distância. O objetivo geral era verificar a permanência nos investimentos em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. O percurso metodológico foi feito em 2 etapas. Na primeira, foi realizada uma pesquisa documental e quantitativa e na segunda foi feita uma comparação do resultado obtido na 1ª etapa com o estudo realizado por Aguiar, Costa e Grossi (2013), intitulado “Como a Educação a Distância se fez presente nas políticas públicas educacionais brasileiras no Governo Lula”. O

objetivo foi analisar se houve avanço, retração ou estagnação nas políticas públicas voltadas ao EaD para verificar como o Governo enxerga a EaD. Nesse sentido, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2012, foi uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma Rousseff. Associado a ele, tem-se à ampliação do acesso à Internet e a proposta de democratização do ensino do Plano Nacional de Educação, iniciado em 2001. Além disso, o governo federal por meio do Ministério da Educação (MEC) criou em 2005 o Sistema Universidade Aberta – UAB objetivando a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público, e da formação de gestores públicos elaborou a política pública educacional marcada pelo Programa de Formação em Administração Pública (PNAP). Assim, como era esperado, verificou-se que no 1º Mandato do Governo Dilma houve uma continuidade nas políticas públicas educacionais que, por sua vez, são marcadas pela visão expansionista de democratização do acesso ao ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas; Educação a Distância; Governo Dilma, Governo Lula.

ABSTRACT: In this article the programs and projects that have been researched integrated educational policies during the mandates of the Lula government and the 1st Mandate Government Dilma. Within this survey was highlighted those

that support and realize the Distance Education. The overall objective was to assess the continuing investments in welfare policies and programs aimed at maintenance of the results since 2003. The methodological approach was made in two steps. In the first stage, a document and quantitative research was carried out. In the second stage, it was made a comparison of results obtained in the 1st step with the study by Aguiar, Costa and Grossi (2013), entitled “How the Distance Education was present in Brazilian educational policies in the Lula government.” The aim was to analyze whether there was an increase, decrease or stagnation in public policies aimed at distance education to see how the Government sees distance education. In this sense, the National Program for Access to Technical Education and Employment (PRONATEC), established by Law 12,513 / 2012, was one of the major government investment fronts Dilma Rouseff. Associated with it, has been the expansion of Internet access and the proposed democratization of education of the National Education Plan, initiated in 2001. In addition, the federal government through the Ministry of Education (MEC) in 2005 created the System Open University - UAB aiming democratization, expansion and internalization of the provision of public higher education, and training of public managers developed the educational public policy marked by the training Program in public Administration (PNAP). So, as expected, it was found that the 1st Dilma Government’s mandate was continuity in educational policies that, in turn, are marked by expansionist vision of democratizing access to education.

KEYWORDS: Public policy; Distance Education; Dilma, Lula government.

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação à Distância (EaD), entendida como sendo um processo de ensino/aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente (Moran, 2002), não é uma novidade, remonta os cursos por correspondência, rádio e televisão. Como se pode observar, ela está intrinsecamente ligada aos meios de comunicação, usufruindo dos seus avanços. E assim sendo, conseqüentemente, será influenciada pelo surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

A utilização das TIC na educação iniciou na metade da década de 50, concomitante a comercialização dos primeiros computadores. O Brasil teve suas primeiras experiências nessa área no início dos anos 70 com o emprego das TICs na educação; à realização de pesquisas em informática educacional e à formação de professores para uso educacional das mesmas nas escolas públicas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (2014-2024), elaborado pelo Ministério da Educação, os cursos ministrados na Educação à Distância vêm crescendo paulatinamente no Brasil desde a sua introdução. Assim tem-se:

Ao considerar as diferentes modalidades de ensino, observa-se o expressivo crescimento da educação a distância (EaD) em todas as redes de ensino, mas concentrado majoritariamente no segmento privado. A EaD respondia por apenas 1,4% do total de matrículas na educação superior em 2004 e passou a representar 15,8% em 2013. No segmento

público, a EaD aumentou mais de seis vezes (de 24 mil para 154 mil matrículas), enquanto no segmento privado o crescimento foi de quase 30 vezes (de 35 mil para 999 mil matrículas). Plano Nacional de Educação 2014-2024, 2015, p.222.

Tendo em vista o panorama apresentado, foi identificado que o maior crescimento da EaD em instituições particulares, 30 vezes maior, seja substancialmente devido ao fato da mesma se apresentar como uma opção mais lucrativa. Ao dispensar os alunos do deslocamento diário até a instituição, ela pode aumentar seu raio de ação, buscando alunos mais distantes da sua sede, aumentando o número de alunos sem que isso signifique aumento do espaço físico. Além disso, a instituição privada ao optar por essa modalidade pode se abster de muitas despesas operacionais e gerar a ocupação das suas dependências nos fins de semana, momento em que, normalmente estaria ociosa.

Mas, e nas instituições de ensino públicas? Qual o motivo da discrepância entre os cursos privados e públicos de 14 vezes a mais no número de matrículas? Quais as políticas públicas educacionais e o quê elas podem favorecer ou não tais números?

Para responder tais perguntas foi desenvolvida essa pesquisa. O percurso metodológico foi feito em 2 etapas.

Na primeira etapa, foi realizada uma pesquisa documental e quantitativa. Assim, levantou-se os principais projetos que integram as políticas públicas educacionais durante o primeiro mandato do governo Dilma. Para isso, foi usado como fonte primária os dados e informações publicadas no Portal do Ministério da Educação.

Na segunda etapa, foi feita uma comparação do resultado obtido na 1ª etapa com o estudo realizado por Aguiar, Costa e Grossi (2013), intitulado “Como a Educação a Distância se fez presente nas políticas públicas educacionais brasileiras no Governo Lula”. O objetivo foi analisar se houve avanço, retração ou estagnação nas políticas públicas voltadas ao EaD para verificar como o Governo enxerga a EaD.

Cabe esclarecer que o recorte temporal da presente pesquisa foi o primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, 2011-2014, representante do Partido Trabalhista (PT). Esse partido alça ao poder no Brasil no ano de 2003, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para presidente. Sendo reeleito por mais um mandato, o governo Lula, como é conhecido, teve oito anos de duração finalizando seu mandato em 2010. É importante tal contextualização porque ela irá ajudar na compreensão do estado da arte da Educação a Distância no momento pesquisado.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), a Educação a Distância (EaD) deve ser entendida como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Moran (2002) a define como processo de ensino/aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, sendo a internet atualmente a principal. Mas também podem ser utilizados os correios, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax dentre outras.

A EaD está amplamente submetida a uma série de regras e diretrizes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) é uma delas e reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata da EaD em vários de seus artigos apontado a preocupação dos poderes públicos com esse quesito.

Além da LDBEN, tem-se:

- Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;
- Decreto N.º 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos do Decreto N.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005, e do Decreto N.º 5.773, de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino;
- Portaria N.º 1, de 10 de janeiro de 2007, que dispõe sobre o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES);
- Portaria N.º 40, de 13 de dezembro de 2007, que institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação;
- Portaria N.º 10, de 02 de julho de 2009, que fixa critérios para dispensa de avaliação *in loco* e dá outras providências.

Nesse contexto, foi explorado a visão dos autores Litto e Formiga (2012) que ainda descrevem outros documentos como relevantes para tratar da EaD no país. São eles:

- Decreto nº 6.320/2007;
- Decreto nº 7.480/2011;

- Instrumentos de avaliação do Inep para a modalidade EaD;
- Pareceres CNE/CES 195 e 197, de 13 de setembro de 2007;
- Referenciais de qualidade EaD, de 30 de agosto de 2007.

Dessa forma, tem-se o arcabouço legal brasileiro. No entanto, ele ainda reflete uma visão segmentada tratando, de uma maneira geral, educação a distância como uma alternativa para situações emergenciais. Essa visão reducionista não corresponde ao enorme potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, além de contribuir para a incorporação de atitudes autônomas que levam o cidadão a aprender ao longo da vida. As normas mais recentes da educação a distância foram publicadas em 2010 e, desde então, o número de cursos nessa modalidade só vem crescendo. Portanto, é imprescindível a revisão dessa legislação.

Apesar disso, vários autores afirmam que entre as mais significativas transformações no campo da Educação está a Educação a Distância e sua viabilização como política pública.

Atualmente, verifica-se que, com o ensino a distância, a educação em nível de graduação e pós-graduação no Brasil, que era restrito a uma elite, está se expandindo de maneira veloz para uma grande camada da população. Na modalidade a distância, o aluno não precisa estar frequentando a sala de aula para aprender, visto que a presença do professor será feita por meio de um sistema que compreende material didático especialmente preparado, tutoria a distância no ambiente virtual dos cursos, entre diversos outros elementos utilizados há muitos anos por conceituadas universidades do mundo. (PEREIRA, 2007).

Neste contexto de Políticas Públicas, Hofling (2001), segundo Gobert e Muller (1987), entende “Políticas Públicas” como o “Estado em ação”. Assim, políticas públicas são os projetos de governo e seus programas de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Embora seja um conceito formulado em 1987 verifica-se que o mesmo é usado até hoje ao comparar, por exemplo, com o conceito dado por Amabile (2012, p.390) que a define como “decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade”.

A partir de tais conceitos, pode-se depreender que as políticas públicas se configuram como a concretização da ação governamental e influenciam e são influenciadas por valores e ideais que orientam a relação entre Estado e sociedade.

Dentro dessa dinâmica, o Estado tem que atuar em diversas frentes. Uma delas visa conseguir diminuir os índices de pobreza e baixo desenvolvimento humano no Brasil. Para isso é fundamental o investimento na área da educação. Por isso, há várias políticas públicas nessa área.

Sendo assim, entende-se por políticas públicas educacionais, Hofling (2001): “Ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.”.

De acordo com Pretto (2006),

(...) No campo das políticas para a educação, a cultura, a ciência e a tecnologia, ainda estamos vendo propostas que não se articulam, como se cada ministério fosse responsável pela solução dos problemas brasileiros a partir de uma atuação isolada de cada área. Urge pensarmos o Brasil de forma mais global, coerente com o mundo contemporâneo (...)

Uma das possíveis soluções para a redução da desigualdade é o incentivo à Educação a Distância, por ser esta uma modalidade de ensino que possui um caráter democratizador do saber e do conhecimento quando apoiada por políticas públicas criadas com a finalidade de proporcionar meios adequados para que as pessoas menos favorecidas possam participar e terem acesso à educação, pois como a EaD requer recursos tecnológicos que não estão ao alcance das pessoas menos favorecidas economicamente.

Assim, HETKOWSKI; LIMA, 2002 apontam:

Avançar com políticas públicas de universalização e democratização da educação concomitantemente a inserção das políticas de inserção das Tecnologias da informação e comunicação nas escolas. (...) Pensar em Educação a Distância como prática estruturante, transformadora e portanto crítica, elemento de um projeto político social e portanto, local/regional/mundial como prioridade e possibilidade social, abrangendo os diversos níveis de ensino, discutindo a questão do financiamento e alocação dos recursos públicos. (não só compensatório, sucedâneo do presencial e que permite acesso, economia e rapidez, sob a ótica do mercado). HETKOWSKI; LIMA, 2002, p.14.

Segundo Waldow (2014), com a posse de Lula em 2003, há uma mudança suave nos quadros da política nacional **já que** o país sempre havia sido governado por representantes das elites. Assim, esse mesmo autor, Waldow (2014), considera que os programas e as políticas de governo de Lula e Dilma tinham um objetivo comum, ou seja, visavam à melhoria das condições da população menos privilegiada.

Segundo pesquisa Aguiar, Costa e Grossi (2013), os principais projetos e programas voltados para a Educação no Governo Lula somam 27. A saber:

- Plano de Desenvolvimento da Escola PDE Escola;
- Escola de Todos;
- Bolsa Família;
- PROEJA;
- PROJovem;
- Escola de Fábrica;
- TEC NEP;
- Mulheres Mil;
- Brasil Profissionalizado;
- E-Tec Brasil;
- REUNI;
- ProUNi;

- ProInfo;
- Telecurso 2000;
- Cultura Digital;
- Telecomunidade;
- Telecentros comunitários;
- Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST);
- Tecendo o Saber;
- Rede Certific;
- Rede Nacional de Pesquisa e Inovação em Tecnologias Digitais (Renapi);
- DVD Escola;
- Programa Banda Larga nas escolas (PBLE);
- Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB);
- Programa Portal do Professor;
- Programa um computador por aluno (PROUCA);
- SISTEC.

Dentro deste levantamento realizado pelos autores, apontaram como projetos e programas sem qualquer relação com a EaD:

- Escola de Todos;
- Bolsa Família;
- PROJOVEM;
- Escola de Fábrica;
- Programa TEC NEP;
- Mulheres Mil;
- REUNI;
- ProUNI;
- Rede Certic;
- Renapi;
- Programa Portal do Professor.

Nesta mesma linha, identificaram como projetos e programas que oferecem suporte para a realização de cursos na modalidade EaD:

- Programa de um Computador por aluno PROUCA;
- DVD Escola;
- Programa Banda Larga nas Escolas PBLE;

- FUST;
- Telecentros;
- SISTEC
- ProINfo.

Os projetos e programas que estão diretamente relacionados a EaD foram:

- PROEJA;
- E-Tec Brasil;
- Telecurso 2000;
- Cultura Digital;
- Tecendo o Saber;
- UAB.

Dentre os projetos e programas diretamente relacionados a EaD citados anteriormente, evidencia-se o “E-Tec Brasil”. Criado pelo Ministério da Educação teve como foco a oferta de cursos técnicos a distância, além da formação inicial e continuada de trabalhadores egressos do ensino médio ou da educação de jovens e adultos. O objetivo era expandir e democratizar a oferta de profissionalização ao interior do país e na periferia. Portanto, fez parte de uma política pública orientada pelas necessidades de desenvolvimento econômico e social do estado. Para tanto, tomou como guia as demandas dos trabalhadores por uma formação ampla e qualificada, as necessidades sociais, culturais e regionais de cada estado.

Em 2011, Dilma Roussef assume a presidência da república, dando prosseguimento a forma de governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003.

No governo Dilma foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) através da Lei 12.513/2011. Sua finalidade era ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. Os objetivos do PRONATEC são:

I- expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II- fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica;

III- contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional;

IV- ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional;

V- estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica.

Segundo Waldow (2014):

O PRONATEC, enquanto programa de governo, envolve um conjunto de iniciativas que pretende expandir a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, oferecendo cursos de formação inicial e continuada, técnicos, superiores de tecnologia, licenciaturas e programas de pós graduação; consolidar o Programa Brasil Profissionalizado, com o fortalecimento da educação profissional e tecnológica integrada ao Ensino Médio nas redes estaduais, em parceria com o Governo Federal; ofertar cursos a distância através da Rede e-TecBrasil; destinar cursos gratuitos no Serviços Nacionais de Aprendizagem, do Sistema S, à pessoas de baixa renda; financiar cursos em escolas privadas e do Sistema S; destinar Bolsas Formação, com destino de material didático, auxílio transporte e auxílio alimentação aos estudantes.

Segundo dados do Ministério da Educação – MEC (2015), “de 2011 a 2014, por meio do Pronatec, foram realizadas mais de 8,1 milhões de matrículas, entre cursos técnicos e de qualificação profissional, em mais de 4300 municípios.”.

É interessante ressaltar que o “E-Tec Brasil” citado anteriormente passou a ser uma das cinco iniciativas que integram as ações do Pronatec. As outras iniciativas foram: expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica; Programa Brasil Profissionalizado; Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; e o Bolsa-Formação.

Além deste programa, destaca-se o “Ciência sem Fronteira” criado com o objetivo de levar os melhores estudantes brasileiros das áreas tecnológicas as melhores universidades do exterior. Vale ressaltar que, segundo dados do Ministério da Educação – MEC (2015), as engenharias estão no núcleo das prioridades desse programa sendo a engenharia elétrica e mecânica as áreas dentro da engenharia com maior número de graduandos selecionados pelo programa. Nas demais áreas, destaca-se Ciência da Computação, Medicina, Biologia geral e geociências.

Os demais programas e projetos foram continuidade do Governo Lula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como era esperado, por serem do mesmo partido político (Partido dos Trabalhadores - PT) e terem a mesma base aliada, percebe-se, no Governo Dilma, uma continuidade dos programas e projetos educacionais do Governo Lula como o Prouni.

No Quadro 1: Políticas Públicas Educacionais é possível verificar a afirmação acima através de uma breve comparação entre os dois governos. Nesse quadro, constata-se que os programas e projetos que dão suporte ou que têm relação direta com a EaD não sofreram nenhuma alteração com a mudança de governo.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCAÇÃO		
	LULA - 2003/2010	DILMA – 2011/2014
Sem relação com EaD	Escola de Todos, Bolsa Família, PROJOVEM, Escola de Fábrica, Programas TEC NEP, mulheres Mil, REUNI, ProUNI, Rede Certic, Renapi, Programa Portal do Professor e as políticas de formação humana na área de pesca	Manteve e ampliou os programas iniciados no governo Lula e criou outros: SISU, Fies Pronatec, Proinfância, criadas quatro novas universidades federais: UF Cariri (UFCA), UFSul Sudeste do Pará (Unifesspa), UF Oeste da Bahia (Ufob) e a UF Sul da Bahia (Ufesba), Programa Ciência Sem Fronteiras
Dão suporte a EaD	Programa um Computador por aluno (PROUCA), DVD Escola, Programa Banda larga nas Escolas (PBLE), FUST, os Telecentros, SISTEC, ProInfo.	SEM ALTERAÇÃO
Relação Direta EaD	PROEJA, e- Tec Brasil, Telecurso 2000, Cultura Digital, Tecendo o Saber, Universidade Aberta do Brasil (UAB)	SEM ALTERAÇÃO

Quadro 1: Políticas Públicas Educacionais

Fonte: Elaboração dos autores.

Os grandes destaques no Governo Dilma em políticas educacionais são o Pronatec e o Ciência sem Fronteiras.

A EaD não aparece nos discursos do Governo Dilma e que as políticas voltadas para essa modalidade de ensino estão voltadas apenas para o Ensino Superior contrariando as expectativas do próprio Decreto que a institui.

Apesar disso, de acordo com o Censo, 2013, houve um crescimento na modalidade da Educação a Distância. Em 2003, Governo Lula, a EaD era inexpressiva no país. Em 2007 começa a crescer significativamente chegando em 2012, Governo Dilma, com valores superiores a 15% das matrículas da graduação.

A mudança de Programas de governo para Planos Nacionais de Educação é uma tentativa de instituir Políticas de Estado. Contudo, o futuro apresenta-se incerto mediante a crise econômica e política mundial.

Ainda que, no primeiro mandato do governo Dilma nenhum programa tenha sido retirado ou acrescido aos 6 relacionados a EaD acima listados, o que poderia caracterizar a EaD como um projeto desse governo sem significar sua perenidade, a sua inserção no Plano Nacional de Educação 2014 – 2024 nos indica um avanço em termo de sua consolidação como uma política pública educacional, nos termos de Höfling (2001):

Ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico direção à criação de uma política de Estado.

Por tudo quanto exposto até o momento entende-se que o governo acredita e investe não só na EaD, como também em instrumentalizar as escolas com as ferramentas, computadores e demais insumos, necessários ao seu desenvolvimento e manutenção. Obviamente que a aquisição desse tipo de equipamento abre um leque enorme de possibilidades além da EaD, abre a porta para o que, nesse trabalho será nomeado como

as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC’s, por ser o termo mais atual. Contudo, nos documentos governamentais ainda é usado o termo Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, somente.

REFERÊNCIAS

AMABILE, A. E. N. Políticas Públicas. CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. **Dicionário de Políticas Públicas**. Barbacena: Ed. UEMG, 2012. Disponível em: <http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 9 set. 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 26 set. 2015.

BRASIL, MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Lei 9394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da educação superior 2013: divulgação dos principais resultados do censo da educação superior 2013**. Brasília, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_auperior/censo_superior/documentos/2013/divulgacao_censo_2013.pdf > Acesso em: 19 de agosto de 2015.

GROSSI, Márcia Goret Ribeiro; COSTA, José Wilson; AGUIAR, Sabrina Ferreira. **Como a Educação a Distância se fez presente nas políticas públicas educacionais brasileiras no Governo Lula**. Revista Aprendizagem em EAD, Taguatinga, v. 1, outubro de 2012.

MORAN, Jose Manuel. **Novos caminhos do ensino a distância**. CEAD - Centro de Educação a Distância. SENAI: Rio de Janeiro, 2002.

PEREIRA, José Matias (Brasil). **EAD como forma de inclusão no Brasil**. Disponível em: <http://www.portalfarmacia.com.br/educacao/principal/conteudo.asp?id=2830> Acesso em: 21 de outubro de 2015.

PRETTO, Nelson de Luca. **Políticas Públicas Educacionais no Mundo Contemporâneo**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 8-21, mar. 2006.

WALDOW, Carmem. **As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do Pronatec: reflexões iniciais**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI: OS PROCESSOS LEGAIS E PEDAGÓGICOS VIVENCIADOS NO CONTEXTO DE 2016 – 2017

Mara Lúcia Ramalho

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, DEAD/UFVJM
Diamantina – Minas Gerais

Everton Luiz de Paula

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, DEAD/UFVJM
Diamantina – Minas Gerais

Kyrleys Pereira Vasconcelos

Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, DEAD/UFVJM
Diamantina – Minas Gerais

RESUMO: O objeto do artigo em questão é parte de um estudo que vem sendo realizado na Diretoria de Educação a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – DEAD/UFVJM desde 2013, com o objetivo de registrar o processo de construção do arcabouço legal e pedagógico para a EAD na UFVJM. O mesmo serviu-se do ponto de vista metodológico do estudo de caso, cujo o desenvolvimento se deu em quatro fases: delimitação da unidade-caso; coleta de dados; seleção, análise e interpretação dos dados; a elaboração do relatório e por fim a socialização dos resultados em eventos e revistas científicas. No que se refere aos resultados pode-se indicar as seguintes considerações que serão apresentadas nas seguintes categorias: O desenvolvimento de um processo técnico junto ao MEC, a CAPES

e a UAB; A construção/reconstrução da imagem de um professor de EAD do ponto de vista legal e pedagógico; As Tecnologias da Informação e Comunicação e a (re)construção do imaginário sobre a sala de aula virtual. Como contribuição do estudo para a institucionalização da Dead na UFVJM pode-se indicar como produto a construção de um guia para o professor contendo orientações legais e pedagógica, que pode ser considerada produto desse estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual de Aprendizagem; Educação a Distância; Políticas Públicas Educacionais.

1 | INTRODUÇÃO

O objeto do artigo em questão é parte de um estudo que vem sendo realizado na Diretoria de Educação a Distância da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – DEAD/UFVJM desde 2013, com o objetivo de registrar o processo de construção do arcabouço legal e pedagógico para a EAD na UFVJM. Desde então, a cada ano o processo é analisado pela equipe pedagógica da diretoria que estabelece uma questão para nortear o olhar dos pesquisadores.

Em 2016 tendo em vista o contingenciamento financeiro dos recursos advindos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, bem como a lógica de estruturação da EAD na UFVJM, surge a

necessidade de reflexão sobre tal processo, que se concretiza para fins do estudo em questão, na indagação que ora norteia a construção do presente artigo, a saber: as estratégias legais e pedagógicas utilizadas pela DEAD/UFVJM no contexto histórico de 2016 à 2017 encontram-se alinhadas às políticas públicas brasileiras para a EAD?

A referida pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, tendo em vista que a UFVJM é uma instituição “nova” do ponto de vista da estruturação física e da ampliação da oferta dos cursos, que se deu em 2007, a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI.

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tem como um dos seus objetivos dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior. Este programa pretende congrega esforços para a consolidação de uma política nacional de expansão da educação superior pública, buscando elevar a oferta de educação superior para, pelo menos, 30% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos, até o final da década.

A referida proposta teve como objetivo a adesão da UFVJM ao REUNI, que assumiu o compromisso de realizar as mudanças de forma planejada e participativa, comprometendo-se com a excelência da qualidade do ensino, o que culminou no investimento na estrutura física e em recursos humanos, organizados sua estrutura acadêmico-curricular, renovar seus paradigmas de caráter epistemológico e metodológico; assumindo o desafio de novas formas de apropriação e construção do conhecimento.

Portanto, esse trabalho é uma significativa estratégia para a organização dos dados, preservando o objeto estudado em seu caráter unitário, sem deixar de levar em conta a sua inserção em um contexto comum as demais universidades que de igual forma são vinculadas à UAB, em território brasileiro.

Para efeito de conhecimento acerca da referida trajetória, cabe mencionar que em 2013 o estudo teve como enfoque movimentos que, na percepção dos autores, seriam fundamentais para a compreensão do processo de implantação. Entre esses movimentos, foi possível chegar às constatações indicadas por Ramalho; Reis; Nogueira (2013), a saber: definição acerca da concepção ou às concepções de organização da EAD/UFVJM, mapeamento das condições socioeconômicas, geográficas e educacionais da população cujos polos de apoio Presencial se localizavam; construção de um perfil para a equipe de docentes e técnicos da DEAD/UFVJM, organização de um sistema de tutoria que de fato conseguisse realizar a mediação entre a UFVJM e os acadêmicos e a organização didático/pedagógica dos cursos.

Tais constatações na perspectiva de Ramalho; Paula e Vasconcelos(2017) foram estruturantes para a construção de novas estratégias nos anos posteriores, tendo em vista que cada contexto histórico e político, traz consigo um conjunto de demandas que acaba por exigir dos envolvidos no processo (docente, tutor, discente, coordenador de curso, diretor, coordenação pedagógica, coordenação de tutoria, equipe multidisciplinar) a formação de novas habilidades e competências, objetivando a continuidade da oferta dos cursos com a qualidade conforme prima o Referencial de Qualidade para Educação

superior a Distância – 2007 que muitas vezes passa pelo desafio de superar paradigmas e romper barreiras cujos pilares encontram-se pautados nas forças de poder invisíveis que perpassam as relações.

Neste sentido, não se poderia deixar de suscitar um pressuposto de Bobbio (1997, p. 11), que bem explicita o que se oculta nas relações ano a ano na EAD, demonstrando que

ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico, que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra.

Tomando-se como referencial tal pressuposto e as relações de poder que perpassam os movimentos legais e pedagógicos vivenciados pela DEAD/UFVJM, no ano de 2014 ocorre a continuidade do estudo que segundo Ramalho; Paula e Vasconcelos (2017) teve a finalidade de realizar uma revisão bibliográfica sobre a importância da interação entre a teoria e a prática na formação docente em cursos na modalidade a distância, mediante a necessidade de organizar uma política para a implantação de cursos na modalidade a distância na UFVJM.

Deste movimento, chegou-se à constatação sobre uma importante categoria teórica, para nortear o desenvolvimento do estudo em questão, a saber: a capacidade de reflexão e a interação entre teoria e prática constituem-se em elementos essenciais para a formação docente.

No ano de 2015, o estudo teve como objetivo contribuir para a compreensão de significativos indicadores que fundamentam os processos de formação continuada de docentes ingressantes em cursos na referida modalidade. De tal forma, chegou-se à organização de três significativas categorias: A construção virtual de uma sala de aula, a construção virtual da imagem de um professor e a construção virtual das relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (RAMALHO; BARACHO; REIS, 2015).

Neste momento histórico em que as interferências políticas e econômicas se dobram sobre a supracitada modalidade, no sentido de exigir das mesmas maior astúcia para a continuidade e permanência do processo de formação, segundo a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, que vem reafirmar o lugar de tal modalidade no processo de formação, por tal motivo não se poderia deixar de mencionar a importância do Art. 80 da conforme se vê a seguir

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. (Regulamento)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. (Regulamento)

§ 4º A educação a distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá:

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;

I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens e em outros meios de comunicação que sejam explorados mediante autorização, concessão ou permissão do poder público; (Redação dada pela Lei nº 12.603, de 2012)

II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;

III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais.

Sendo assim, se apresenta o objeto do artigo em questão que versa sobre os processos legais e pedagógicos vivenciados pela Diretoria de Educação a Distância da UFVJM, no contexto de 2016 – 2017.

2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TERRITÓRIO BRASILEIRO

Não se poderia realizar uma discussão sobre a inserção nacional da educação a distância no contexto brasileiro, sem a apresentação de quatro significativos documentos, que se constituem marcos legais, em prol ao processo de institucionalização de tal modalidade no cenário da educação brasileira, a saber: a Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de dezembro de 1996, a Lei 5.622 de 19 de Dezembro de 2005 e nº 1, de 11 de Março de 2016 e para tal, far-se-á tal construção textual mediante a contextualização histórica, tomando-se como referencial o contexto de promulgação da Constituição de 1988.

Em 1985 com o reestabelecimento da democracia ocorre uma modernização da sociedade civil, que se tornou mais democrática e conseqüentemente aderiu a novos padrões didáticos de produção das políticas públicas. Na área de educação esses novos padrões recebem apoio da Constituição promulgada em 1988 e introduz um novo ideário no que se refere a educação, em especial, no Art. 205 que menciona que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Neste sentido, na tentativa de viabilizar a ampliação da oferta da EAD no Brasil, nos anos 90, momento em que a LDB – 9.394/96 é divulgada amplamente no cenário nacional, a referida modalidade, é indicada em seu Art. 80 como uma possibilidade de formação para cursos no ensino fundamental para jovens e adultos e ensino superior.

Assim, legal e historicamente a educação a distância no Brasil, tem sido tratada

como uma modalidade com especificidades e que, portanto, necessita de um tratamento administrativo, financeiro, pedagógico e político diferenciado, conforme reforça o § 4º do Art. 80 (LDB 9394/96), em contraposição à educação entendida como “convencional”, ou “presencial” (TORI, 2009, p. 25).

Então conforme se pode perceber desde a promulgação da Carta Magna de 1988 até os anos 2000, muitos foram os desafios vivenciados pela EAD, na tentativa de uma institucionalização de tal modalidade, entre eles pode-se mencionar como de maior impacto a mudança de paradigma que pressupõe que se extrapole a visão de que atuar de forma política e pedagógica na Educação a Distância e reproduzir práticas antes desenvolvidas nas modalidades semi-presencial e presencial, mas é buscar a superação por meio de ações que se pautem em processo de transposição didática.

O contexto de 2000 foi considerado um período de grande importância para a reflexão de que a EAD muito mais do que se pautar em somente uma proposta de governo, deveria ser percebida como uma política pública, auxiliar na proposta de formação dos profissionais da educação básica em nível superior.

Em apoio a tal percepção, o primeiro Plano Nacional de Educação instituído, por meio da Lei nº 10.172 de janeiro de 2001 estabelece que entre as suas prioridades menciona “a elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública” (BRASIL, 2001).

O referido Plano com força de lei ao traduzir tal exigência, traz para todas as modalidades da educação (presencial, semi-presencial e a distância), responsabilidades e demandas diferenciadas, em especial a EAD por trabalhar com metodologias que primam pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, acaba por favorecer o acesso ao ensino superior para pessoas de diferentes regiões do país, que fazem a opção em não deixar os seus territórios, tendo em vista o contexto pessoal, profissional e geográfico que encontram-se inserido.

Assim, um significativo exemplo a se mencionar como um importante avanço para a elaboração de políticas educacionais é o art. 214, da emenda Constitucional n.59, que

estabelece o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Neste contexto, na busca do atendimento à universalização do atendimento escolar, previsto nos documentos que regem a organização da oferta da educação, o Brasil a

educação a distância, é elevada ao status de significativa oportunidade de atender em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, um grande quantitativo de estudantes.

Neste cenário, a EAD ganha o status de modalidade capaz de diminuir tais desigualdades e possibilitar o acesso de um grande contingente de pessoas aos espaços universitários sem, no entanto, perder a qualidade necessária a tal processo tendo em vista a redução da distância física inerente aos processos de educação.-

Não se pode desta forma, negar que neste processo muitas foram as situações de oferta que contribuíram para a construção de um ideário em relação à cursos EAD vinculados a um dúbio sentido, por um lado uma possibilidade de ampliação da formação e por outro uma ação que deixa dúvidas, afinal o que garante a atuação de um professor na EAD? Assim, ainda no contexto de 2000, em busca da construção de um padrão de qualidade que pudesse garantir por um lado a institucionalização da EAD no Brasil e por outro a alteração no imaginário que se criou em torno da modalidade.

3. A EAD NO BRASIL NO CONTEXTO POSTERIOR AO ANO 2000

Conforme dito anteriormente a LDB/96 por meio do seu Art. 80 traz uma inovação no sentido de se pensar em no reconhecimento legal da EAD, como uma modalidade auxiliar nos processos de formação inicial e continuada e por assim ser a partir do pressuposto legal, passa a ser assegurada no contexto nacional, mediante um consórcio denominado Rede de Educação Superior a Distância, no estado do Rio de Janeiro, conforme se pode constatar

2000 – é formada a UniRede, Rede de Educação Superior a Distância, consórcio que reúne atualmente 70 instituições públicas do Brasil comprometidas na democratização do acesso à educação de qualidade, por meio da Educação a Distância, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Nesse ano, também nasce o Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ), com a assinatura de um documento que inaugurava a parceria entre o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e as prefeituras do Estado do Rio de Janeiro (ALVES, 2011, p. 89).

A supracitada passagem confirma que nos anos 2000 intensifica-se a oferta da EAD no Brasil, conforme explicitado anteriormente e como parte do processo de legalização da modalidade e institucionalização das mesmas no contexto acadêmico, surge a necessidade de um decreto que regulamentasse o art. 80 da LDB/96. Neste contexto é implementado o decreto 5.622 de 19 de Dezembro de 2005. Tal resolução caracteriza a Educação a Distância em suas disposições gerais Art. 1º como uma “modalidade da educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e tempos diversos” (BRASIL, 2005).

Após tal movimento, o Ministério da Educação (MEC) passa a investir recursos na organização de cursos na modalidade a Distância, entre eles pode-se mencionar: Pró-

Letramento e o Mídias na Educação. Essas experiências incentivaram a criação de um novo sistema no Brasil que ampliasse a formação inicial e continuada por meio da oferta da educação pública e gratuita, momento em que culmina o surgimento do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A UAB é um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos de nível superior para camadas da população com dificuldade de acesso à formação universitária devido algum motivo específico, como por exemplo, a distância de uma universidade. O público em geral é atendido, mas os professores que atuam na educação básica tem prioridade de formação, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos estados, municípios e do Distrito Federal.

O sistema UAB foi instituído pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para “o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País” (BRASIL, 2006). Para tal, fomenta a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, bem como apoia pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além disso, incentiva a colaboração entre a União e as instituições federais de ensino, estimulando a criação de centros de formação permanentes por meio dos polos de apoio presencial em localidades estratégicas.

Até então contextualiza-se a supracitada modalidade em âmbito nacional do ponto de vista legal, mas tendo em vista o desejo de que se estabelecesse um padrão mínimo de qualidade para os cursos ofertados, quer seja nas instituições públicas ou privadas, em 2007 presencia-se a construção de um documento denominado Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância, que passa a cumprir a função de nortear a organização pedagógica, e estabelecer os princípios, diretrizes e critérios que sejam Referenciais de Qualidade para as instituições que ofereçam cursos nessa modalidade.

Embora este referencial seja um documento sem força de lei, encontra-se respaldado no ordenamento legal vigente em complemento às determinações específicas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto 5.773 de junho de 2006 e das Portarias Normativas 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007, se tornando então um dos mais importantes pilares para fundamentar a prática de especialistas do setor, das universidades e empoderar a sociedade. Segundo Brasil (2007) por meio do acesso a um conjunto de definições e conceitos de modo presente no supracitado referencial que, de um lado, garanta a qualidade nos processos de educação a distância e, por outro, coíba tanto a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de oferta de EAD, quanto a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade.

Por tal perspectiva, uma consideração importante a se fazer é que no Brasil a referida esquematização parece didática, tendo em vista que este é um longo processo que permite a visualização desde a inclusão da política na agenda governamental até a avaliação da sua real efetividade. A institucionalização da EAD no Brasil como tal política se efetivou

por meio de uma política da UAB e sua permanência depende da anuência financeira de uma ação governamental, mesmo sendo direito instituído em todos os supracitados documentos.

4 | DO CONTEXTO NACIONAL AO ESPAÇO REGIONAL: A EAD NA UFVJM

Permita nos lembrar o leitor que o objeto do artigo em questão apresenta como recorte temporal o contexto de 2016 à 2017, momento que sucede a criação do aparato legal e pedagógico, citado anteriormente, assim neste momento cria-se para a EAD outra demanda para superação a sobrevivência institucional mediante a escassez de recursos, advindos da UAB, sem perder a qualidade.

Diante a tal desafio, neste contexto, estabeleceu-se como problemática norteadora do presente estudo: o registro das estratégias legais e pedagógicas utilizadas pela DEAD/UFVJM no contexto histórico de 2016 à 2017 encontram-se alinhadas às políticas públicas brasileiras para a EAD?

Assim, a DEAD/UFVJM, faz a opção e define como estruturante para, o alinhamento entre a legislação Nacional e a necessidade de viabilizar internamente o uso de alguns destes pressupostos legais a construção de um padrão interno que resguarde as demandas das licenciaturas em oferta, bem como do bacharelado, a saber: Matemática, Física, Química e Administração Pública.

De tal forma ocorre que a partir de 2016 elementos presentes nos pressupostos nacionais, passam com maior intensidade a fazer parte da otimização pedagógica das ações dos docentes, discentes e tutores na DEAD/UFVJM. Em nome de tal articulação as resoluções internas da UFVJM, começam a ser reestruturadas, tal como o próprio instrumento de avaliação docente, os Projetos Políticos e Pedagógicos dos Cursos, o Plano de Desenvolvimento Institucional, a estrutura dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem-AVA, a proposta de formação dos profissionais envolvidos na proposta, passam a reconhecer o potencial formador da Diretoria e a mesma ganha um tópico de discussão no PDI e do ponto legal e pedagógico nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem- AVAs passam a ser entendidos como um espaço em que se concretizam as relações de ensino e aprendizagem e ainda as opções políticas e pedagógicas de cada docente.

Assim, em 2016 volta-se a reflexão sobre todos os supracitados documentos, mas faz-se a opção pelo recorte para efeito do estudo em questão na análise das estratégias legais e pedagógicas utilizadas pela DEAD/UFVJM no contexto histórico de 2016 à 2017 encontram-se alinhadas às políticas públicas brasileiras para a EAD, tomando-se como instrumento, o AVA, tendo em vista no mesmo estar presente concepções, paradigmas comuns ao imaginário dos envolvidos e ainda ser este o espaço onde aquilo que se lhe apresenta subjetivo em sua individualidade, precisava então dialogar com o coletivo, pois nele as práticas pedagógicas e políticas se concretizam e se tornam real, mediante a utilização das tecnologias da Informação e Comunicação.

Espaço este que neste processo de viabilizar os registros da articulação entre os

aspectos legais e pedagógicos ganha prioridade institucional em 2016 e neste estudo se torna uma das questões norteadoras, necessária para a compreensão da problemática que se apresenta: o AVA dos professores em atuação na DEAD/UFVJM realizam uma articulação entre as questões legais e pedagógicas? Quais elementos foram identificados em tais espaços que demonstram a interação entre as questões legais e pedagógicas?

Ora a discussão sobre o AVA é considerada muito complexa, tendo em vista que trabalhar em tal conceito exige dos envolvidos no processo de formação, a capacidade de transposição dos elementos comuns às salas de aula presencial para uma adaptação aos cursos em EAD, pois de acordo com Santos (2003), apesar do AVA ser, atualmente, muito utilizado, seu conceito não é tão claro e merece atenção.

De modo geral, um AVA refere-se ao uso de recursos digitais de comunicação, principalmente, através de softwares educacionais via web que reúnem diversas ferramentas de interação (OLIVEIRA et al., 2004; VALENTINI, SOARES, 2005), no entanto, não se pode perder de vista que a organização do mesmo reflete assim como na sala de aula na modalidade presencial as concepções que fundamentam o fazer docente e se assim entendido não existe uma separação entre as questões legais e as pedagógicas, mas um diálogo permanente entre as mesmas.

A opção pelo uso de um AVA, para servir de espaço culturalmente denominado de sala de aula, traz para a os envolvidos o desenvolvimento de capacidades que extrapolam o convencional, não basta simplesmente o domínio dos conteúdos programáticos, mas também a técnica para conseguir disponibilizá-los aos discentes e uma visão política de que será necessário quebrar paradigmas.

A DEAD/UFVJM por entender a inter-relação que existe entre a legislação em vigência no Brasil e o fazer pedagógico, realizou em 2016 a opção por definir junto à equipe de coordenadores de curso, docentes, equipe pedagógica e multidisciplinar alguns elementos necessários/característicos para a organização de um AVA, tendo em vista especificidades comuns a tal ação.

Após a clareza em torno da ideia de que a atuação na EAD na condição de docente exige um conjunto de habilidades que extrapolam a articulação pedagógica, faz-se necessário entender que ao discente da EAD é exigido, portanto, a flexibilidade de realizar seus estudos no local e horário que melhor convém, o que não significa que o mesmo não terá nesta modalidade que disponibilizar tempo para a realização de leituras e outras atividades previstas pelo curso.

No entanto, o diferencial é que o faz com maior autonomia. Essa questão da autonomia é um dos pontos que tem feito a educação a distância tornar-se alvo de severas críticas, pois muitos aqueles que às vezes erroneamente atribuem a este conceito um sentido contrário, muito próximo da não construção de uma rotina de estudos. Como se fosse possível, conseguir realizar a gestão do seu tempo, para concluir com êxito as atividades previstas como obrigatórias pelos cursos, sem um planejamento.

5 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O estudo em questão, do ponto de vista metodológico, se caracteriza como um estudo de caso que ocorre no contexto de 2016 à 2017 na DEAD/UFVJM com o objetivo de viabilizar o registro da criação de um aparato legal e pedagógico, na supracitada instituição que se articule com o cenário Nacional. Assim neste momento cria-se para a EAD outra demanda para superação a sobrevivência institucional mediante a escassez de recursos, advindos da UAB, sem perder a qualidade.

Tendo em vista o grande contingente de informações obtidas e na tentativa de garantir o rigor metodológico, para efeito da produção do presente artigo, far-se-á um recorte temporal em informações produzidas no período de 2016-2017. Entendendo que somente será objeto de análise neste texto aquelas que fazem interface com o objeto em discussão, a saber: quais ações desenvolvidas pela DEAD/UFVJM manifestam a preocupação com a adaptação de legislações cuja essência faz uma interface com o ensino presencial.

O estudo em questão encontra-se organizado em quatro fases que mostram o seu delineamento, em conformidade aos pressupostos de Gil (1995), a saber: 1ª etapa – delimitação da unidade-caso; 2ª etapa – coleta de dados; 3ª etapa – seleção, análise e interpretação dos dados; 4ª etapa – a elaboração do relatório e por fim a socialização dos resultados em eventos e revistas científicas.

6 | DISCUSSÃO

Conforme dito anteriormente neste artigo por se tratar de um estudo de caso, serão priorizadas discussões organizadas a partir de uma importante questão: o registro das estratégias legais e pedagógicas utilizadas pela DEAD/UFVJM no contexto histórico de 2016 à 2017 encontram-se alinhadas às políticas públicas brasileiras para a EAD?

6.1 Documentos infraconstitucionais e a implantação da EAD/ UFVJM

A EAD chega a UFVJM no ano de 2009, por meio de dois importantes movimentos, a saber: o desenvolvimento de um processo técnico junto ao MEC, a CAPES e a UAB e tal movimento externo desencadeia um segundo que ocorre de forma paralela: trata-se da revisão de alguns documentos internos na UFVJM e conseqüentemente a criação de novas estratégias administrativas e pedagógicas.

6.1.1 O desenvolvimento de um processo técnico junto ao MEC, a CAPES e a UAB

Os documentos listados a seguir tratam das legislações referentes à instalação da EAD na UFVJM junto aos diferentes órgãos, MEC, CAPES e UAB são mostradas no Quadro 1:

Resolução	Ementa
<i>Diário oficial da União</i> – ISSN 1677-7069. Nº 241, quinta-feira, 17 de dezembro de 2009.	Cooperação Técnica CAPES UFVJM
Termo de Cooperação UAB – UFVJM - Diário oficial da União – Seção 3 (Nº 77, segunda-feira, 26 de abril de 2010).	Processo No-23038.002442/2010-49 Espécie: Termo de Cooperação Técnica firmado entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES CNPJ: 00.889.834/0001-08 e a UFVJM, CNPJ: 16.888.315/0001-57, Objeto: Estabelecer compromisso visando à implementação Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), na UFVJM. Data de Assinatura: 20/04/2010. A Vigência do presente instrumento será de 05 (cinco) anos, contados a partir da data de sua assinatura. Jorge Almeida Guimarães – Presidente – CAPES e Pedro Angelo Almeida Abreu – Reitor – UFVJM.
Diário oficial da União – ISSN 1677-7042. Nº 234, quarta-feira, 8 de dezembro de 2010.	Credenciamento da EAD na UFVJM no MEC.
Resolução nº 05 – CONSEPE, de 20 de Maio de 2011.	Estabelece o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFVJM.
Resolução nº 24 – CONSEPE, de 13 de Setembro de 2012.	Inclui o Art. 73-A no Capítulo VI e o Art. 106-A no Capítulo XII, sobre os cursos ofertados na modalidade a distância, alterando o Regulamento dos Cursos de Graduação da UFVJM.

Quadro 1: Documentos (construção externa a UFVJM)

Fonte: Acervo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino a Distância-GEPEAD (UFVJM)

6.1.2 Revisão de Documentos Internos na UFVJM

Dentre os documentos internos da Diretoria da instituição que dizem respeito a criação da identidade da EAD na UFVJM encontram-se os listados no Quadro 2:

Resolução	Ementa
Criação de projetos pedagógicos – Outubro de 2009.	Criação dos projetos pedagógicos para as licenciaturas (Matemática, Física e Química) e Bacharelado (Administração Pública).
Resolução nº 33 – CONSU, de 06 de Novembro de 2009.	Aprova a criação dos Cursos de Graduação à Distância – EAD da UFVJM.
Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012-2016 – Comissão de Redação Final (Portaria 1329 de 05 de setembro de 2011).	Capítulo 4 – Planejamento e Gestão da Inovação 118 4.1. Educação à Distância 4.2. Proteção, Inovação e Transferência de Tecnologias.
Resolução nº 22 – CONSEPE, de 25 de julho de 2014.	Institui o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais da UFVJM, revogando a Resolução n. 13/2010 do CONSEPE.
Reorganização dos projetos pedagógicos em 2016, em atendimento à Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Quadro 2: Construção Interna da UFVJM

Fonte: Acervo do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino a Distância-GEPEAD (UFVJM)

Partindo de tal alusão histórica, pode-se afirmar que o supracitado movimento administrativo e pedagógico ocorrido na DEAD/UFVJM uma significativa constatação, sobre um aspecto característico do contexto de 2016, “A construção/reconstrução da imagem de um professor de EAD do ponto de vista legal e pedagógico”, discutido na sequência.

6.2. A construção/reconstrução da imagem de um professor de EAD do ponto de vista legal e pedagógico

Não seria possível ao se tratar de tal temática, não relacionar como a alteração na imagem que a sociedade expressa por meio das propostas de formação de professores e na legislação vigente no Brasil sobre a reorganização do papel do professor, em especial, para o atendimento das demandas da EAD.

Tendo em vista o referido processo que é dinâmico em atendimento as transformações no contexto social e educacional, em cada contexto histórico alguns elementos passam a ser identificados como necessários à formação docente, fato é que periodicamente os aparatos legais que normatizam a organização dos cursos, bem como as diretrizes de formação de professores, vão sendo atualizadas, a exemplo pode-se mencionar a Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015, que atualiza tais perspectivas, mas continua dando a importância da interação entre teoria e prática e a capacidade de reflexão ao longo dos processos de formação.

A reflexão é entendida neste estudo na perspectiva de Pimenta e Gherdin (2002) como uma característica dos seres humanos, por sinal é isso que o diferencia dos outros animais. Porém, a expressão professor reflexivo, desde o início dos anos 1990, passou a fazer parte do cenário educacional, tornando-se uma concepção tão vulgar que, a partir daí, rotular um professor como reflexivo passou a ser um ato recorrente. No entanto, a implicação de o educador se deixar levar pelos modismos de sua época, sem realizar uma reflexão teórica sobre a prática, interfere na sua relação com o ensino. Por esta perspectiva, a não apropriação por parte do mesmo desse termo, indica que não ocorre o movimento de reflexão sobre sua ação, o que provoca o desenvolvimento de práticas pedagógicas fragilizadas.

Assim a equipe de professores em atuação na DEAD/UFVJM vem desde 2013 construindo um ideário do que é ser professor na modalidade a distância e buscando com tal ação a construção de uma identidade, anteriormente pautada em pilares do que é ser professor no ensino presencial.

É preciso o reconhecimento de que não é um processo fácil, pois pressupõe uma mudança de paradigmas. Na UFVJM um movimento que pode ilustrar esta necessária alteração refere-se a uma movimentação interna que vem ocorrendo desde 2014 em prol a alteração dos indicadores de avaliação docente, de forma a contemplar as especificidades na EAD.

Atualmente a avaliação docente vem sendo na instituição normatizada pela Resolução

nº 22 do CONSEPE, de 25 de Julho de 2014 e dispõe sobre o Instrumento de Avaliação do Ensino (IAE) e das condições de oferta dos cursos de graduação e pós-graduação presenciais da UFVJM, revogando a Resolução n. 13/2010 do CONSEPE.

Nesse sentido, não basta implantar simplesmente a EAD, mas faz-se necessário o investimento contínuo no desenvolvimento humano que priorize: capacidade de resolver problemas, de acessar as informações e de decisão; adaptação às mudanças do processo produtivo e competência para produzir, discriminar e interpretar informações e novos conhecimentos, bem como a capacidade de reflexão.

6.3 . As Tecnologias da Informação e Comunicação e a (re)construção do imaginário sobre a sala de aula virtual

O desenvolvimento do estudo em questão possibilitou a reflexão sobre a necessidade de se suscitar junto ao corpo de docentes da DEAD/UFVJM uma discussão sobre a criação de um modelo pedagógico que orientasse o planejamento e a organização do Ambiente Virtual de Aprendizagem que contemplasse as especificidades da instituição em análise neste estudo.

De tal forma, buscou-se nesse processo como um importante ponto de partida o estudo de alguns modelos para que se pudesse então construir uma sala de aula virtual que considerasse os aspectos de relevância indicados nos pressupostos legais e pedagógicos mencionados anteriormente. Assim, foram discutidos os modelos bancário de comunicação; o modelo com ênfase em resultados e o modelo de educação horizontal com ênfase no processo (ANJOS, 2013).

Tal estudo culminou em uma organização de “*espelho*” para nortear a elaboração de uma sala de aula pelo docente construída em uma parceria da equipe pedagógica e da equipe multidisciplinar visando a construção de identidade para o AVA/UFVJM, bem como, na construção de um guia para o professor contendo orientações legais e pedagógica, que pode ser considerada produto desse estudo.

O referido documento explicita como essencial a construção de AVA/UFVJM que se leve em conta os indicadores: *Tópico Inicial* que possibilite ao cursista identificar informações básicas sobre o curso; tópico denominado *Primeiros passos* contendo informações sobre o Plano de Ensino e desenvolvimento da disciplina; *Blocos de Aulas* contendo espaço dialógico que viabilize a comunicação *online* entre os protagonistas necessários a oferta da EAD (professores, alunos e tutores, entre outros envolvidos no processo), além das informações sobre os conteúdos programáticos disponibilizados de forma a contemplar o movimento didático de introduzir, sistematizar e avaliar. Por fim, a *Biblioteca da Disciplina*, local em que os textos complementares encontram-se disponibilizados.

Nesse sentido, pode-se constatar que o contexto pedagógico e político devem resguardar uma articulação entre si, em especial buscando fundamentos nos pressupostos dos mesmos para nortear e qualificar o tipo de interação que se deseja, o tempo e a direção das estratégias necessárias para se efetivar a eleição de uma opção educacional mediada

pelos TICs para a convergência entre as práticas pedagógicas e políticas se pautam na representação da educação presencial e se consiga com tal ação a transposição didática necessária para o ensino e aprendizagem nos cursos da EAD.

7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pode negar que a educação a distância validada pela legislação brasileira amplia as possibilidades de reformulação das propostas de formação de professores, que presenciamos emergir no interior das instituições superiores, demandadas por mudanças no contexto social. Este movimento conduz as instituições de formação e, em especial, os profissionais envolvidos em tal processo, ao enfrentamento de dois desafios: reinventar sua instituição enquanto local de ensino, pesquisa e extensão inserindo neste contexto, questões específicas ao universo da EAD e reinventar a si próprios como pessoas e membros de uma profissão que necessita da alteração constante das habilidades e competências.

Estes precisam não apenas reinventar práticas pedagógicas, mas as relações profissionais que deem sustentação ao seu trabalho na instituição e o ideário construído até então sobre a sala de aula passando-se a se considerar a sala de aula virtual como um espaço possível para se processar as relações de ensino e aprendizagem, inclusive a construção do próprio olhar dos seus pares para o fazer pedagógico com as especificidades da EAD.

Em síntese, esta etapa do estudo que teve como objetivo realizar uma análise das ações desenvolvidas no contexto temporal de 2016-2017 com o intuito de registrar as estratégias legais e pedagógicas.

Do ponto de vista administrativo e pedagógico, a ideia é que as informações consolidadas pelo presente estudo possam indicar de forma mais pontual aos gestores da UFVJM e ao Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica (COMFOR/UFVJM) elementos necessários à reflexão sobre a estrutura dos cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância, que a partir de então deverão se amparar na Resolução 02, de 1º de Julho de 2015 e ainda nos elementos internos identificados pelo estudo, de forma a promover alterações estruturais (políticas e pedagógicas) na lógica de organização institucional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucinéia. **Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo**. Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância, v. 10, 2011.

AMABILE, A. E. N. **Políticas públicas**. In: CASTRO, C. L. F.; GONTIJO, C. R. B.; AMABILE, A. E. N. Dicionário de políticas públicas. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <http://eduemg.uemg.br/arquivos/2015%20-%20DICCIONARIO%20DE%20POLITICAS%20PUBLICAS%20VOL.%202.pdf> Acesso em: 9 jan. 2015.

ANJOS, Alexandre Martins dos. **Tecnologias da informação e da comunicação, aprendizado**

eletrônico e ambientes virtuais de aprendizagem. MACIEL, Cristiano (Org). Educação a distância: ambientes virtuais de aprendizagem. Curitiba: EdUFMT, 2013.

AZEVEDO, Sérgio de. **Políticas Públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação.** In: SANTOS Junior, Orlando A. dos et al. Políticas Públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. Lei n.10172, de 9/1/2001. **Estabelece o Plano Nacional de Educação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos e pesquisa.** 3. ed. São Paulo: Atlas; 1995.

KENSKI, Vani M. **Novas tecnologias na educação presencial e a distância.** In: ALVES, Lynn; NOVA, Cristiane (Org.). Educação a distância. São Paulo: Futura, 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NUNES, Ivônio Barros. **A história da EAD no mundo.** In: LITTO, Frederic Michel; FORMIGA, Marcos Marciel(Org). Educação a distância: estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

RAMALHO, Mara Lúcia; REIS, Arlete Barbosa; NOGUEIRA, Ricardo Nogueira. **Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância.** Interfaces da Educação, Paranaíba, MS, v. 4, n. 11, 2013. ISSN 2177-7691.

RAMALHO, Mara Lúcia; BARACHO, Cláudia; REIS, Arlete Barbosa. **Contribuições para a compreensão sobre a formação de professores em cursos da modalidade a distância.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. Anais... Curitiba: PUC-PR, 2015. Grupo de Trabalho - Didática: Teorias, Metodologias e Práticas. Agência Financiadora: UAB- Universidade Aberta do Brasil.

RAMALHO, Mara Lúcia; PAULA, Everton Luiz de; VASCONCELOS, Kyrleys Pereira. **A construção de um olhar para a Educação a Distância na Universidade dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri: um olhar sobre os aspectos legais e pedagógicos.** In: NUNES, Pinto (Org). Políticas Educacionais e Programas de Governo - aproximações e contradições. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017.

SILVA, Vanessa Nunes da; PEREIRA, Isabel Cristina Auler. **Políticas públicas e universidade aberta do Brasil.** In: Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, 10., 2013, Belém. Anais... Belém: UNIREDE, 11 a 13 de junho de 2013.

TORI, Romero. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VIRILIO, Paul. **A bomba informática.** São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

A EAD NO BRASIL: O ETERNO RETORNO

Adilson Gomes dos Santos

Universidade do Recôncavo da Bahia/SEAD,
E-mail: adilsongomes@ufrb.edu.br

Ariston Lima Cardoso

Universidade do Recôncavo da Bahia/SEAD,
E-mail: ariston@ufrb.edu.br

Karina Zanoti Fonseca

Universidade do Recôncavo da Bahia/SEAD,
E-mail: karinaufrb@ufrb.edu.br

Eniel do Espírito Santo

Universidade do Recôncavo da Bahia/SEAD,
E-mail: enielsanto@gmail.com

Leandro Sodré Barreto

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia da Bahia,
E-mail: leosbarreto@gmail.com

Rafael Bittencourt Vieira

Universidade do Recôncavo da Bahia/SEAD,
E-mail: naturarafa@yahoo.com.br

RESUMO: Verificamos que os primeiros relatos da Educação a Distância (EaD) no Brasil, teve início na década de 1920, com a criação de cursos por correspondência e radiodifusão. A partir desse marco inicial, no âmbito das políticas públicas e dos marcos regulatórios, a proposta de instituir a EaD, percorreu diversas trilhas conceituais até chegar a legislação atual. Desta forma, é possível perceber que durante esse período, a EaD sempre recorreu a tecnologia vigente para sua implementação.

Todavia, apresentou momentos de significativo crescimento e outros de estagnação, consequência do eterno revés da política e a recorrente descontinuidade das ações implementadas para o seu desenvolvimento. Neste artigo, temos como objetivo analisar a argumentação nos pareceres dos projetos de criação da “Universidade Aberta” (UA) no Brasil, e fornecer evidências, em face do cenário de incertezas que se apresenta na contemporaneidade, relacionadas ao futuro do atual programa, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A metodologia da investigação, se configura como uma revisão sistemática (RS), bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, sobre o percurso histórico dos principais marcos regulatórios e das principais propostas de criação da UA no Brasil. O resultado da análise apresenta importantes evidências para orientar possíveis ações direcionadas a consolidação da EaD no âmbito das políticas públicas de educação no Brasil. Concluímos que o eterno retorno dos projetos de criação da UA, representa o maior dos pesos para EaD no Brasil, que resultou em um atraso de quatro décadas em relação a evolução da EaD no mundo.

Palavras-chave: universidade aberta. Educação a distância. Política pública.

ABSTRACT – We found that the first reports of Distance Education (DE) in Brazil began in the 1920s with the creation of correspondence courses

and broadcasting. From that starting point, in the context of public policies and regulatory frameworks, the proposal to establish Distance Education, toured several conceptual tracks until reaching the current legislation. In this way, you can see that during this period, Distance Education has always relied on current technology for its implementation. However, it had moments of significant growth and other stagnation, a result of the eternal setback politics and the applicant discontinues the actions taken for its development. In this article, we have to analyse the arguments on the opinions of the creation of projects “Open University” in Brazil, and provide evidence, in the face of uncertainty scenario that presents nowadays, concerning the future of the current program. The methodology of the research, is configured as a systematic, bibliographic and documentary review with a qualitative approach, on the historical background of the main regulatory frameworks and the main proposals for the creation of the “Open University” in Brazil. The analysis result provides important evidence to guide possible actions aimed at consolidation of Distance Education in the context of public policies in Brazil. We conclude that the eternal return of the creation of projects “Open University”, is the largest of the weights for Distance Education in Brazil, which resulted in a delay of four decades regarding the evolution of Distance Education in the world.

KEYWORDS: Open University. Distance Education. Public Police.

INTRODUÇÃO

A partir da constatação que a EaD no Brasil não é uma realidade nova; pois já tem mais de um século de existência, a investigação desse período histórico, no âmbito das políticas públicas e dos marcos regulatórios da EaD, revelou o percurso e as diversas trilhas conceituais até chegar a sua legislação atual.

Desta forma, é possível perceber que durante esse período, a EaD no Brasil sempre recorreu a tecnologia vigente para sua implementação. Todavia, apresentou momentos de significativo crescimento e outros de estagnação, consequência do eterno revés da política e a recorrente descontinuidade das ações implementadas para o seu desenvolvimento, o que nos remete ao eterno retorno do processo da sua implementação.

Em face do cenário de incertezas que se apresenta na contemporaneidade, em relação ao futuro do atual programa, o Sistema UAB, o objetivo da nossa pesquisa foi analisar a argumentação nos pareceres dos projetos de criação da UA e fornecer evidências das razões para o impedimento da sua criação. A metodologia da investigação, se configura como uma revisão sistemática (RS), bibliográfica e documental, com abordagem qualitativa, sobre o percurso histórico dos principais marcos regulatórios e das principais propostas de criação da UA no Brasil.

O resultado da análise apresenta importantes evidências, para orientar possíveis ações direcionadas a consolidação da EaD no âmbito das políticas públicas no Brasil. Concluimos que o eterno retorno dos projetos de criação da UA, representa o maior dos pesos para EaD no Brasil, que resultou em um atraso de quatro décadas em relação a

evolução da EaD no mundo.

CONTEXTUALIZAÇÃO

A investigação nos conduziu a fazer a revisão sistemática (RS) da EaD no Brasil por períodos, dividimos em três períodos históricos: o primeiro, desde o início da EaD na década de 1920 até a década 1950, período com predominância do ensino a distância por correspondência e por radiodifusão. O segundo, a partir da década de 1960 até a década de 1990, fortemente marcada pelo processo de transição do paradigma econômico liberal para o neoliberal e, por conseguinte do educacional, influenciados pela evolução das tecnologias e pelo modelo de produção industrial. E finalmente, a partir de 2000, o período que inaugura o século XXI, caracterizado pela sociedade em rede (Castells, 1999; 2003), que emerge, com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), como um novo modelo de sociedade, e no âmbito desta revolução, está a rede mundial de computadores como principal vetor de transformação nesta nova estrutura social, a sociedade informacional.

Todavia, para entender o cenário da EaD no Brasil na contemporaneidade, é preciso conhecer seu pano de fundo histórico. Assim, para fundamentar a nossa opção em dividir a expansão da EaD no Brasil em três períodos, partimos do conceito de “geração de inovação tecnológica na educação a distancia” que foi sistematizado por (GOMES, 2008), em seis diferentes gerações, sustentado em vários autores (Garrison, 1985; Nipper, 1989; Taylor, 1999, 2001; Gomes, 2003; entre muitos outros) e nas experiências de EaD no mundo. Considerado pela autora (Idem, 2008, p. 185) como um esforço de sistematização, com o intuito de facilitar a reflexão e a discussão e não como uma “classificação” absolutamente estanque. Além de associarmos a classificação de (MOORE, MICHAEL G.; KEARSLEY, 2013), como podemos observar na figura 1.



Figura 1 Gerações de EaD

Fonte: Elaborado pelos autores com base em (Gomes M. J., 2008) (Moore & Kearsley, 2013).

Desta forma, a revisão sistemática da trajetória da EaD no Brasil segue a referida classificação, todavia, divide em três períodos: 1º (1920 a 1960); 2º (1961 a 1990) e 3º (1991 a 2016), com o objetivo de situar o crescimento e a expansão da EaD. Que segundo (ALVES, 2009), no Brasil apresenta-se como uma modalidade educacional exitosa, apesar da falta de políticas públicas em determinados períodos. Conquanto, na contemporaneidade, se ajusta perfeitamente a nova estrutura social, apresentada pela emergente sociedade informacional, destacando-se como uma alternativa viável para democratização e expansão da educação com qualidade.

REVISÃO SISTEMÁTICA BIBLIOGRÁFICA E DOCUMENTAL

A saga da criação da UA no Brasil, começa na década de 1970. E nos leva ao seguinte questionamento: Quais argumentações justificaram os votos contrários nos pareceres dos projetos de criação da UA no Brasil? Para responder esta questão, realizamos a revisão sistemática (RS), um método científico para busca e análise de artigos de uma determinada área da ciência, uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema (JADAD; COOK; BROWMAN, 1997; SAMPAIO; MANCINI, 2007).

Com o sucesso da criação da Open University (OU), conforme (ALVES, 2009), parlamentares brasileiros apresentaram projetos de lei para criação de uma UA no Brasil nos moldes da OU. Em 1972, registra-se a primeiro movimento de criação de uma UA no Brasil, através da apresentação do Projeto de Lei nº 962, de 05 de outubro de 1972 (GASPARINI, 1972).

Uma proposição do Deputado Alfeu Gasparini, com a seguinte ementa: Dispõe sobre frequência livre em cursos de nível universitário. O projeto foi rejeitado por unanimidade pelo parecer da Comissão de Educação e Cultura, por entender que a matéria deveria aguardar para um julgamento mais maduro sobre a EaD e por sua relativa impraticabilidade, foi arquivado em 06 de maio de 1974. Contudo, fomentou a visita oficial a Londres de uma comissão brasileira para conhecer à OU, fato que deu início as discussões sobre a criação da UA no Brasil (NISKIER, 1988).

No retorno da visita oficial a OU, em janeiro de 1973, o Professor Newton Lins Buarque Sucupira, então coordenador de assuntos internacionais do Ministério da Educação (MEC), apresentou o relatório da comissão, que abordava a viabilidade da UA no Brasil. No qual, indicava os pontos críticos para a implantação do modelo, entre outros, ressaltou a produção do material impresso, a preparação das aulas para rádio e televisão e a regularidade para a distribuição do referido material.

No seu relatório, o Professor Newton Sucupira, aponta a OU, como:

“A primeira experiência de aplicação sistemática e institucionalizada dos meios de comunicação de massa, combinados com os mais variados processos de instrução, com o objetivo de proporcionar formação universitária regular a grande contingente da população acima de 21 anos que não teve, ou não tem condições de frequentar uma universidade convencional”(NISKIER, 1988).

Nestes termos, conclui que a OU não se diferencia das demais universidades inglesas, ressalta que sua originalidade está na integração sistemática de todas as tecnologias utilizadas no processo de ensinar e aprender, a incluir os encontros presenciais. Afirma que OU não se restringi a novos processos para os conteúdos tradicionais, seu foco está na inovação dos cursos e do modelo de aprendizagem vigente nas universidades presenciais.

No entendimento da comissão, na possibilidade da criação de uma UA no Brasil, tal iniciativa deveria ser uma ação exclusiva do MEC, devido a especificidade, e vetado à iniciativa privada o processo inicial de implantação e funcionamento. Argumentava que as universidades privadas não teriam condições para executar, com a eficácia, um sistema institucional de educação complexo e dispendioso.

O relatório da comissão, propôs a utilização da UA na formação de professores do ensino de 1º e 2º graus (atual ensino fundamental e médio), em exercício da docência sem formação universitária. Proposta justificada pela dificuldade em ofertar a formação de nível superior ao professor em serviço, nas localidades que não possuem universidades presenciais. Conclui a assertiva da seguinte forma: “Para esse fim, formação de professores em serviço, a criação da UA no Brasil seria apropriada” (grifo nosso).

Desta forma, a conclusão final do referido relatório, propõe a criação de uma comissão de especialistas para analisar a viabilidade de instituir uma UA no Brasil. A proposta foi aceita e a comissão instalada, depois de meses de trabalho, a comissão apresentou relatório favorável à implantação da UA, com adaptações, e com a seguinte recomendação: instituir um grupo de trabalho. Que foi formalizado pela Portaria Ministerial nº 96, de 05 de março de 1974, com o objetivo de apresentar anteprojeto das diretrizes e bases para a organização e o funcionamento da UA (FARIA, 1977).

Todavia, a primeira tentativa, de fato, para criar a UA no Brasil, foi com o Projeto de Lei nº 1.878, de 25 de março de 1974, uma proposição do Deputado Pedro Faria. O projeto de lei constava em sua ementa apenas o seguinte: Institui a Universidade Aberta. O referido projeto foi rejeitado, fundamentado no voto contrario registrado no Parecer nº 2.780, de 06 de setembro de 1974, do Conselho Federal de Educação (CFE). Teve como Relator o Sr. Conselheiro Professor Newton Lins Buarque Sucupira, que aconselhou o seu arquivamento, que foi realizado em 08 de março de 1975 (FARIA, 1974).

O voto do Relator pela rejeição do projeto, no Parecer nº 2.780/74, foi apoiado na seguinte argumentação: o projeto de lei era genérico, além de ser permissivo a instauração de UA por quaisquer instituições, o relator julgava ser inconveniente tal permissividade, manifestou, da mesma forma, que o projeto, não explicitava o tipo de sistema a ser adotado, limitava-se a indicar a sujeição à legislação do ensino superior, no que se refere às exigências para o funcionamento, com exceção da frequência obrigatória.

No entendimento do relator, a particularidade do sistema organizacional da UA, demanda regulamentação específica, a definir: a estrutura organizacional, com clareza e precisão de como irá funcionar. Nessa abordagem, o relator argumentava que, devido a complexidade que a nova modalidade educacional apresentava, o Brasil não teria capacidade de abarcar mais de uma UA. Assim, no seu parecer, reitera a conclusão do

relatório de 1973, sobre a criação da UA no Brasil, “se é aconselhável, esse processo deverá ser uma iniciativa exclusiva do MEC”, conquanto, recomenda aguardar a apresentação do projeto que está a ser elaborado pelo grupo de trabalho criado para esse fim. (FARIA, 1977).

De acordo com (ALVES, 2007), o grupo de trabalho não funcionou e o projeto elaborado pelo MEC, não foi encaminhado de forma correta ao Congresso Nacional, e logo depois, foi retirado pelo Governo Federal, sem qualquer justificativa plausível. Diante deste fato, o Projeto de Lei, da criação da UA, foi definitivamente arquivado em 08 de março de 1975.

Dois anos depois do arquivamento do Projeto de Lei nº 1.878/74, que instituiu a UA, o mesmo deputado reapresenta a matéria, com um novo Projeto de Lei nº 3.700, de 19 de maio de 1977, em seu discurso no plenário, em dezoito de maio, ressaltava que o projeto que apresentara em 1974, foi arquivado sem receber qualquer manifestação da Câmara ou mesmo da Comissão de Educação e Cultura. Apenas exarado o parecer do CFE, contrario a aprovação.

No mesmo discurso, defendeu, que todas as instituições de ensino, pública e privada, possam pleitear a instalação de uma UA, por ser, “apenas, uma forma de ensino que se dispõe a aproveitar as potencialidades dos novos meios de comunicação, ainda não utilizados pela universidade tradicional” (FARIA, 1977). Todavia, o segundo projeto de criação da UA, foi também arquivado em 03 de março de 1979.

Uma nova tentativa de instituir a UA no Brasil, foi proposta por meio do Projeto de Lei nº 1.751, de 11 de agosto de 1983, uma proposição do Deputado Clark Platon, com a seguinte ementa: Autoriza o poder executivo a instituir, na educação brasileira, o sistema de UA. No artigo primeiro contava que o Poder Executivo ficaria autorizado a instituir, na educação brasileira, o sistema de UA. Na sua justificativa faz alusão as experiências de EaD no mundo e no Brasil, e finaliza com a seguinte argumentação: “A instituição da UA, parece-nos a única medida capaz de atender as constantes solicitações de ampliação do ensino universitário no País, com barateamentos nos custos do ensino superior e a capacidade de formação de bons pesquisadores”. Apesar dos pareceres pela aprovação, da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e, da Comissão de Educação e Cultura, (CEC) (PLATON, 1983), o projeto de lei foi arquivado em 05 de abril de 1989.

Outra matéria a tratar da UA, foi o Projeto de Lei, nº 8.571, de 16 de dezembro de 1986, apresentado pelo Deputado Paulo Lustosa, projeto equivocado por desvirtuar o conceito de UA, no artigo primeiro, propõe que a “Fundação Instituto de Ciências Puras e Aplicadas” (FUNCEVE), uma instituição de direito privado, recebesse autorização para usar o nome “Universidade Aberta”, e funcionar como uma instituição de ensino superior, cujo ensino seria ministrado preferencialmente através de processos de comunicação a distancia. E, no artigo dezesseis, versa que o Poder Publico dará amparo técnico e financeiro através de bolsas de estudo. E para finalizar o disparate, na sua justificativa afirma que: “A instituição, apesar da designação de UA, continuaria com o mesmo modelo pedagógico da universidade presencial, com exceção da frequência obrigatória e do ingresso através de vestibular”. O projeto foi arquivado em 01 de fevereiro de 1987 (LUSTOSA, 1986).

A próxima proposta de criação da UA, desta vez, partiu do próprio Poder Executivo Federal, com duas proposições procedentes: o Projeto de Lei nº 4.592, de 12 de março de 1990. Com a seguinte ementa: “Dispõe sobre a universidade aberta do Brasil e dá outras providências”. Com o objetivo da democratização do ensino superior. No artigo primeiro, o Poder Executivo ficava autorizado a criar a UA do Brasil, vinculada ao MEC, no artigo segundo, a coordenação e a supervisão técnica caberiam ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e sua implantação e funcionamento ficaria com a Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa (Funtevê), e, no parágrafo único: o MEC e órgãos e programas a ele vinculados, responderiam pelos encargos financeiros decorrentes desta lei através de recursos próprios.

Deste modo, a Presidência da República, por meio da Mensagem nº 086/90, ao Congresso Nacional, para deliberação do Projeto de Lei nº 4.592/90, acompanhado de Exposição de Motivos do Ministro da Educação: que argumentava ser uma questão de justiça social e de inserir no momento de rápido avanço dos conhecimentos técnico-científicos, para a aceleração do desenvolvimento do País, asseverava que a criação da UA do Brasil, naquele momento representava uma oportunidade histórica. O projeto foi aprovado em todas as Comissões da Câmara dos Deputados.

Em 1991, também foi encaminhado o substitutivo, Projeto de Lei da Câmara nº 62, de autoria do Executivo Nacional, com a mesma proposição aprovado da mesma forma que o projeto anterior (BRASIL, 1991, 1990). O referido projeto foi aprovado pela Mesa Diretora da Câmara, em Redação Final, e foi encaminhado ao Senado Federal, em 25 de junho de 1991, já então em tramitação, foram retirados pelo Poder Executivo, a pedido, pelos Despachos da Presidência da República, aprovados no Senado Federal: a Mensagem de nº 200 e de nº 281, de 1993. Arquivados: o Projeto de Lei nº 4.592/90 e o Projeto de Lei da Câmara nº 62/91, sem maiores explicações ou justificativas (BRASIL, 1993a, 1993b).

Contudo, a saga da criação da UA do Brasil, continua e retorna a baila do Congresso Nacional na forma de um novo Projeto de Lei nº 4.625, de 14 de junho de 1994, na verdade, como afirma o próprio autor do projeto, o Deputado Carlos Sant’Anna, é o substitutivo apresentado ao Projeto de Lei nº 4.592/90, resultante da Mensagem nº 86/90, do Poder Executivo, que foi aprovado na Câmara dos Deputados, com poder terminativo das Comissões com todos pareceres pela aprovação com substitutivo.

À época do envio da Mensagem nº 86/90, exercia o Deputado Carlos Sant’Anna o cargo de Ministro da Educação, coordenou o trabalho desenvolvido, especialmente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), e, por via de consequência, elaborou e assinou a Exposição de Motivos nº 38, de 31 de janeiro de 1990. Todavia, de forma contraditória, as comissões que aprovaram por unanimidade o Projeto de Lei nº 4.592/90, quatro anos depois rejeita, com parecer contrário o Projeto de Lei, nº 4.625 de 14 de junho de 1994, (o substitutivo apresentado ao Projeto de Lei nº 4.592/90), que autoriza o Poder Executivo a criar a UA do Brasil. Pelos motivos, a seguir arrolados, no voto da relatora da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, a Deputada Ângela Amin:

A própria Comissão de Constituição, Justiça e Redação da Câmara dos Deputados, em Ofício-P nº 155/91, tem se manifestado contrariamente a projetos dessa natureza, que autorizam o Poder Executivo a adoção de alguma medida concreta. Entende que essas proposições, sob o pretexto de “autorizar” outro Poder a implementar determinada medida ou providência, acabam, na verdade, por invadir seara legislativa reservada à competência privativa de outros órgãos.

Ademais, o próprio projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL nº 1.258-C/88), aprovado nesta Casa Legislativa, já dedica um capítulo especial à Educação à distância (Capítulo XVI) e prevê, em um de seus artigos (art. 85, parágrafo 4º), a criação de uma instituição pública, especificamente voltada para a problemática do ensino superior à distância. Assim, a futura “Lei Maior da Educação” contemplará diretrizes para a educação à distância no País, no qual se enquadra a modalidade de ensino superior, o que torna, mais uma vez, essa proposição desnecessária.

Neste sentido, somos de parecer contrário à aprovação do projeto de lei sob apreciação. (SANT’ANNA, 1994)

Mais uma vez, foi abortada a oportunidade da criação da UA do Brasil, apesar do projeto acima citado, ainda não se constituir em uma UA nos moldes da OU, UNED entre outras, pois o projeto autorizava a criação sob a forma de fundação pública, vinculada ao Ministério da Educação, com sede e foro na cidade de Brasília, destinada a ampliar e democratizar as oportunidades de acesso à educação superior, por meio de programas de educação à distância, realizados através das universidades públicas existentes no País. Contudo, era o melhor projeto apresentado, até aquele momento. Foi arquivado em 03 de fevereiro de 1995 (SANT’ANNA, 1994).

Sem a aprovação legal da UA e com um quantitativo considerável de professores em efetivo exercício da docência sem a formação em nível superior, havia a necessidade de alcançar essa demanda. Assim, a partir desta contingência, tem início as primeiras ações do Governo Federal para implementar redes de EaD. Com a criação da Subsecretaria de EaD, na esfera da Secretaria de Comunicação da Presidência da República, incorporada no ano seguinte a Secretaria de Educação a Distância (SEED) do MEC, criada em 1996.

Após a criação da SEED, as instituições públicas de ensino superior (IPES), dá início a elaboração dos programas de formação inicial e continuada de professores na modalidade EaD, para atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96. Todavia, foi a iniciativa privada que impulsionou a EaD, a partir de 2002, momento em que passou do status de coadjuvante da modalidade presencial para torna-se protagonista no mercado educacional do Brasil, com as instituições de ensino superior (IES), após vencer a barreira do credenciamento para a oferta de cursos na modalidade EaD, com cursos no segmento de formação de professores (GIOLO, 2010).

No período de 1999 a 2002, as IES obtiveram o credenciamento para ofertar cursos em EaD, o que levou o MEC a constituir em 2002, uma Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, formada por especialistas em EaD, Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, com o objetivo de elaborar uma proposta de alteração das normas que regulamentam a oferta de EaD (BRASIL- MEC, 2002; VIANNEY; TORRES; SILVA, 2003).

Com a promulgação, em 10 de dezembro de 2004, da Portaria do MEC nº 4.059/2004,

que revoga a Portaria nº 2.253/2001, preconiza, especificamente, a oferta de EaD nos cursos superiores. Essa portaria prevê a inserção, na organização pedagógica e curricular, dos cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial. Essa oferta, no entanto, está circunscrita a até vinte por cento da carga horária total dos cursos, e as disciplinas podem ser ofertadas integral ou parcialmente a distância, desde que os projetos pedagógicos incluam essa possibilidade e estejam aprovados nas instâncias competentes da instituição, também se define a necessidade e a preponderância da avaliação presencial sobre a avaliação a distância (BRASIL - MEC, 2004, p. 34).

A Portaria SESu/MEC nº 37, de 02 de setembro de 2004, criou o Grupo de Trabalho de EaD para a Educação Superior (GTEADES), com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a EaD, a serem implantadas, nas universidades, em consonância com as Políticas da SEED. Com a atribuição de elaboração um documento de recomendações “Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional” (MEC/SES, 2004).

O documento foi apresentado em 28 de janeiro de 2005, no bojo das recomendações destacam-se, as preocupações de caráter técnico, ideológico, político e educacional. Desta forma, discorre que uma legislação para EaD, deve ampliar a visão e estimular ações fundamentadas em referenciais de qualidade e democracia. Assim, a lei serve a regulação, com diretrizes para o acompanhamento e prestação de contas à sociedade quanto a qualidade e democratização do acesso. A preocupação está na omissão do governo brasileiro quanto a regulamentação da EaD, uma modalidade formadora passível de concessão, portanto deve ser orientado por políticas e legislação pertinentes (GTEADES, 2005).

Foi instituído pelo Governo Federal, em 2004, o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), destinado formação inicial, desenvolvido em parceria com as IPES, para atender professores dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio da rede pública de ensino, sem a habilitação para o exercício da docência (BRASIL - MEC/SEED, 2005a). Foram ofertados cursos de licenciatura na modalidade EaD, criados por IPES, a partir do primeiro edital para financiamento público de cursos em nível superior na modalidade EaD, através da Chamada Pública nº 1, de 07 de junho de 2004. O edital não deixava explícito as razões do pré-requisito que só poderia concorrer apenas as IPES organizadas em Consórcios e com um projeto único passível de ser aplicado em todas as instituições participantes, condicionante que gerou intensa discussão entre as IPES consorciadas a UNIREDE (BRASIL - MEC/SEED, 2004).

Segundo (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p. 105), provavelmente o conceito de articulação ocorreu em função do pequeno número de professores pesquisadores em EaD à época, a exigência da articulação entre as IPES para estabelecer uma ação única, ou a organização em consórcios, possivelmente, para restringir a entrada de instituições internacionais que demonstravam interesse em investir na EaD no Brasil. Desse modo, o primeiro edital

obrigou as IPES a se organizarem em consórcios e a desenvolverem projetos.

Todavia, o Pró-Licenciatura foi substituído por um outro programa, o Sistema (UAB), mais que o mero fato de mudar um programa, essa nova configuração apresentou significativa mudança na diretriz do governo federal para as políticas públicas de EaD no Brasil. Segundo (CARVALHO, 2009, p. 128), não há como estabelecer com precisão uma causa específica para justificar as mudanças, a autora reconhece ter apenas indícios que apontam para a reestruturação do quadro gestor da EaD na SEED/MEC. Essa nova estrutura promoveu a criação do Sistema UAB em 2006, afirma ser um modelo padronizado, a representar grupos que percebem a EaD como um paradigma hegemônico a convergir para a proposta fordista no processo de educação de massas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO SISTEMA UAB

Apenas em 2006, o Brasil consegue criar por decreto o Sistema UAB, de fato não se caracteriza como uma “Universidade Aberta”, pois, foi constituído como um consórcio de IPES, e também não é Aberta, por não ter o significado que se aplica às demais Universidades Abertas do mundo, que seguem o princípio norteador da OU. O paradoxo do Sistema UAB, apresenta-se já na origem, foi oficialmente criada pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, uma parceria com a Associação Nacional de Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior (BRASIL, 2006).

Todavia, suas atividades começam seis meses antes da sua criação oficial, a primeira chamada pública para o Sistema UAB, ocorre pelo edital UAB 1, de 16 de dezembro de 2005, que representou uma mudança significativa na implementação da EaD no Brasil, a autorização dos cursos deixou de ser pela análise do Projeto Político Pedagógico, e passa a ser por articulação com os Estados e Municípios (BRASIL - MEC/SEED, 2005a, p. 39, 2005b).

Conquanto, no site do Sistema UAB (CAPES, 2016), na página “Histórico” consta a seguinte informação:

O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (CAPES, 2016).

Entretanto, no documento oficial de criação consta junho de 2006, estatui no seu artigo primeiro: “Fica instituído o Sistema UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, com sua primeira versão de 2003 e revisado em 2007. Um documento sem força de lei, mas considerado um importante documento para a EaD, por ser um referencial para a regulação, supervisão e avaliação. As

orientações contidas nele têm função indutora, da própria concepção teórico-metodológica da EaD e da sua organização (Brasil, 2007).

Em 2015, ocorre a mais recente iniciativa para instituir a UA do Brasil, agora com o Projeto de Lei nº 3.758, de 25 de novembro de 2015, uma proposição do Deputado Reginaldo Lopes, com a seguinte ementa: Institui Sistema Nacional de Educação a Distância. No momento está a aguardar parecer do relator da Comissão de Educação (CE). O projeto, é uma proposta de junção do Sistema UAB e o Sistema Rede E-Tec Brasil, são sistemas que utilizam a EaD em seus respectivos níveis de ensino, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos, programas e projetos de educação do Brasil. Seus objetivos são: de estabelecer diretrizes, normas e regulamentos para organizar a estrutura e o funcionamento da EaD no País; fomentar o desenvolvimento institucional para a EaD, bem como para a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino apoiadas TDIC; além de agregar instituições de ensino que promovem a educação profissional e tecnológica, nos diversos níveis e etapas de ensino, em rede nacional (LOPES, 2015).

Em 2016, foi aprovado o marco regulatório do ensino superior a distância, em discussão desde 2009, a nova Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelece diretrizes e normas nacionais para a oferta de programas e cursos de Educação Superior na modalidade a distância. Reitera a proposição do planejamento único, regulamenta o compartilhamento de polos, credenciamento simultaneamente para EaD e ensino presencial, consolida a parceria entre instituições credenciadas para EaD e outras pessoas jurídicas (BRASIL- MEC, 2016).

Todavia, apesar das discussões e audiências públicas para contemplar as demandas do setor, que formou consenso sobre a necessidade de atualização do documento, contudo desagradou determinados segmentos, principalmente as IES privadas, a exemplo da Associação Brasileira de Ensino a Distância (ABED), que em carta aberta, afirma a que não há avanços no conteúdo do marco regulatório, e há elementos frágeis que carece de revisão, para não trazer prejuízos para a sociedade brasileira (ABED, 2016)(ABED, 2016).

Paradoxalmente, apesar das experiências exitosas, as ações para o desenvolvimento da EaD insistem em incorrer nos mesmos equívocos, causa recorrente do eterno retorno ao processo de implementação, que de fato, representa o maior dos pesos para EaD, vale a digressão com base no conceito de Nietzsche contido no aforismo 341:

O maior dos pesos – E se um dia, ou uma noite, um demônio lhe aparecesse furtivamente em sua mais desolada solidão e dissesse: ‘Esta vida, como você a está vivendo e já viveu, você terá de viver mais uma vez e por incontáveis vezes; e nada haverá de novo nela, mas cada dor e cada prazer e cada suspiro e pensamento, e tudo o que é inefavelmente grande e pequeno em sua vida, terão de lhe suceder novamente, tudo na mesma sequência e ordem – e assim também essa aranha e esse luar entre as árvores, e também esse instante e eu mesmo. A perene ampulheta do existir será sempre virada novamente – e você com ela, partícula de poeira!’. – Você não se prostraria e rangeria os dentes e amaldiçoaria o demônio que assim falou? Ou você já experimentou um instante imenso, no qual lhe responderia: “Você é um deus e jamais ouvi coisa tão divina!”. Se esse pensamento tomasse conta de você, tal como você é, ele o transformaria e o esmagaria talvez; a questão em tudo e em cada coisa, “Você quer isso mais uma vez e por incontáveis vezes?”, pesaria sobre os seus atos como o maior dos pesos! Ou o quanto

“você teria de estar bem consigo mesmo e com a vida, para não desejar nada além dessa última, eterna confirmação e chancela” – Friedrich Nietzsche, Gaia Ciência, aforismo 341 (Nietzsche, 2008, p. 194).

A partir deste excerto da filosofia nietzschiana, conseguimos ter uma noção da realidade de submissão generalizada da EaD no Brasil, em relação as políticas públicas de Educação. Vemos também que mesmo com a Educação contida nas macropolíticas do Governo Federal, a EaD não ultrapassa a condição de programa de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contemporaneidade, a EaD representa as possibilidades para a universidade do futuro por sua característica de flexibilidade para a criação, com qualidade, dos diferentes processos de ensinar e aprender. Assim, as políticas públicas educacionais, devem ser regulamentadas de forma clara, apesar do avanço na sua implementação, a realidade atual exige uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da formação de professores e as concepções de educação que atendam às possibilidades que as TDIC introduzem nos processos formativos à distância.

O movimento para consolidar a EaD no Brasil teve um percurso longo e repleto de avanços e retrocessos, o diálogo sobre EaD, foi intensificado a partir da criação da UNIREDE até culminar em 2005, com a regulamentação das diretrizes para as políticas públicas de EaD no país. Entretanto, é importante perceber as evidências e as consequências das recorrentes tentativas de criação da UA no Brasil, e a capacidade adaptativa para implantar a modalidade EaD.

Com base na análise qualitativa dos dados, ascenderam três tópicos: a política de educação, o Sistema UAB e a legislação de EaD. Em primeira instância, os resultados evidenciam a importante oportunidade que o Brasil perdeu no início da década de 1970, de instituir a UA e consolidar a modalidade de EaD no País. É sabido, que não é possível modificar o passado, mas podemos aprender com a história.

A justificativa para protelar a criação da UA no Brasil, fundamentou-se na falta de regulamentação específica, a falta de capacidade de abarcar a tarefa de instituir uma UA e protecionismo governamental como podemos observar nesse excerto do parecer CFE “na possibilidade da criação de uma UA no Brasil, se é aconselhável, esse processo deverá ser uma iniciativa exclusiva do MEC”.

Essa tendência se repetiu com todas demais propostas de criação da UA no Brasil, que resultou em um atraso significativo na consolidação da modalidade EaD no Brasil. Contudo, por força da rápida evolução das TDIC, vetor de transformação de uma nova estrutura social, a EaD no cresceu consideravelmente, apesar dos entraves burocráticos apresentados ao longo das últimas quatro décadas. E a proposta de criação de UA no Brasil, nos moldes OU, UNED, entre outras, está, definitivamente abolida. Portanto, o eterno retorno do processo de consolidação da EaD no Brasil, gerou fortes dificuldades, também deverá nos levar a uma necessária e ampla reflexão sobre as políticas públicas de

educação, a legislação e regulação da modalidade EaD e no seu modelo organizacional e pedagógico para se consolidar no sistema de educação superior.

REFERÊNCIAS

ABED. ABED: Carta aberta, 09 de março de 2016 São Paulo, 2016.

ALVES, J. R. M. EAD no Brasil. Disponível em: <http://www.ipae.com.br/pub/pt/cme/cme_82/index.htm>. Acesso em: 14 abr. 2016.

ALVES, J. R. M. A História da Educação a Distância no Brasil. In: Educação à distância: o estado da arte. 1. ed. São Paulo: Pearson, 2009. v. 1p. 9–13.

BRASIL - MEC. Portaria no 4.059 de 10 de dezembro de 2004, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf>

BRASIL - MEC/SEED. Adiamento de Chamada Pública na 1/2004, 2004.

BRASIL - MEC/SEED. Programa de formação inicial para professores em exercício no ensino fundamental e no ensino médio: Pró-Licenciatura, 2005a.

BRASIL - MEC/SEED. Edital no 1, de dezembro de 2005, 2005b.

BRASIL- MEC. Portaria nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, 2002.

BRASIL- MEC. Resolução CNE/CES no 1, de 11 de março de 2016, 2016.

BRASIL, P. DA R. Projeto de Lei da Câmara no 62, de 1991 Câmara dos Deputados, , 1991.

BRASIL, P. DA R. Mensagem no 281, de 25 de maio de 1993, 1993a.

BRASIL, P. DA R. Mensagem (SF) no 200, de 25 de maio de 1993, 1993b.

BRASIL, P. DA R. C. C. Decreto no 5.800 de junho de 2006, 2006.

BRASIL, P. E. Projeto de Lei no 4592 / 1990, 1990.

CAPES. UAB Histórico. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21>. Acesso em: 14 maio. 2016.

CARVALHO, A. B. G. A Educação a Distância e a Formação de Professores na perspectiva dos estudos culturais. [s.l.] Universidade Federal da Paraíba, 2009.

CARVALHO, A. B. G.; PIMENTA, S. DE A. Professores da Educação Básica a Distância : O Contexto do Pró-Licenciatura. Dossiê Temático Escola Pública, p. 101–123, 2010.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. A Galáxia Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

FARIA, P. Projeto de Lei no 1.878 / 1974, 1974.

FARIA, P. Projeto de Lei no 3.700 / 1977, 1977.

GASPARINI, A. Projeto de Lei no 962 / 1972 Câmara dos Deputados, , 1972.

- GIOLO, J. Educação a Distância: tensões entre o público e o privado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1271–1298, 2010.
- GOMES, M. J. Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 42, n. 2, p. 181–202, 2008.
- GTEADES. Documento de recomendações “Ações estratégicas em educação a distância em âmbito nacional”. Brasília, 2005.
- JADAD, A. R.; COOK, D. J.; BROWMAN, G. P. A guide to interpreting discordant systematic reviews. *Cmaj*, v. 156, n. 10, p. 1411–1416, 1997.
- LOPES, R. Projeto de Lei n.º 3.758 / 2015, 2015.
- LUSTOSA, P. Projeto de Lei no 8.571 / 1986, 1986.
- MEC/SES, B.-. Portaria no 37, de 2 de setembro de 2004(DOU de 09/09/2004 – Seção I – p.16)Brasil, 2004.
- MOORE, MICHAEL G.; KEARSLEY, G. Educação a distância: Sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.
- NIETZSCHE, F. *The gay science: With a prelude in German rhymes and an appendix of songs* (J. Nauckhoff & A. Del Caro, Trans.). Seventh ed. Cambridge UK: Cambridge University Press, 2008.
- NISKIER, A. Conselho Federal de Educação Ensino a Distancia-Universidade Aberta Indicação nº 18/86 Arnaldo NiskierBrasília, 1988.
- PLATON, C. Projeto de Lei no 1.751 / 1983, 1983.
- SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*, v. 11, n. 1, p. 83–89, 2007.
- SANT’ANNA, C. Projeto de Lei no 4.625 / 1994, 1994.
- VIANNEY, J.; TORRES, P.; SILVA, E. A Universidade Virtual No Brasil. Seminário Internacional sobre Universidades Virtuais na América Latina e Caribe. Anais...Quito - Equador: IESALC -, 2003

AS RELAÇÕES CONSTRUÍDAS COM OS POLOS NO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA A DISTÂNCIA – CLMD

Thaís Philipsen Grützmann

Universidade Federal de Pelotas, Departamento
de Educação Matemática
Pelotas – Rio Grande do Sul

Rozane da Silveira Alves

Universidade Federal de Pelotas, Departamento
de Educação Matemática
Pelotas – Rio Grande do Sul

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos

Universidade Federal de Pelotas, Departamento
de Educação Matemática
Pelotas – Rio Grande do Sul

RESUMO: O relato apresenta o sucesso entre o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, da Universidade Federal de Pelotas e os Polos de Apoio Presencial, que vem trabalhando em parceria há 13 anos, nos projetos Pró-Licenciatura Fases I e II e no Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). Descrevem-se as diferentes fases que o curso passou, a partir de cada nova turma, desde seu início em 2006, e qual o cenário atual, a partir da proposta pedagógica vigente e do panorama político da Educação a Distância na UAB e na instituição. São descritos os ingressos no curso, abrangendo 56 turmas em 35 polos diferentes, sendo um em Santa Catarina, um no Paraná e os demais no Rio Grande do Sul. Ainda, algumas capacitações realizadas, revelando que a parceria do curso com os polos é frutífera, desenvolvida

com respeito e seriedade e sempre pensando no crescimento total do aluno. Busca-se desenvolver um ensino superior público com qualidade e que oportunize aos acadêmicos a plena formação.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Polos de Apoio Presencial. Parceria. Educação a Distância.

ABSTRACT: The report presents the success between the Distance Math Teaching Course, Federal University of Pelotas and the In-Class Support Poles, which has been working in partnership for 13 years in the “Pro-Licenciatura” projects (Stages I and II) and the Open University Program of Brazil (UAB). We describe the different phases that the course has undergone, starting from each new class, since its beginning in 2006, and what is the current scenario, based on the current pedagogical proposal and the political panorama of Distance Education in UAB and in the institution. The course is described in 56 classes in 35 different poles, one in Santa Catarina, one in Paraná and the other in Rio Grande do Sul. Some trainings were carried out, revealing that the partnership with the poles is fruitful, developed with respect and seriousness and always thinking about the total growth of the student. The aim is to develop quality public higher education and to provide academics with full training

KEYWORDS: Distance Math Teaching Course. Support Poles. Partnership. Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) possui como uma das suas principais características a comunicação assíncrona, aquela onde o professor e os alunos não estão no mesmo lugar e ao mesmo tempo durante as atividades das aulas. Moore e Kearsley (2008, p. 2) definem EaD como “o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais”. De acordo com a Resolução CNE/CES N° 1, de 11 de março de 2016, Art. 2º, temos que

a educação a distância é caracterizada como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica, nos processos de ensino e aprendizagem, ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade “real”, o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos (BRASIL, 2016).

A EaD, modalidade de ensino consolidada em muitas Instituições de Ensino Superior (IES), apresenta-se com diferentes estruturas administrativas e pedagógicas (SILVA, 2013a), conforme a visão e os objetivos de cada curso e, também, com o objetivo maior da IES, seja ela pública ou privada. Conforme a legislação vigente têm-se critérios a serem cumpridos para que cursos em EaD possam ser oferecidos, dentre os quais destacamos “que o aluno precisa estar vinculado a um Pólo de Apoio Presencial, que o Curso precisa ser reconhecido pelo Ministério da Educação” (GARBIN; DAINESE, 2010, p. 2).

Buscando uma reflexão pontual sobre os Polos de Apoio Presencial é que o presente artigo foi escrito. Ele abordará o relato da experiência do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) e as relações construídas com os polos parceiros durante uma caminhada de 13 anos.

Define-se Polo de Apoio Presencial de acordo com o Artigo 12, X, c, do Decreto N.º 6.303 como sendo “a unidade operacional, no País ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (BRASIL, 2007) e os sujeitos que nele atuam. A obrigatoriedade dos encontros presenciais acontece para a realização das avaliações, Estágios Curriculares Supervisionados e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso, de acordo com a especificidade de cada curso (DEL PINO; GRÜTZMANN; PALAU, 2011).

O objetivo principal do trabalho é explicar como CLMD, vinculado ao Instituto de Física e Matemática, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), vem trabalhando em parceria, há mais de uma década, com os Polos de Apoio Presencial e seus atores. A partir disso, descrever os diferentes momentos que o curso passou, a partir da proposta pedagógica vigente e do cenário político da EaD na UAB e na instituição.

Salienta-se que o relato de experiência permeia as histórias de vida das autoras, as quais trabalham no curso desde 2005 e que desempenharam todos os papéis possíveis:

tutora presencial, tutora a distância, professora formadora, professora pesquisadora, professora substituta da instituição com dedicação exclusiva ao curso, coordenadora de tutoria, coordenadora de curso, coordenadora de estágios, professora efetiva da UFPel, com dedicação exclusiva a EaD até o semestre em vigor e atualmente, trabalhando como professoras formadoras.

Pensando em nível de Governo Federal, foi criado o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), no ano de 2006. Este tem o objetivo de “oferecer à população com dificuldade de acesso aos *campus* regulares a formação universitária por meio da utilização da metodologia da Educação a Distância” (GRÜTZMANN, 2014, p. 46).

Situando o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, temos que sua proposta pedagógica dialoga com o objetivo da UAB, pois, conforme o Projeto Político Pedagógico do Curso, seu objetivo é

formar professores de Matemática para atuarem na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os para aprimorar, de forma significativa, suas intervenções nos processos de Ensino-Aprendizagem de Matemática, na auto formação do aluno como pessoa (cidadão), na qualidade de ensino nas escolas e na formação da comunidade. Preparado ainda para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Educação Matemática, em Matemática ou em áreas afins (PPC/CLMD, 2014, p. 33).

Pensar e fazer EaD como uma oportunidade de formação inicial e continuada é uma responsabilidade, visto que envolve muito mais do que um grupo de professores. Envolve também as administrações públicas municipais, como parceiras e mantenedoras dos Polos de Apoio Presencial, os quais foram instituídos para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, que podem ser entendidos como uma extensão do espaço acadêmico, agregando os alunos e os diferentes profissionais: coordenador local, secretário, bibliotecário, tutores, equipe de tecnologia, entre outros. Uma pesquisa do Censo EAD.BR, realizada em 2015, revela a importância dos polos:

Dentre as 339 instituições que trabalharam com EAD, 158 a firmaram contar com polos em capital de estado ou DF, enquanto 164 atestaram dispor de polos no interior. Em termos de abrangência nacional, os dados demonstram que 194 estabelecimentos têm polos no mesmo estado da sua sede, ao passo que somente 79 dispõem de polos em outros estados. (Censo EAD.BR, 2016, p. 31).

A pesquisa complementa que “quanto ao número de polos, o Censo EAD.BR contabilizou 1.270 polos em capitais, 6.193 no interior, 2.701 no mesmo estado da sede da instituição e 4.667 em estados diferentes da sede” e “a existência de polos no interior dos estados mostra como a EAD é importante para que pessoas que vivem nas regiões mais longínquas do país tenham acesso à educação” (Censo EAD.BR, 2016, p. 31).

Simões (2016) corrobora com a ideia, afirmando que os polos são geralmente pequenas entidades vinculadas a espaços escolares ou órgãos públicos, apresentando uma estrutura mínima para atender “a sociedade em intermediação a uma instituição de educação superior. Os recursos humanos e materiais são alocados de forma racional, para que tenham baixo custo de implantação e manutenção quando comparados aos de uma

faculdade” (p. 8).

Na sequência o texto irá descrever a estrutura do CLMD, quais foram os ingressos, números de polos atendidos e de turmas ofertadas. Ainda, algumas capacitações envolvendo a equipe dos Polos de Apoio Presencial, considerando sua importância para o bom andamento do curso e o trabalho desenvolvido pelos sujeitos que neles atuam.

2 | UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância foi o pioneiro na Universidade Federal de Pelotas na modalidade a distância. Teve início em 2002, quando um grupo de docentes se reuniu para organizar um curso nesta modalidade que se enquadrasse dentro da proposta governamental da época e, também, pensado para atender a demanda de formação inicial dos municípios próximos. Entre os requisitos impostos pelo governo federal, destaca-se o convênio com as Prefeituras Municipais, definindo suas responsabilidades, sendo uma delas oferecer um espaço físico para a localização do Polo de Apoio Presencial, no início, vinculado a escolas municipais.

Apesar do curso tramitar na UFPel desde 2002 as suas atividades pedagógicas começaram somente no primeiro semestre letivo de 2006. Neste contexto, o CLMD atendia três turmas, em três polos próximos a Pelotas, nas cidades de Canguçu, Jaguarão e Turuçu. A primeira oferta do curso foi vinculada ao Projeto Pró-Licenciatura Fase I (Pró-Lic I).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do CLMD, desde o início até hoje é o Moodle, um software livre de apoio à aprendizagem, pode ser instalado em várias plataformas, sendo que suas interfaces já foram modificadas diversas vezes de acordo com o aperfeiçoamento e evolução da plataforma. A UFPel tem sua equipe de gerenciamento do ambiente, a qual ajuda os professores e alunos a potencializarem o uso do AVA (SILVA, 2013b).

No primeiro semestre de 2008, atendendo a chamada do primeiro edital da UAB, o CLMD ofereceu oito novas turmas, pelo curso denominadas UAB1, sendo um dos polos no estado de Santa Catarina (SC) e os demais no Rio Grande do Sul (RS). No segundo semestre deste mesmo ano, ofertou mais sete turmas pela UAB, UAB2, com um polo no Paraná (PR) e, ainda, mais cinco turmas pelo Projeto Pró-Licenciatura Fase II (Pró-Lic II). Em 2011, primeiro semestre, foram vinte e duas novas turmas, sendo doze polos novos, UAB3. Já no segundo semestre de 2012 foram quatro novas turmas, UAB4, só em polos onde o CLMD já estava atuando (GRÜTZMANN, 2014).

No início de 2016 o curso encaminhava-se para a extinção, pois as últimas turmas estavam em fase de conclusão. O cenário modificou-se quando a CAPES sinalizou a liberação das ofertas solicitadas no Edital 75/2014. Assim, no segundo semestre iniciaram mais seis turmas, UAB5, todas em polos onde o CLMD já atuava, e, no primeiro semestre de 2017, uma nova turma, UAB6, num polo novo para o curso, em Santana do Livramento.

No total são 56 turmas em 35 polos diferentes, sendo um em SC e um no PR. Atualmente, o curso só atende polos no RS, tendo sete turmas regulares. A partir dessa contextualização, a metodologia a ser utilizada no texto será uma descrição de como as

atividades são desenvolvidas a partir do apoio dos Polos, conforme o período do curso.

As primeiras aulas do CLMD, em 2006, eram ministradas presencialmente nos polos, aos sábados, nos turnos manhã e tarde, quando os professores ou tutores a distância deslocavam-se ao local. A partir do segundo semestre as aulas aconteciam também na sexta-feira à noite, para atender disciplinas de reoferta, com os alunos que apresentaram pendências.

Até o terceiro semestre as aulas foram presenciais e a proximidade com a equipe dos polos era intensa. Salienta-se que nesta época os polos atendiam exclusivamente o CLMD pelo Pró-Lic I. Neste cenário o tutor presencial auxiliava os alunos na parte pedagógica e, também, a desenvolver o vínculo social, tornando-os ativos no processo, pois “um aluno só está presente em rede quando faz comentários, o que requer esforço intelectual para formular e desenvolver uma argumentação” (CORRÊA, 2007, p. 17).

O sistema modificou-se quando o curso inaugurou o seu estúdio, em 2007, onde as aulas presenciais foram substituídas pela webconferência, nos mesmos horários, de forma síncrona, além da gravação dos conteúdos teóricos e resolução de exercícios pelas vídeo aulas, ampliando os materiais a disposição dos alunos. O curso tinha um repositório virtual denominado *Media Center*, no qual as aulas ficavam a disposição dos acadêmicos, para assistirem *online* ou realizarem *download*, depois de estarem logados no sistema (GRÜTZMANN, 2014; ALVES *et al*, 2009; ALVES *et al*, 2010).

Pela mudança da estrutura tecnológica, as relações construídas também se modificaram, porém, com o vínculo construído, a relação continuou profícua, agora de forma *online*, pelo e-mail, MSN ou SKYPE, ferramentas mais utilizadas na época. Os tutores presenciais, bem como as coordenações de polo, receberam capacitação, tanto presencial em Pelotas, como virtual, pelo Moodle, sobre como seria o andamento do curso, a utilização do AVA e as web conferências.

Ao ingressarem, em 2008, um total de vinte turmas, abrangendo polos fora do RS a relação com os polos foi construída de maneira formal e distante fisicamente, pois a visita aos mesmos era difícil. Tinha-se um relacionamento saudável com as equipes de forma virtual. Nesta época os alunos e a equipe docente aprenderam que existe comunicação de qualidade para além das conversas em roda e aprenderam a valorizar momentos de chat, bate-papo ou comunidades no Orkut, entendendo que “na educação à distância, a tecnologia é o meio de comunicação único ou *principal*, o que evidentemente não é o caso em uma sala de aula” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p.3). Atualmente, essa comunicação é intensa, e realizada especialmente pelo AVA Moodle, grupos no Whatsapp e Facebook.

Os tutores presenciais, conforme determinação do FNDE e depois da CAPES, sempre foram professores Licenciados em Matemática. Dependendo do professor, tanto os tutores presenciais quando os à distância eram entendidos como parte da equipe docente, conforme o conceito de polidocência definido por Mill (2010, p. 23): “conjunto articulado de trabalhadores, necessários para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EaD”. Ou seja, considera que o professor não é somente aquele que ministra os conteúdos, mas também aquele responsável por acompanhar os estudantes, e neste âmbito cita os

tutores, especialmente o presencial.

Mill argumenta que o tutor presencial tem várias funções, entre elas a de atender localmente os alunos, sanando dúvidas e auxiliando a equipe do curso nas atividades presenciais, avaliativas ou não, mediando o processo junto aos estudantes, pois “a tutoria é a atividade docente realizada pelo tutor, especialmente no âmbito da EaD” (MILL, 2012, p. 267). Porém, salienta que nem todos os cursos utilizam a figura do tutor presencial.

Ainda, essa visão sobre o tutor, em foco o tutor presencial, não é unânime, sendo que muitas das instituições, públicas ou privadas, não o considera um professor, e concluem isso pelas tarefas diárias que desempenham: “abrir e fechar salas, ligar e desligar aparelhos, preencher e encaminhar documentos. Muitas vezes, são contratados como auxiliares administrativos em regime de 44 horas, em desalinho com os padrões de carreira docente” (SIMÕES, 2016, p. 8-9).

Com a expansão do curso em 2011, com as vinte e duas novas turmas, o CLMD teve sua estrutura curricular modificada, sendo composta por oito eixos temáticos e quatro estágios (PPP/CLMD, 2010).

Para explicar essa nova proposta pedagógica e conhecer a nova equipe dos polos, foi realizada uma Capacitação Presencial em Pelotas. Nesta estavam presentes a maioria dos tutores presencial, na época, dois por polo, os novos tutores a distância, aproximadamente trinta, e os professores. Também nesta época entrou em cena outro ator na equipe: o Coordenador de Tutoria.

Em 2013, com a previsão do início dos estágios obrigatórios do curso para as vinte e duas turmas a função Coordenação de Estágios entrou em cena, conforme legislação da CAPES. Fez-se um levantamento de campo de atuação e constatou-se que os estagiários estariam espalhados em mais de 80 municípios, nos polos e vizinhança. Assim, as professoras de estágio visitaram todos os polos e, em conjunto com os tutores presenciais que atuariam somente nos estágios visitaram a maioria das escolas de Ensino Fundamental que potencialmente poderiam receber os estagiários do curso.

Em 2014 o CLMD passou por novo período de transição, sendo a parceria com os Polos reafirma e intensificada. As Coordenações do Polo são o elo institucional entre a UFPel e os alunos, contando com o apoio do tutor presencial e equipe local. Juntos, auxiliam os estudantes nas questões administrativas: matrícula no Sistema Cobalto, envio de documentos e avaliações, organização dos espaços no polo conforme calendário de atividades da turma, diálogo com as instituições que irão receber os estagiários do curso, entre outros. É essencial “trabalhar em grupo, pois, com o aumento do grau de complexidade das tarefas que requerem habilidades multidisciplinares, parte do trabalho deixa de ser feita individualmente, exigindo novas necessidades relacionadas e um estilo diferente” (CAMPOS; ROQUE, 2011, p. 27).

As equipes do curso e do polo precisam estar em sintonia para que o trabalho seja frutífero, focando a formação do aluno e compreendendo que uma não se sobressai a outra, porém tem funções específicas que juntas oportunizam aos acadêmicos sua tão almejada formação.

Uma das primeiras ações em 2014 foi uma Capacitação Presencial em Pelotas, na sede do curso, da qual participaram os tutores presenciais e os tutores a distância, os professores e a equipe administrativa. Foram três dias de conversas, troca de experiência, análise do andamento do CLMD e como os polos estavam de fato contribuindo no processo de como fazer mais e melhor em prol do aluno.

Conforme a atual proposta do CLMD, o Polo de Apoio Presencial é o espaço físico para a realização das aulas, via web conferências, das avaliações e dos grupos de estudo, além da parte de convívio social. Esse espaço mostra-se rico em construção do conhecimento e vem sendo pensado nessa perspectiva. O tutor presencial é um ator importante na logística das atividades e o responsável primeiro pela motivação dos alunos, auxiliando em sua organização e nos estudos.

No ano de 2015 o CLMD mudou de endereço, passando a desenvolver suas atividades no Campus Anglo-Porto, junto a sede administrativa da UFPel, contando com uma sala administrativa, um laboratório de informática e uma sala de reuniões e atendimento. Essa mudança trouxe vários benefícios, porém, como desvantagem podemos salientar que o estúdio do curso foi desativado, muito em virtude da não atualização dos equipamentos desde 2008.

A partir do ingresso das novas turmas em 2016 e a defasagem dos equipamentos de estúdio e laboratório, tem-se buscado junto as autoridades da CAPES e da UFPel recursos para a reestruturação destes espaços, onde o funcionamento ocorre de forma precária, conforme pode-se observar na aula inaugural da turma UAB 5 (Figura 1):

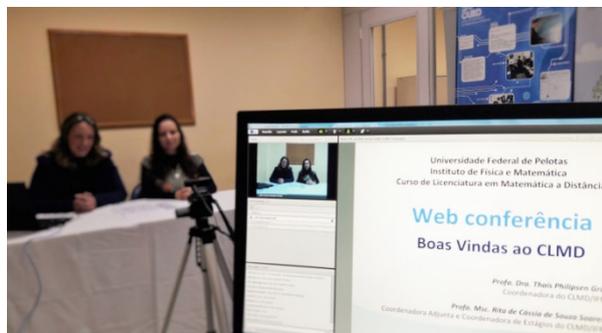


Figura 1: Web conferência inicial – Setembro de 2016

Fonte: Elaborado pelas autoras

Hoje o CLMD apresenta em seu corpo docente as características definidas por Moore; Kearsley (2008, p. 5): “se vale do corpo docente da instituição a que pertencem para proporcionar conhecimento especializado”. Assim, os professores que estão atuando no curso tem sua carga horária normal na instituição e atuam no curso pela bolsa UAB/CAPES de Professor Formador.

Esse fato traz a reflexão: “um número surpreendente de gerentes parece pensar que os professores e instrutores podem simplesmente acrescentar o ensino da educação a distância à sua carga de trabalho existente” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 203). Uma possível consequência é a frustração de alunos e professores, pois a EaD tem suas

particulares e peculiaridades que não são uma simples transposição do presencial para o virtual. Assim, muitas vezes, o aluno e os tutores acabam não recebendo as orientações necessárias para o desenvolvimento do trabalho, dificultando o processo de ensino e aprendizagem como um todo.

O CLMD tem o privilégio de atuar em polos com uma infraestrutura física e administrativa de qualidade, com equipes capacitadas. O vínculo profissional e afetivo construído, e que a cada dia é renovado, é algo para se orgulhar. Trabalhar de forma séria e competente num cenário de desgaste como é o da educação de forma geral em nosso país é um fator a ser comemorado.

3 | CONCLUSÕES

A parceria do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância com os Polos de Apoio Presencial é um dos fatores que contribuíram para o sucesso do curso. Com a experiência adquirida em seus 13 anos de trajetória, e pelos diferentes cenários vivenciados, percebe-se que existiram nuances, porém tendo como o foco a formação integral e de qualidade do aluno, enquanto cidadão e professor de matemática, as diferenças foram superadas, apesar dos diferentes momentos de estrutura administrativa e pedagógica.

Como perspectivas para os próximos anos estima-se a continuidade das parcerias com os Polos de Apoio Presencial, com as Prefeituras Municipais e com as Secretarias de Educação, além do Governo Federal, a partir do MEC e da CAPES. Buscam-se a continuidade e aperfeiçoamento constante de um trabalho sério, respeitoso de ambas as partes, contando com a contribuição pessoal de cada sujeito envolvido nessas instituições.

A expansão do CLMD com novas turmas e com novos polos, chegando a locais ainda não vivenciados, ou abrindo novas turmas em polos já parceiros, dependerá de uma ação coletiva entre a Universidade Federal de Pelotas, o Governo Federal, na figura inicial da CAPES/UAB e as autoridades locais de cada município. O desejo do CLMD e de sua equipe pedagógica e administrativa é continuar oportunizando ensino superior público, gratuito e de qualidade por todos os municípios do nosso querido Rio Grande do Sul.

Este trabalho foi apresentado no ESUD – XIV Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e III Congresso Internacional de Educação Superior a Distância em 2017.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. S. *et al.* Experimentações e outras possibilidades de aprendizagem nas aulas de geometria espacial do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância UFPel. In: **Anais do XV ENABRAPSO – Encontro Brasileiro de Psicologia Social**, 2009. Disponível em: <http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/442.%20experimenta%C7%D5es%20e%20outras%20possibilidades.pdf>. Acesso em: 15 maio 2017.

ALVES, R. S. *et al.* Os desafios na utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino da Geometria. In: **16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010224751.pdf>>. Acesso em: 15

maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm#art1>. Acesso em: 08 maio 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES Nº 1**, de 11 de março de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 maio 2017.

CAMPOS, G. H. B.; ROQUE, G. O. B. Desing didático: pensando em estruturas pedagógicas para a modalidade a distância. In: CAMPOS, G. H. B.; ROQUE, G. O. B.; AMARAL, S. B. **As relações colaborativas: desafios da docência na Educação a Distância**. Curitiba: CRV, 2011. Cap. 3. p. 25-47.

Censo EAD.BR: **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2015** [organização] ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2016.

CORRÊA, J. Estrutura de programas em EAD. In: CORRÊA, J. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap.1. p.9-19.

DEL PINO, M. A. B.; GRÜTZMANN, T. P.; PALAU, R. C. N. A educação a distância nas instituições federais de ensino: novas relações no processo de trabalho docente. **Cadernos de Educação, Faculdade de Educação – UFPEL**. Ano 20, n. 38 (jan-abr. 2011). Editora UFPel, Pelotas, RS. p. 235-257.

GARBIN, T. R.; DAINESE, C. A. Complexidade da Gestão em EAD. In: **16º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância**, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/352010000655.pdf>>. Acesso em: 12 maio 2017.

GRÜTZMANN, T. P. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013. 259f.

MILL, D. R. S. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D. R. S.; RIBEIRO, L. R. C.; OLIVEIRA, M. R. G. (ORG). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques**. São Paulo: EdUFSCar, 2010. Cap. 2. p. 23-40.

MILL, D. R. S. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

PPP/CLMD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2010.

PPP/CLMD. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância**. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014.

SILVA, R. S. **Gestão de EAD: Educação a Distância na Era Digital**. São Paulo: Novatec, 2013a.

SILVA, R. S. **Moodle para autores e tutores**. 3. ed. São Paulo: Novatec, 2013b.

SIMÕES, C. F. 20 anos de avaliação da aprendizagem em Ead: algumas questões éticas e normativas. In: **SIED – Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. 2016, UFSCar. Disponível em: <[file:///C:/Users/reserva_2/Downloads/2011-6520-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/reserva_2/Downloads/2011-6520-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 12 maio 2017.

EAD EM PALMAS: O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Elizabeth Maria Lopes Toledo

Universidade Estadual do Tocantins – Unitins
Curso de Pedagogia - Presencial e EaD
Palmas - TO

RESUMO: O presente trabalho foi realizado nas instituições de ensino da rede municipal e estadual de Palmas e teve como objetivo investigar as possíveis mudanças ocorridas no contexto sócio-econômico dos egressos a partir da conclusão do curso de Pedagogia (Turmas 2006, 2007 e 2008) na modalidade EaD, visando subsidiar as contribuições para o desenvolvimento educacional, cultural e social, como também fornecer dados para as ações da Unitins no âmbito da educação superior. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e quantitativa; qualitativa, por tratar-se de uma pesquisa histórico-comparativa do contexto social e de cunho quantitativo por requerer usos de técnicas estatísticas para traduzir em números, opiniões e informações os conteúdos evidenciados no estudo. Para fundamentar o trabalho foram utilizados os principais autores: FREIRE, BELONI, GADOTTI, SAVIANI, FRIGOTTO, KENSKI e CASTELS. Constatou-se que o curso foi de fundamental importância, uma vez que proporcionou ao egresso um novo olhar, um novo horizonte a cada um, especialmente em termos econômicos, pois após concluir o curso, a ascensão profissional no cenário regional foi

positiva, bem como foi propício em seu ambiente familiar, uma vez que muitos deles passaram a participar da melhoria da qualidade de vida dos seus familiares e de seus pares, canalizando para o desenvolvimento de Palmas e o crescimento do estado do Tocantins.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia; egressos; transformação social.

ABSTRACT: This work was carried out in educational institutions of the state and municipal network Palmas and aimed to investigate the possible changes in the socio-economic context of the graduates from the completion of the Faculty of Education (classes 2006, 2007 and 2008) in the form distance education, to subsidize contributions to educational, cultural and social development, but also provide data for Unitins shares in higher education. The adopted methodological approach was qualitative and quantitative; qualitative, because it is a historical-comparative research of the social context and quantitative nature to require use of statistical techniques to translate into numbers, reviews and information content highlighted in the study. To support the work the main authors were used: FREIRE, Beloni, GADOTTI, Saviani, Frigotto, Kenski and CASTELS. It was found that the course was of fundamental importance, since it provided the egress a new look, a new horizon every one, especially in economic terms, because after completing the

course, the professional growth in the regional scenario was positive and it was suitable in their family environment, since many of them have come to participate in improving the quality of life of their families and peers, channeling the development of Palmas and Tocantins state growth.

KEYWORDS: Pedagogy; graduates; social transformation

1 | INTRODUÇÃO

O Tocantins como o mais novo estado brasileiro criado pela Emenda Constitucional no seu art. 13 das Disposições Constitucionais Transitórias a partir da divisão do então estado de Goiás, em 05/10/1988. No novo estado as políticas públicas voltaram-se para ações de expansão do acesso à educação por meio da implantação de vários projetos e programas, dentre eles, a educação superior a distância.

Sintonizados com as mudanças sociais e legais, buscando coerência aos paradigmas emergentes no campo da gestão da educação deu-se início em 2001 a oferta do Curso Normal Superior na Modalidade Telepresencial – CNST - aprovado como curso experimental pelo Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de formar professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as demandas da sociedade regional, no atual quadro de confluência com os dispositivos tecnológicos e comunicacionais da chamada sociedade da informação.

A autorização para implantação e funcionamento do CNST ocorreu em 28 de setembro de 2000, Parecer nº 153/2000, Processo nº 2000/2700/004128 do Conselho Estadual de Educação/Secretaria do Estado da Educação e Cultura do Tocantins. E esse foi apenas o primeiro passo para o posterior credenciamento da UNITINS pelo MEC para a oferta de Educação a Distância.

Em 2003, ano de conclusão da primeira turma do CNST - autorização / início do Curso de Pedagogia - eram diretamente atendidos 90 municípios do Estado e mais de sete mil (7.000) alunos concluíram o Curso Normal Superior, nas turmas oferecidas nos três turnos.

Em 2009, o sistema de Educação a Distância da Fundação Universidade do Tocantins contava com seis (06) cursos de graduação: Pedagogia, Letras, Matemática, Administração, Ciências Contábeis e Serviço Social e dois (02) tecnólogos: Análise de Desenvolvimento de Sistemas e Fundamentos Jurídicos, na modalidade a distância.

Na educação, o diálogo implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual. Ele é princípio da alteridade, o que não significa a concordância cega, mas também, a não arrogância, postulado daqueles que não esperam ou não permitem que o outro dê os seus próprios passos. Educandos e educadores são sujeitos históricos capazes de dialogar e construir juntos uma sociedade melhor.

Se esta é a realidade e necessidade no ensino presencial, muito mais o é no ensino a distância, quando a mediação ocorre por meio de diferentes canais comunicativos e a autonomia do aluno é imperativa para a elaboração de conhecimentos válidos para a atuação consciente no âmbito educacional, profissional e social.

Neste contexto, a expansão dos cursos em EaD ofertados nos municípios tocantinenses e sua repercussão no contexto sócio econômico, refletiu a necessidade de estender a modalidade para a capital do Tocantins, com o objetivo de sanear as demandas na formação de professores para a atuação na educação básica. Nesse sentido, criou-se, dentre outras licenciaturas, o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Diante do cenário, alguns questionamentos se fazem necessários para o aporte correspondente aos objetivos mencionados no projeto.

Onde estão os egressos do Curso de Pedagogia que iniciaram nas turmas 2006, 2007 e 2008? Que mudanças ocorreram no contexto sócio-econômico da capital Palmas a partir de atuações profissionais dos egressos? Qual a contribuição dos egressos deste curso para o desenvolvimento não apenas educacional, mas também em outros âmbitos da sociedade como: espaços não escolares e funções de gestão (secretarias estaduais e municipais, entre outros órgãos pertencentes à gestão pública)?

Essas respostas foram resgatadas (coletadas) por meio de um mapeamento realizado em escolas municipais e estaduais do município de Palmas, com professoras pesquisadoras partícipes do referido projeto, que foram “*in loco*” aplicar o instrumento (questionário) com os egressos do curso de Pedagogia. Dos dados coletados, constatou-se que os egressos, de forma geral, enalteceram o curso argumentando que o mesmo foi importante em sua realização profissional e pessoal, trazendo mais entusiasmo e gosto pelos estudos continuados.

2 | OBJETIVOS

1. Objetivos - Investigar e diagnosticar as possíveis mudanças ocorridas no contexto sócio-econômico no município de Palmas-TO, a partir da conclusão do curso de Pedagogia (Turmas 2006, 2007 e 2008) na modalidade EaD, visando subsidiar as contribuições dos egressos deste curso para o desenvolvimento educacional, cultural e social, como também fornecer dados para as ações da UNITINS no âmbito da educação superior.

2. Procedimentos Metodológicos - A abordagem metodológica adotada foi qualitativa e quantitativa; qualitativa, por tratar-se de uma pesquisa histórico-comparativa do contexto social dos egressos do curso de Pedagogia (Turmas 2006, 2007 e 2008) e também de cunho quantitativo, por requerer usos de técnicas estatísticas para traduzir em números, opiniões e informações, por meio da análise temática dos conteúdos evidenciados no estudo. Para a coleta de dados foi utilizado como instrumento um questionário contendo questões objetivas e discursivas, relacionado ao perfil sócio-econômico desses egressos, antes e após o curso.

Para fundamentar a pesquisa foram utilizados os principais autores: FREIRE, BELONI, GADOTTI, SAVIANI, FRIGOTTO, KENSKI e CASTELS, que serviram de aporte no sentido da interlocução entre o objeto da investigação e o universo pesquisado sem

perder de vista o recorte intencional do estudo.

3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No estado do Tocantins, a Educação a distância vem se consolidando voltada para ações de expansão do acesso ao ensino superior, por meio da implantação de vários programas. Um dos primeiros programas a se configurar nesta modalidade de ensino se deu através da parceria da Unitins com a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda – EDUCONT, momento em que surgia no Brasil o grande “boom” do ensino a distância.

Sintonizados com as novas demandas e em busca de paradigmas emergentes, a Unitins lança o Curso Normal Superior na Modalidade Ead – CNST- aprovado como curso experimental pelo Conselho Estadual de Educação, com o objetivo de formar professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista as demandas da sociedade regional.

Em 2003, ano de conclusão da primeira turma do CNST, a Unitins já atendia 90 municípios do Estado e mais de dez mil (10.000) alunos nos três turnos. Ainda em 2003, com o término do curso Normal Superior, a IES começa a ofertar o curso de Pedagogia, na mesma modalidade, rompendo as fronteiras do estado para todo o país.

O formato pedagógico delineado no curso de Pedagogia era dividido em sete (07) semestres, incluindo a transmissão em tempo real de teleaulas, através de sinal exclusivo de satélite. Utilizava-se também malotes via correio, para tramitação de documentação acadêmica, relatórios e avaliações, assim como era ofertado acompanhamento de tutoria presencial. Paralelamente a esse formato, ocorreu um segundo processo fundamental para a busca intelectual dos egressos do curso de Pedagogia: a compreensão da *práxis social* como princípio educativo. Os parceiros, IES e EADCONT, entendiam que seria fundamental a articulação do processo educativo formal com as aspirações dos grupos sociais representados nas telessalas dos diferentes municípios tocantinenses. No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire argumenta:

(...) através da educação problematizadora, os homens desenvolvem sua capacidade de perceber criticamente os caminhos que existem, no mundo, através dos quais e nos quais eles se encontram a si mesmos; eles passam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade em processo, em transformação” (1987, p. 71).

E acrescenta que “a educação transformadora como práxis humanista de libertação, postula como fundamental que os homens submetidos à dominação devem lutar pela sua emancipação” (*Idem*, p. 74).

Pode-se dizer que uma educação problematizadora capacita os educandos para perceber criticamente as injustiças sociais, a condição de cidadãos que, mesmo residindo em municípios distantes dos grandes centros urbanos, pertencem a uma “aldeia global”. Também irá capacitá-los a superarem sua falsa percepção de realidade e o mundo tornar-se-á objeto de uma ação transformadora, a partir deles mesmos, que resulta na sua humanização e na conseqüente melhoria da educação em seus municípios. Uma educação

problematizadora tem um caráter libertador. Freire se refere a esse caráter libertador da seguinte forma:

“Educação de caráter libertador é um processo pelo qual o educador convida os alunos a reconhecer e a desvelar criticamente a realidade. A prática domesticadora tenta conferir uma falsa consciência aos alunos, resultando em uma falsa adaptação à realidade deles. O processo de domesticação é, em si mesmo, restrito à libertação dialógica. A educação para o processo de domesticação é um ato de transferência de ‘conhecimento’, enquanto que a educação para a liberdade é um ato de conhecimento e um processo de ação transformadora que poderia ser exercido sobre a realidade” (*The Politics of Education, Culture, Power and Liberation*, 1985, p. 102).

A educação transformadora defendida por Freire visa desenvolver o pensamento crítico da realidade e a intervenção crítica na realidade pelos educandos. Ele demonstra crer que o diálogo é a maneira mais produtiva da formação da personalidade crítica. E mais: o verdadeiro diálogo não pode acontecer, a não ser que os interlocutores se engajem em um pensamento crítico que perceba a realidade como processo, como transformação de um mundo cheio de contradições. O diálogo ocorre a partir da abertura dos canais comunicativos e, sem esta abertura não há educação. Enfatizando o diálogo como o processo de humanização, Freire afirma: “Dialogar é devotar-se a uma constante transformação da realidade”. Uma das heranças mais positivas no pensamento de Paulo Freire, o que melhor define ou resume sua obra, é, sem dúvida, a prática e insistência na dialogicidade, pois através dela pode ocorrer a conscientização e a busca coletiva do conhecimento. Na educação, o diálogo implica o reconhecimento do outro, com seus valores, com sua história, como ser igual. Educandos e educadores são sujeitos históricos capazes de dialogar e construir juntos uma sociedade melhor.

Se esta é a realidade e necessidade no ensino presencial, muito mais o é no Ensino a distância, quando a mediação ocorre através de diferentes canais comunicativos e a autonomia do aluno é imperativa para a elaboração de conhecimentos válidos para a atuação consciente no âmbito educacional, profissional e social.

Diante do exposto, por ser Palmas-TO a mais nova capital do Brasil e por ser a Unitins a responsável para atender parte das demandas de formação de professores do Estado, decidiu-se investigar os reflexos dessa formação na vida dos egressos do curso de Pedagogia, polo Palmas, a fim de atestar os possíveis benefícios advindos da formação superior na modalidade a distância.

4 | JUSTIFICATIVA

A pesquisa percebe a importância de se examinar o impacto sócio-econômico do curso Pedagogia (Turmas 2006, 2007 e 2008) na modalidade Ead na cidade de Palmas-TO, na medida em que o acesso a um curso universitário se torna relevante não só no aspecto educacional, mas também social e econômico na capital do estado do Tocantins.

A pesquisa é de relevância política e social, ao constatar a formação de profissionais capacitados para atuar nos órgãos públicos da cidade de Palmas e do Estado do Tocantins,

visto que, estes poderão utilizar dos instrumentos de análise da realidade social e educacional dos alunos egressos do sistema EAD, para implementar políticas públicas adequadas. Também serviu de subsídios para a UNITINS, considerando que a pesquisa forneceu dados fundamentais para o processo avaliativo da instituição e possíveis tomadas de decisão em relação às novas estratégias educacionais necessárias para a contínua reestruturação da modalidade a distância, tendo por alvo uma educação superior de qualidade e relevância social.

5 | MATERIAL E MÉTODOS

A abordagem metodológica adotada, na presente pesquisa, foi predominantemente qualitativa, pois, concordando com Laville & Dionne, os objetos de pesquisa nas ciências humanas “são dotados de liberdade e consciência. A realidade dos fatos humanos é delas amplamente tributária, e raramente se pode determiná-la, em toda sua complexidade, sem considerar os múltiplos elementos que a compõem” (1999, p.32).

Por isso, para desvelar os impactos do curso de Pedagogia na qualidade de vida dos egressos e no desenvolvimento social, torna-se indispensável a autoreflexão sobre o perfil dos professores, situação de trabalho antes e após o curso. A reflexão qualitativa, neste sentido, não se ocupou somente dos fenômenos em si, mas das estruturas internas da consciência pelas quais os fenômenos são compreendidos, constituindo as significações da realidade em sua complexidade, na medida em que esta é carregada de valores sociais, políticos, econômicos, culturais, jurídicos, dentre outros.

Sobre a abordagem qualitativa convém ressaltar que, como destaca Chizzotti (2006), vários teóricos resumiram as transformações e progressos, no século XX, dentre eles Denzin & Lincoln (2000), mas não existe uma metodologia predominante, definida como qualitativa, ou seja, coexiste “uma gama de questões teórico-metodológicas abertas pelos pesquisadores qualitativos” (2006, p.56). Portanto, a presente pesquisa conjugou métodos e técnicas para atingir os objetivos estabelecidos.

Destaca-se, ainda, que o desenvolvimento do estudo qualitativo supõe um corte temporal-espacial do fenômeno, feito pelos pesquisadores. Este recorte permitiu definir o campo e a dimensão em que ocorreu a coleta de dados, ou seja, o universo investigado e as técnicas para análise e descrição dos dados coletados.

Neste sentido, foram definidos os procedimentos da presente pesquisa qualitativa tendo como parâmetros os seguintes itens:

3. Revisão de literatura - a respeito da área de estudo, educação a distância, tecnologias de informação e comunicação e formação pedagógico voltada à educação superior, embasado em estudiosos como Gadotti, Saviani, Kenski, Castels e Litwin. A pesquisa foi definida como histórico-comparativa do contexto sócio-econômico na capital Palmas – TO, com uma amostra de 20% dos alunos que concluíram o curso de Pedagogia na modalidade EaD nos anos 2006, 2007 e 2008.

4. Seleção das escolas envolvidos na pesquisa - levando em consideração a localização geográfica, tendo como referência a quantidade de egressos que atuam nos diversos setores das escolas investigadas.

5. Aplicação de questionário contendo vinte (20) questões, sendo quatro (02) discursivas e dezoito (18) objetivas. As questões podem ser categorizadas em: Perfil dos egressos, Situação do Trabalho e Situação Social (antes e após o curso).

Foram aplicados e respondidos setenta e dois (72) questionários por egressos residentes no município de Palmas. Os dados coletados a partir da tabulação destes questionários permitiram uma análise quantitativa, como também qualitativa, por meio da análise temática de conteúdos, que, segundo Laville & Dionne “*consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação*” (1999, p.214).

6. Análise temática dos conteúdos. Depois da coleta dos dados, foi feito um estudo minucioso do conteúdo, das palavras e frases que o compõem, visando comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais.

Uma das primeiras tarefas dos pesquisadores foi efetuar um recorte dos conteúdos em elementos. Esses elementos constituíram as unidades de análise. Certamente, nem todas as palavras ou unidades de análise, definidas *a priori* foram aproveitadas ou tiveram interesse para a realização da análise.

O objetivo foi reunir os elementos repetidos nas respostas dos egressos em função de sua significação, ensejando que “*esses elementos sejam portadores de sentido em relação ao material analisado e às intenções da pesquisa*” (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.217). Cada uma dessas unidades, que na prática representa fragmentos do conteúdo maior, deve ter sentido completo em si. É como se cada trecho do texto em análise trouxesse em si mesmo uma parte do significado completo do texto. No momento do recorte desses elementos, o pesquisador precisou se deter em palavras-chave que irão traduzir as ideias ou o sentido ligado, direta ou indiretamente, ao objeto da investigação, sem perder de vista os objetivos da pesquisa, neste recorte intencional.

6 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise e interpretação dos dados nesta pesquisa deram-se a partir dos resultados alcançados mediante a tabulação das questões objetivas e transcrição das questões discursivas, com apanhado de seu conteúdo e categorização descrita no item material e métodos. Os resultados podem ser apresentados em três grupos: perfil dos egressos, atuação profissional dos egressos (antes e após o curso de Pedagogia) e impactos sociais do curso.

6.1. Formação inicial: anterior ao curso de Pedagogia

Antes de iniciar o curso de Pedagogia, 16,7 dos egressos não respondeu, enquanto que 13,9 % cursaram o ensino médio básico, tendo a maioria cursado o Magistério em nível médio, restando apenas 6,9% dos egressos que fez o ensino em outro curso, conforme gráfico a seguir:

1. Formação antes do Curso de Pedagogia

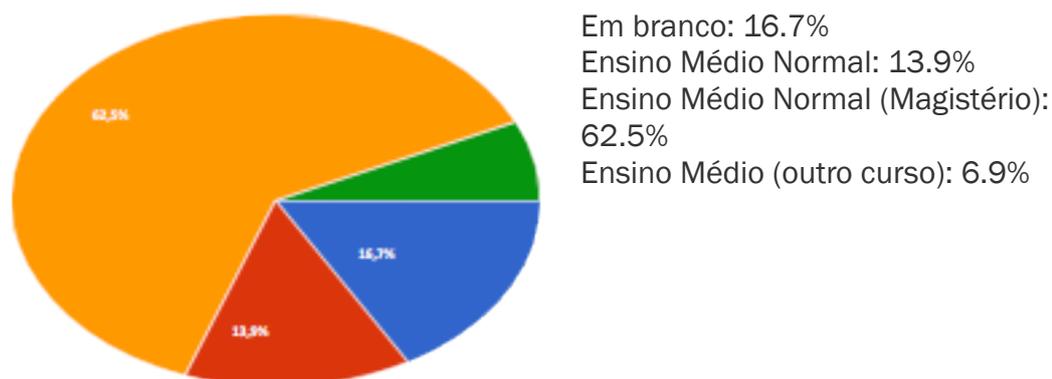


Gráfico 1: Formação anterior ao curso de Pedagogia

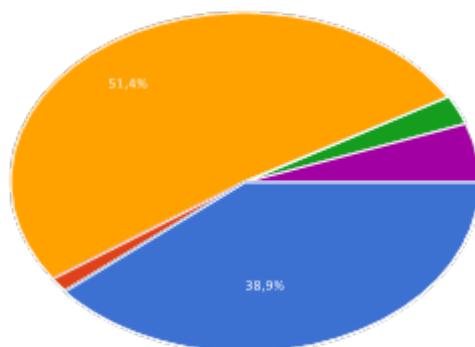
Fonte: Pesquisa realizada em 2014/2015 - GPPPGE – UNITINS

Observou-se que, anteriormente ao Curso de Pedagogia, os egressos, em sua maioria, já tinham o curso de magistério - o antigo Ensino Médio Normal, representando uma porcentagem de 62,5%. Por outro lado, apenas um índice de 13,9% fez o ensino médio básico e somente 6,9% fez o ensino médio em outro curso técnico. Em contrapartida, uma porcentagem significativa de 16,7% não mencionou o curso que fez antes do curso de Pedagogia. Isto significa que o curso de Pedagogia foi a primeira formação superior eleita pelos egressos pesquisados. Essa opção reflete a afinidade que a grande maioria já possui com a formação de professores e a atividade voltada à gestão escolar e a de sala de aula.

6.2. Formação após o curso de Pedagogia

Após o curso Normal Superior, os egressos, em sua maioria correspondendo a 56%, ou seja, 611 deles fizeram curso de especialização *latu sensu*; 273 ex-alunos fizeram outro curso de graduação, equivalente a 25% deles; 196 egressos concluíram outros cursos, com percentual de 18% e apenas 1%, isto é, 11 egressos deram continuidade aos estudos fazendo cursos de especialização *strictu sensu*, conforme gráfico a seguir

Formação após o Curso de Pedagogia



Em branco: 38.9%
Outro curso de Graduação: 1.4%
Curso de Especialização lato sensu: 51.40%
Curso de especialização strictu sensu: 2.8%
Outros: 5.6%

Gráfico 2: Formação após o Curso de Pedagogia

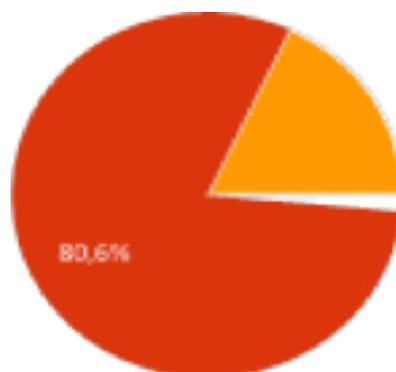
Fonte: Pesquisa realizada em 2014/2015 / GPPPGE – UNITINS

Constata-se por meio dos números a importância que o curso de Pedagogia possibilitou aos acadêmicos, mostrando que aqueles que acreditaram no curso e depositaram confiança na instituição e em suas categorias, obtiveram o sucesso desejado – a formação continuada. Isto se comprova pelo percentual de 51.4% de pedagogos que fizeram curso de especialização na área da educação. Alguns poucos (2.8%) conseguiram até fazer o mestrado. Isso demonstra que o curso de Pedagogia, além da base teórico-prática, estimulou o profissional a aperfeiçoar seus estudos e certamente ampliar seu campo de atuação.

6.3. Atuação dos egressos: situação de trabalho no curso de Pedagogia

Atuação anterior ao magistério

Analisando as respostas à questão sobre a atuação no magistério, antes de fazer o Curso de Pedagogia, constatou-se que dos 72 egressos pesquisados, correspondendo a 80.6% deles atuavam no magistério antes de iniciar o curso e 18.1% não atuavam no magistério anteriormente, apenas 1.4% deixou de responder, conforme gráfico a seguir:



Em branco: 1.4%
Sim: 80.6%
Não: 18.1%

Gráfico 3: Atuação anterior ao magistério

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/2015/ GPPPGE – UNITINS

Por meio dos dados anteriores podemos observar que mesmo já atuando no

magistério, os egressos se interessaram por fazer um curso superior, demonstrando a importância para a formação continuada. Infere-se também que o gosto e a vocação pela educação poderão ter contribuído com a opção feita pelos pesquisados.

6.4. Experiência Profissional

Em relação ao período de experiência no magistério anterior a graduação entre os egressos constatou-se que a maioria, isto é, um percentual de 51,4% já atuavam como docentes. Já um percentual de 15,3% já possuía entre 3 e 4 anos de magistério; apenas 8,3% tinha entre um e dois anos de magistério; somente 5,6% tinha em média mais de um ano de experiência na escola. Um percentual significativo equivalente a 19,4% se recusou a responder, conforme demonstra o gráfico a seguir:



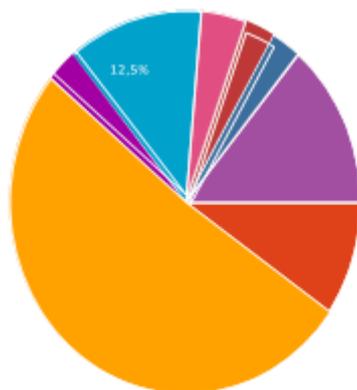
Gráfico 4: Tempo de experiência antes do Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/2015/ GPPPGE – UNITINS

A partir desses resultados evidencia-se que quem já atuava na escola sentiu vontade ou mesmo necessidade de ingresso no ensino superior para ampliar seus conhecimentos e campo de trabalho que, conseqüentemente é possível que isso implicaria em um aumento salarial. Uma dedução que pode ser feita diz respeito à falta de opção para fazer um curso de graduação em outra área por falta de opção no município onde esses regressos residem, uma vez que os cursos a distância são oferecidos em municípios menores e predominantemente na área de formação de professores.

6.5 Atuação dos egressos após o Curso de Pedagogia

Quando relacionados a atuação posterior ao curso, observa-se que os resultados foram os seguintes: 70,8% dos egressos continuam atuando na função docente, após o curso de Pedagogia; enquanto 16,7% permaneceram na escola porém em outras funções pedagógicas fora da sala de aula; apenas 1,4% afirmou estar desenvolvendo funções gerenciais e coincidentemente o mesmo percentual (1,4%) afirmou não ter continuado atuar na escola, pois o curso permitiu a eles assumir outra área/função. E ainda 4,2% mudou de área por questões alheias a graduação, conforme gráfico a seguir:



Em branco: 5.6%
 Sim, na função docente: 70.8%
 Sim, mas em outras funções pedagógicas: 16.7%
 Sim, em funções gerenciais: 1.4%
 Não, continuei atuando na escola, pois o curso me permitiu assumir outra área/função: 1.4%
 Não, mudei de área/função por outras questões alheias à conclusão da graduação: 4.2%

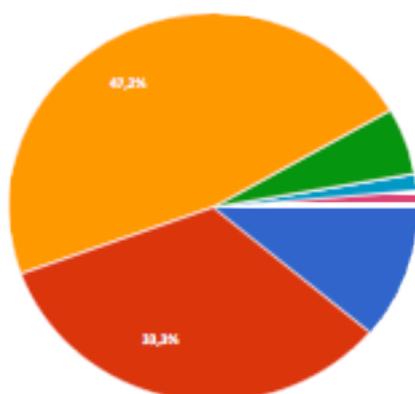
Gráfico 5: atuação no magistério após o Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/ 2015 GPPPGE – UNITINS

Essas evidências nos permitem perceber que o curso de Pedagogia possibilitou um percentual alto (70.8%) que permaneceu na função docente, o que nos leva a crer que, além dos benefícios profissionais inerentes à profissão docente, as escolas também foram agraciadas por contar com profissionais melhor preparados, o que supostamente, contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino.

6.6. Salário mensal antes do curso de Pedagogia

O salário mensal dos egressos do curso de Pedagogia, conforme gráfico a seguir mostra que, anterior ao seu ingresso nesse curso, 33.3%, dos egressos recebiam até um salário mínimo, evidenciando que sem uma formação superior o docente não tinha valorização profissional e nem salarial. Um percentual de 47.2%, recebiam até dois salários, e que um índice de 56% recebiam de dois a três salários mínimos, mostrando assim que praticamente mais da metade dos entrevistados, mesmo com um nível de magistério médio, já recebia mais de um salário. Nas demais faixas salariais, a partir de dois salários, o percentual diminuiu, ou seja, apenas 14% dos egressos recebiam esse valor. Acima de quatro salários, conforme os resultados, a faixa salarial é de apenas 1,4%, conforme gráfico a seguir. A análise nesta questão foi estabelecida por faixas salariais, ou seja, o salário mínimo vigente durante a aplicação do instrumento de pesquisa era de R\$ 724,00.



Em branco: 11.1%
 Até R\$ 724,00: 33.3%
 De R\$ 725,00 a R\$ 1.500,00: 47.2%
 De R\$ 1.501,00 a R\$ 2.000,00: 56%
 De R\$ 2001,00 a R\$ 2.500,00: 0%
 De R\$ 2.501,00 a R\$ 3.000,00: 14%
 Mais de R\$ 3.000,00: 1.4%

Gráfico 6: salário mensal docente antes do Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/2015 GPPPGE – UNITINS

6.7. Salário mensal depois do curso de Pedagogia

Após o término do curso de Pedagogia as percentagens salariais elevaram, isto é, todos os pesquisados passaram a ganhar mais de um salário mínimo. Mais da metade, 54.2% passou a receber mais de R\$ 3.000,00, ou seja, acima de quatro salários mínimos. Na segunda faixa salarial – até dois e três salários – o percentual elevou consideravelmente em relação ao salário recebido antes da conclusão do curso. Na terceira faixa, constatou-se que ao fazer o curso de Pedagogia, o salário mensal no magistério melhorou consideravelmente, conforme atestam os resultados. Dos 72 egressos com formação superior - Pedagogia, 16.7% responderam que após o curso, passaram a receber acima de três salários, mostrando a importância da realização do curso superior. Apenas 2.8% continuaram recebendo até dois salários mínimos. Um percentual de 8.3% se recusaram a dizer se teve melhoria salarial.

O gráfico abaixo demonstra que os dados revelados são determinantes no que se refere à valorização do curso superior na vida pessoal de cada egresso. O aumento de salário reflete também na melhoria das condições de vida do ponto de vista material.

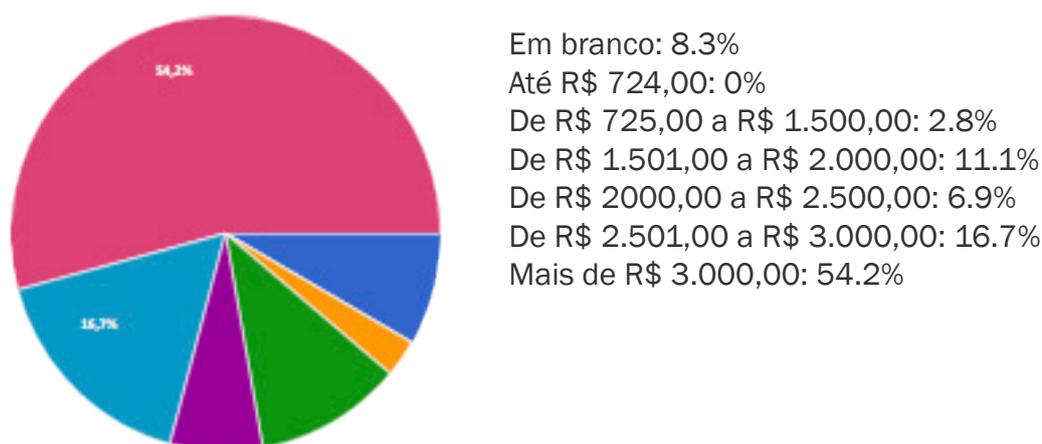


Gráfico 7: salário mensal docente depois do Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/ 2015 GPPGE – UNITINS

6.8. Função que ocupa na escola atualmente

Após a conclusão do curso de Pedagogia os egressos pesquisados passaram a ocupar diferentes funções na escola. O maior índice de atuação se deu na docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental com um percentual de 51.4%. Na educação infantil apenas 7.0% passaram a atuar. Um índice de 12.5% passaram a ocupar a função de coordenador pedagógico. Apenas 2.8% ocuparam a função de secretário escolar.

Esses dados confirmam o que está estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso – PPC, no que diz respeito ao campo de atuação do pedagogo. Tal documento, construído com base na LDB nº 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais apregoa que o pedagogo deve atuar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino fundamental e nas

funções de gestão escolar. Isso significa que o curso de Pedagogia na modalidade Ead de Palmas, habilitou na forma da lei, os profissionais para atuar na educação básica. O gráfico nº 10 confirma os dados.

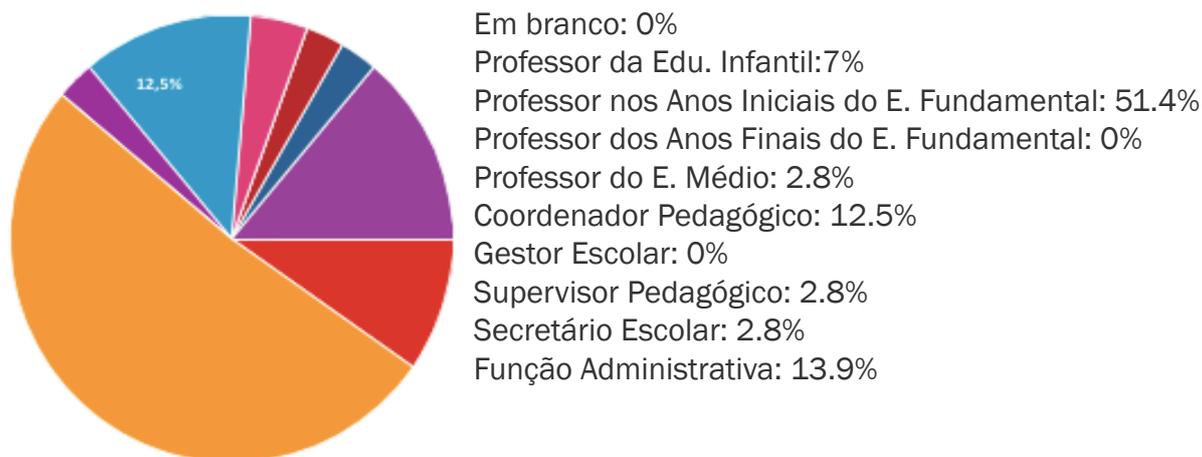


Gráfico 8. Função que atualmente ocupa na escola depois do Curso de Pedagogia

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/ 2015 GPPPGE – UNITINS

6.9. A contribuição do curso de Pedagogia EaD para o crescimento profissional do egresso

Conforme o que demonstra as questões anteriores descritas acima e o que revela o gráfico abaixo confirma um dos objetivos desta pesquisa, ou seja, contribuiu consideravelmente para o crescimento profissional dos egressos investigados. É o que se espera realmente de uma pessoa que conclui o ensino superior; mesmo não se tratando de uma profissão tão reconhecida como deveria, o progresso é visível conforme o percentual de 87.5% demonstrado no gráfico a seguir. Apenas um índice de 12.5% afirmou que o curso contribuiu apenas parcialmente com o seu crescimento profissional. Diferentemente das outras questões analisadas, todos os 72 egressos responderam a esta questão.

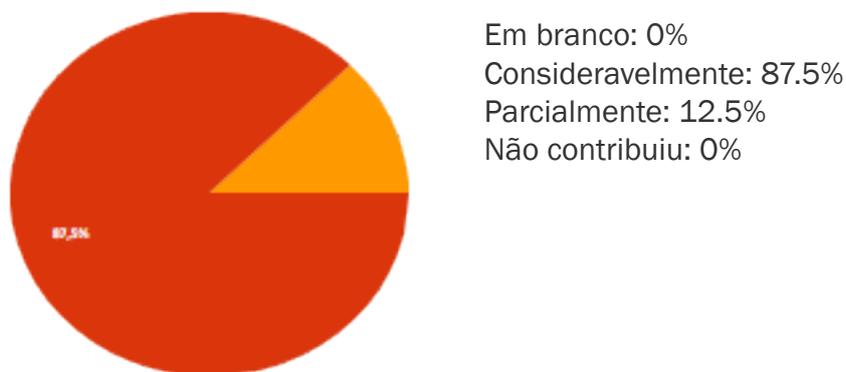


Gráfico 9: Contribuição do Curso de Pedagogia EaD para o crescimento profissional

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/ 2015 GPPPGE – UNITINS

7. MUDANÇAS OCORRIDAS NA SITUAÇÃO DE TRABALHO APÓS O CURSO DE PEDAGOGIA EAD

Conforme temos descrito ao longo da análise dos dados dessa pesquisa, mais uma vez se confirma as transformações ocorridas após a conclusão do curso de Pedagogia. O reconhecimento é praticamente de todos os egressos pesquisados, com um percentual de 90.3%. Apenas 4.2%, um índice quase desprezível, afirmou que não houve mudanças em sua situação de trabalho e 5.6% deixou de opinar. Isso vem demonstrar que nem sempre alcançamos os objetivos previstos, uma vez que alguns fazem o curso superior apenas para obter um título ou preencher o tempo disponível. Veja o que demonstra o gráfico abaixo.

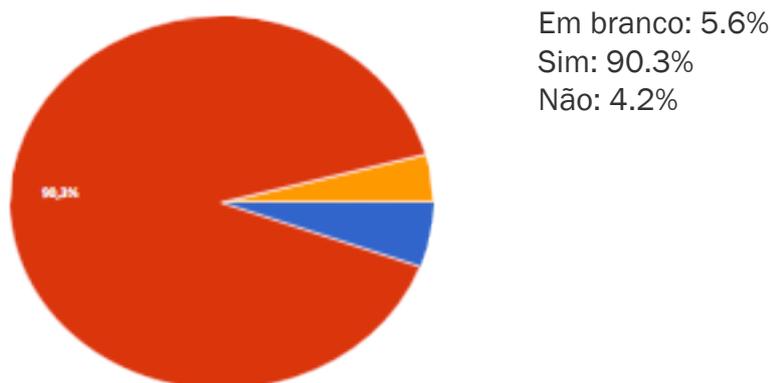


Gráfico 10: Mudanças ocorridas na situação de trabalho após o Curso de Pedagogia EaD

Fonte: Pesquisa realizada em 2014/ 2015 GPPPGE – UNITINS

7.1. Mudanças ocorridas na vida pessoal e profissional do egresso após o curso de Pedagogia EAD

Conforme constatado nas questões anteriores, este item veio reforçar e detalhar um pouco mais acerca da melhoria da qualidade de vida do pedagogo após o término do curso superior em Pedagogia na modalidade EaD. De acordo com as respostas confirma-se que os egressos tiveram asserção pessoal e profissional em vários aspectos tais como: aumento na renda familiar, formação continuada em nível de especialização, ocupação em cargos de prestígio social e aprovação em concursos públicos. Essa realidade reflete o quanto o curso superior foi significativo em termos de crescimento dos egressos no contexto social, econômico e cultural. Os detalhes e as percentagens estão expressos na I correspondente a seguir.

- Não sinto dificuldades, ou seja, tenho segurança nas minhas ações como educador: 52.8%

- Aprendi a aprender e sei buscar as informações de que necessito no meu ambiente de trabalho: 79.2%

- Ampliei minha contribuição na renda familiar: 59.7%

- Passei a ajudar a meus familiares (filhos, irmãos, pais, cônjuges, etc) em seus estudos: 40.3%

- Já cursei ou estou cursando uma Especialização: 45.8%
- Mudei de ocupação assumindo cargo/função de maior prestígio social: 27.8%
- Passei a ser mais ativa socialmente: 48.6%
- Passei em concurso público e melhorei meu salário: 34.7%
- Melhorei meu relacionamento interpessoal no ambiente familiar e/ou profissional: 48.6%
- Melhorei minha auto-estima: 55.6%
- Mudei-me ou melhorei/reformei a minha casa: 33.3%
- Aumentei o meu poder de compra: 43.1%
- Melhorei consideravelmente a habilidade de escrever e produzir textos e documentos: 54.2%
- Outro(s): 0%

Diante do exposto, verifica-se que os impactos da formação superior na qualidade de vida dos egressos foi consideravelmente significativa, visto que todos, mesmo em aspectos diferenciados, cresceram pessoal e profissionalmente.

8 | ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados deu-se a partir dos resultados alcançados mediante a tabulação e geração de gráficos das questões levantadas na pesquisa. Ao analisar as respostas dos egressos foi possível confirmar os grandes benefícios advindos do curso de Pedagogia. Segundo eles o curso possibilitou a ampliação da capacidade de viver em sociedade usufruindo de melhor qualidade de vida social e econômica, além de ajudar a enfrentar obstáculos e ultrapassar barreiras que antes eram vistas como impossíveis.

Conforme os pedagogos entrevistados o curso permitiu novas aprendizagens pautadas na construção da cidadania e nos princípios e valores sociais e morais do ser humano. A proposta do curso foi compreendida pelos egressos por possibilitar a acessibilidade ao ensino superior de todos aqueles que moram em lugares mais longínquos, facilitando o exercício da cidadania, cumprindo o que estabelece a Constituição Federal de 1988 no que diz respeito a garantia da “Educação para todos”. As falas evidenciaram mais uma vez os impactos positivos que o curso de Pedagogia Ead trouxe para os pedagogos em termos de profissionalização e profissionalismo.

Segundo os egressos, atualmente pedagogos, o curso possibilitou também o aprendizado das pessoas que por motivos econômicos não tinham condições de fazer uma faculdade presencial, pois os cursos ofertados na região estavam localizados em cidades distantes que não permitiam o acesso físico e financeiro. Ainda segundo o relato dos pesquisados, o curso de graduação foi oferecido pela Unitins com o apoio necessário de equipamentos, estrutura física e tecnológica e corpo docente capacitado para a realização das atividades exigidas na modalidade.

Para a maioria dos egressos a educação a distância é a única opção para aprender ao longo da vida, permitindo conciliar estudo e trabalho, através das tecnologias

mediáticas em tempo real. Diante deste cenário, foi possível certificar que houve uma melhoria considerável na situação salarial e também no crescimento profissional dos egressos deixando evidente que o curso de Pedagogia na modalidade Ead, na cidade de Palmas ampliou o universo profissional e pessoal de muitas pessoas, possibilitando aos novos profissionais a conquista de mais espaços de reflexão, discussão e ação para a transformação da sociedade.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao terminar a pesquisa, os resultados traduziram a realidade socioeconômica, cultural e educacional dos egressos do curso de Pedagogia. Constatou-se de forma geral que o curso foi de fundamental importância, uma vez que proporcionou ao egresso um novo olhar, um novo horizonte na vida de cada um, especialmente em termos econômicos, pois após concluir o curso, a ascensão profissional no cenário regional foi positiva, bem como foi propício no ambiente familiar, uma vez que muitos deles passaram a participar da melhoria da qualidade de vida dos seus familiares.

A realidade educacional no município de Palmas antes da oferta do curso na modalidade a distância era totalmente adversa a população, em especial os menos favorecidos financeiramente. Anteriormente, frequentar uma faculdade ou uma universidade era um sonho para muitos, uma possibilidade quase remota. No entanto, veio tornar-se real quando o governo do Estado do Tocantins através da Fundação Universidade do Tocantins/Unitins fez parceria com a EADCON para a oferta de cursos em licenciatura, dentre eles o curso de Pedagogia.

A iniciativa ofereceu oportunidades para que alunos novatos, recém saídos do ensino médio e outros que já haviam terminado esse nível de formação há bastante tempo, voltassem a sala de aula, agora em nova modalidade e nível de ensino. As respostas a essa iniciativa foi confirmada nas questões objetivas e discursivas, que os egressos tiveram oportunidade de expressar suas opiniões, por meio de sugestões, elogios e críticas feitas ao curso de Pedagogia/Ead.

Além de evidenciar a realidade educacional, os egressos também demonstraram um salto qualitativo quanto a sua situação econômico-social e cultural. Os egressos foram enfáticos em afirmar que o curso foi propício na ampliação dos conhecimentos, no aumento salarial, na valorização pessoal e profissional, no exercício da cidadania para uma visão mais consciente da escola, da sociedade e do papel do professor. Da mesma forma, o curso foi fundamental no crescimento pessoal do egresso, proporcionando-lhe auto-estima, relacionamentos interpessoais com familiares, amigos e seus pares. Em síntese, os resultados mostram a constatação dos egressos de que o curso foi fundamental na sua ascensão pessoal, profissional e social.

Pela relevância que a pesquisa concebeu, novos projetos poderão surgir, haja vista, existir outros objetivos canalizando para novas realidades e novos desafios educacionais

e tecnológicos para os egressos do curso de Pedagogia, na modalidade Ead, no estado do Tocantins.

REFERÊNCIAS

- BALZAN, Newton César. SOBRINHO, José Dias (Orgs). **Avaliação Institucional: Teoria e experiência**. 2ª Edição. Editora Cortez: São Paulo, 2000.
- BASTOS, Lília da Rocha, Lyra; FERNADES, Lúcia Monteiro; DELUZ, Neise. **Manual para elaboração de projetos e relatórios e pesquisas, teses, dissertações e monografias**. 6ª Edição. LTC Editora: Rio de Janeiro, 2004.
- BELLONI, Isaura. Magalhães, Heitor. SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas: uma experiência em educação profissional**. Cortez: São Paulo, 2000.
- BRAGA, Douglas Gerson. **Conflitos, eficiência e democracia na gestão**. Fiocruz Editora, 1ª edição: Rio de Janeiro, 2003.
- CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo, Paz e Terra, 1999.
- CHOMSKY, Avram. **Segredos, mentiras e democracia**. Editora UnB. Brasília, 1997.
- COHEN, Enesto. FRANCO, Rolando. **Avaliação de projetos sociais**. Editora Vozes: Petrópolis, RJ, 1993.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONG's Latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir, 2008a. **Educar para a sustentabilidade**. São Paulo: Instituto Paulo Freire
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus, 2012. 141p.
- SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporâneas).

ATUAÇÃO DA TUTORIA EM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU A DISTÂNCIA

Francisca Bertilia Chaves Costa

Universidade de Fortaleza, Bolsista FUNCAP
Fortaleza - Ceará

Milena Marcintha Alves Braz

Faculdade da Grande Fortaleza (FGF)
Fortaleza - Ceará

July Grassiely de Oliveira Branco

Universidade de Fortaleza, Bolsista FUNCAP
Fortaleza - Ceará

Márcio Luiz Carlos de Morais

Universidade de Lisboa
Lisboa - Portugal

Céliida Juliana de Oliveira

Universidade Regional do Cariri
Crato - Ceará

Ana Maria Fontenelle Catrib

Universidade de Fortaleza
Fortaleza - Ceará

RESUMO: Dentro do cenário das transformações e dos avanços da educação brasileira, esse trabalho enfatiza a educação a distância, de forma específica, a atuação da tutoria. Esta, por constituir-se um elo de ligação entre discentes e docentes, torna-se um elemento essencial para o ensino a distância. Assim, deve-se ter ciência e compreensão da importância das funções de um tutor. Identificou-se que existem diretrizes para a atuação desse profissional, contudo não há um padrão a ser seguido por todas as instituições

de ensino. Dentro desse panorama, objetivou-se comparar a função dos tutores de dois cursos de pós-graduação lato sensu em Gestão da Saúde do Estado do Ceará, destacando o papel do tutor em cada uma dessas instituições de ensino, identificando semelhanças e diferenças de atuação. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental, realizada em setembro de 2015, por intermédio de fonte de dados secundários. Como resultados detectou-se a existência de um quantitativo acentuado de semelhanças, assim como de diferenças. Entretanto, compreende-se que cada instituição busca por adequar as competências de cada tutor de acordo com suas necessidades. Esse trabalho torna-se relevante por contribuir com melhorias para a prática de tutores diante de sua atuação no processo de ensino e aprendizagem na educação a distância. E, assim, incentivar o desenvolvimento do trabalho desse profissional de forma satisfatória.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Educação a Distância. Tutoria.

ABSTRACT: Within the scenario of transformations and advances in Brazilian education, this work emphasizes distance education, specifically, the role of tutoring. This, because it is a link between students and teachers, becomes an essential element for distance learning. Thus, one must be aware of and understand the importance of the functions of a tutor. It was identified that there are

guidelines for the performance of this professional, however there is no standard to be followed by all educational institutions. Within this context, the objective was to compare the role of the tutors of two *lato sensu* postgraduate courses in Health Management of the State of Ceará, highlighting the role of the tutor in each of these educational institutions, identifying similarities and differences in performance. This is an exploratory and documentary research, carried out in September 2015, through a secondary data source. As results the existence of a marked quantity of similarities, as well as of differences, was detected. However, it is understood that each institution seeks to adapt the skills of each tutor according to their needs. This work is relevant because it contributes with improvements to the practice of tutors in face of its action in the process of teaching and learning in distance education. And, thus, encourage the development of the work of this professional in a satisfactory way.

KEYWORDS: Teaching. Distance Education. Tutoring.

1 | INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem vivenciado inúmeras e inovadoras mudanças em suas ferramentas de ensino e aprendizagem visando melhorar a cada dia o processo de trabalho dos educadores, bem como a interação entre docente e discente. Dentre essas transformações, ressalta-se o elevado crescimento da educação à distância (EaD).

Neste contexto evidencia-se que:

[...] a EAD é uma inovação educacional. [...] seu papel como modalidade inovadora, considerando que, como uma inovação não é compulsória, e requer uma análise e compreensão. Isso pode direcionar os atores envolvidos no acompanhamento das mudanças de uma sociedade que vem se desenvolvendo e transformando-se rapidamente (SILVA, 2010, p. 50).

Dessa forma, alguns professores, que sempre vivenciaram o modelo de ensino extremamente presencial, compreendem a necessidade de qualificarem-se em busca de novas ferramentas de ensino que envolvam seus alunos.

Até pouco tempo atrás, [...] para ser um bom professor, bastava ter didática e conhecimento da sua disciplina, ministrar suas aulas e pronto, o restante era de responsabilidade do aluno (HENRIQUES; AIMI; FELDKERCHER, 2008, p. 2950).

Frente a este contexto de expansão do ensino a distância, enfatiza-se que apesar da variedade de atores envolvidos nesse processo, a figura do tutor destaca-se dentre as demais, uma vez que esse está constantemente em contato com os alunos desenvolvendo as mais variadas estratégias de motivação (HENRIQUES; AIMI; FELDKERCHER, 2008). Estes autores complementam ressaltando que “tutor e aluno estão em constante aprendizagem e que as trocas de conhecimento são muito importantes para que ocorra a construção desse conhecimento” (HENRIQUES; AIMI; FELDKERCHER, 2008 p.2951).

Diante do exposto, questiona-se sobre o papel do tutor em um curso de pós-graduação *lato sensu* a distância. Assim, elaborou-se como questões norteadoras desse estudo: Qual a atuação da tutoria em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Saúde a

distância? Existe uma padronização desse papel?

Assim, objetivou-se comparar o papel do tutor em dois cursos de pós-graduação *lato sensu* do Estado do Ceará. Além de destacar o papel do tutor em cada instituição de ensino superior pesquisada; identificar semelhanças de atuação da tutoria; e por último detectar as diferenças de sua atuação.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma a pesquisa de caráter exploratório e documental, realizada em setembro de 2015, a partir dos editais de seleção para a seleção do quadro de tutoria de duas instituições de ensino superior (IES) do Estado do Ceará, de 2010-2015, disponíveis de forma *online*, para o curso Gestão em Saúde do Pós-Graduação *lato sensu*.

Essa pesquisa apresenta-se como exploratória por ir em busca de identificar a normatização da EaD a partir de diretrizes existentes. Esse tipo de qualificação de pesquisa refere-se aos objetivos do estudo, por proporcionar maior familiaridade com o problema em pauta, ou seja, explicitá-lo (GIL, 2008).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi documental por efetuar-se mediante a identificação do papel do tutor nos editais de seleção das instituições de ensino superior do Estado do Ceará. Ou seja, utilizar de fontes que ainda não receberam tratamento analítico, ou que, ainda podem ser reelaboradas de acordo com os objetivos de um estudo (GIL, 2008).

Identificaram-se três editais/chamadas públicas disponíveis para consulta. Sendo dois editais referentes ao ano de 2012 de uma instituição de ensino superior que nesse trabalho foi chamada de “X” e uma chamada pública de uma universidade intitulada como “Y”. E o terceiro documento identificado, um edital do ano de 2014 também da IES “X” nesse trabalho.

Após a coleta das informações, estas foram catalogadas em um banco de dados em resposta aos objetivos do estudo. Sendo que para uma melhor compreensão dos resultados, esses foram descritos e analisados conforme a literatura pertinente, a partir de sua apresentação em quadros.

Quanto aos aspectos éticos, segundo a normatização do Conselho Nacional de Pesquisas (CONEP), os estudos documentais são dispensados da apresentação da declaração de aprovação de algum Comitê de Ética em Pesquisa. Não havendo necessidade, nesse caso, da solicitação de permissão para realizar coleta de dados juntamente cada instituição de ensino identificada a partir dos documentos selecionados para o estudo, isso por que o material publicado é de domínio público, sendo de livre acesso a qualquer pessoa que tenha internet.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A modalidade de ensino a distância encontra-se em plena expansão em todo o território brasileiro e, ainda, de forma internacional (SILVA; ANDRADE; SILVA, 2011). Destacam ainda que essa realidade educacional permite interação entre o aluno e toda a sua estrutura física, mesmo que separados pelo tempo e espaço, devido à ocorrência de comunicação em um ambiente virtual, não deixe de existir, também, o ambiente real, em que atuam os professores, tutores e outros profissionais.

Dentro desse cenário, a tutoria exerce papel essencial, por se constituir elo entre os discentes e toda a estrutura logística voltada para ajudar no processo de ensino e aprendizagem. O tutor encontra-se presente no apoio ao professor por intermédio das disciplinas de um curso, desde a preparação de material didático até o acompanhamento das atividades desenvolvidas. Espera-se, ainda, que seja responsável pelas ferramentas de avaliação, assim como pela análise dos trabalhos realizados pelo corpo discente. Além disso, apresenta em sua atuação o encaminhamento de dúvidas dos alunos aos professores, proporcionando uma maior interatividade entre ambas as partes. Atua, conseqüentemente, no esclarecimento de dúvidas dos alunos mediante *e-mail*, fórum, telefone ou pessoalmente, bem como no recebimento e controle de entrega de trabalhos (JAEGER; ACCORSSI, 2006).

Como ponto fundamental ressalta-se o estar atento do tutor às necessidades do aluno, fazendo pontes entre as demandas dos discentes e propostas do professor, podendo agir de maneira a solucionar as questões tanto teóricas quanto de situações do cotidiano. Em outras palavras, o tutor deve ter a consciência do nível de interatividade dos alunos, para assim poder identificar quais alunos não estão participando ativamente e tentar resgatar essa relação o mais rápido possível (JAEGER; ACCORSSI, 2006).

A forma de agir de um tutor e sua eficaz atuação podem ser impulsionadoras para um aluno desmotivado e primordial para todos que buscam atingir objetivos no curso (NUNES, 2013).

3.1 Atribuições do Tutor Presencial e a Distância de Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu Gestão em Saúde de duas Instituições Públicas de Ensino Superior do Estado do Ceará

Diante das informações coletadas para essa pesquisa, identificou-se que os documentos selecionados faziam referência às atribuições da tutoria tanto a distância, quanto presencial.

Para que um tutor possa exercer sua função a contento, primeiro ele deve conhecer bem suas atribuições (NUNES, 2013). Entretanto, compreende-se que cada instituição que utiliza a modalidade de ensino a distância, geralmente, atribui competências de acordo com suas necessidades.

<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar coordenadores de tutoria, tutores presenciais, professores das disciplinas e alunos nas atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar <i>feedback</i> coletivo e individualizado aos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar e enviar mensalmente relatórios qualitativos e quantitativos dos alunos à coordenação de tutoria;
<ul style="list-style-type: none"> • Atender às convocações para participar de capacitação, formação inicial, continuada e das reuniões pedagógicas;
<ul style="list-style-type: none"> • Atender às solicitações da coordenação de tutoria, de curso e geral;
<ul style="list-style-type: none"> • Difundir informações da coordenação e dos coordenadores;
<ul style="list-style-type: none"> • Garantir a observância e o cumprimento das normas institucionais;
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações afetivas e motivacionais com os usuários do ambiente virtual;
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de autoaprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • Atuar na avaliação das atividades desenvolvidas nas disciplinas, de acordo com o estabelecido pela coordenação do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar e acompanhar a frequência dos alunos na plataforma <i>Moodle</i>, nas atividades propostas pelos coordenadores de disciplinas;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar alunos e tutores presenciais na busca de solução de problemas.

Quadro 1: Atribuições do(a) tutor(a) a distância. Instituição de ensino superior “X”, Ceará, 2012.

Fonte: Edital Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão (PROPPGE) 05/2012 da IES “X” para seleção de tutores a distância para os cursos de Especialização, do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP.

No Quadro 1, verificam-se as atribuições exigidas pelo edital PROPPGE 05/2012, em que se constatou que as competências estiveram de acordo com a função exercida pelo cargo de tutor, haja vista que sua função constitui muito mais do que mediar o processo de ensino e aprendizagem. Esse profissional deve promover e favorecer a realização de atividades; apoiar os alunos na resolução dessas e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação; entender o assunto ensinado e a organização do conteúdo; além de guiar, orientar e assim assistir os discentes (PIMENTEL, 2006).

<ul style="list-style-type: none"> • Assistir os alunos nas atividades do curso, com orientações específicas para as quais foi capacitado;
<ul style="list-style-type: none"> • Assistir os alunos no desenvolvimento de tarefas, práticas supervisionadas, pesquisas, exercícios;
<ul style="list-style-type: none"> • Prestar esclarecimento de dúvidas relativas às disciplinas, conforme orientações recebidas de sua chefia imediata ou superior;
<ul style="list-style-type: none"> • Mediar a comunicação entre professores, tutores a distância e cursistas;
<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as atividades no polo de apoio presencial;

<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar os relatórios de regularidade dos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino;
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer e promover contato permanente com os alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar avaliações presenciais encaminhadas pelos professores das disciplinas ou conforme orientações do coordenador do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Oferecer o apoio logístico de que necessitarem professores, tutores a distância e alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.

Quadro 2: Atribuições do(a) tutor(a) presencial. Instituição de ensino superior “X”, Ceará, 2012.

Fonte: Edital PROPPGE 06/2012 da universidade “X”, para seleção de tutores presenciais para os cursos de Especialização, do Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP.

Quando se relaciona a função do tutor presencial, verificou-se que esse, ao atender seus discentes em seus respectivos polos presenciais, deve conhecer o projeto de seu curso, assim como todo o material didático, com a finalidade de auxiliar o corpo discente na realização das atividades individuais e grupais, bem como fomentando a pesquisa e esclarecendo dúvidas específicas a utilização do ambiente virtual de aprendizagem. Deve, ainda, participar dos momentos presenciais com todos os alunos, se houver, como avaliações e aulas práticas, e se manter em comunicação com os discentes e equipe do curso.

<ul style="list-style-type: none"> • Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração;
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar professores nas atividades que se fizerem necessárias ao andamento satisfatório do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer detalhadamente materiais, procedimentos e recursos tecnológicos utilizados na disciplina;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades dos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o aluno para o uso das tecnologias, valorizando o estudo e a experiência de cada um;
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular os alunos na realização das atividades inerentes a cada disciplina do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar os alunos no uso da plataforma <i>Moodle</i>;

<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar e acompanhar o acesso de estudantes aos enfoques e às atividades temáticas;
<ul style="list-style-type: none"> • Promover sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas;
<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar a abertura dos Fóruns, conforme planejamento prévio;
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza aos e-mails recebidos dos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de atividades <i>online</i> ou <i>offline</i> sugeridas pelo professor e/ou coordenação.
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o desempenho de alunos e propor procedimentos que melhorem rendimento, quando necessário;
<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa;
<ul style="list-style-type: none"> • Manter registro atualizado sobre ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente aos professores e coordenadores de curso.
<ul style="list-style-type: none"> • Participar dos encontros presenciais com professores e/ou coordenação, quando necessário.
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de Extensão Universitária e Iniciação a Pesquisa nos cursos de graduação;
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização;
<ul style="list-style-type: none"> • Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública e que sejam propostas e justificadas por professores e/ou coordenação.

Quadro 3: Atribuições do(a) tutor(a) a distância. Instituição de ensino superior “Y”, Ceará, 2012.

Fonte: Chamada Pública n° 01/2012 da universidade “Y”, para ocupação de vagas e cadastro reserva de tutores presenciais e a distância para os cursos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

No Quadro 3, as atribuições da tutoria a distância foram retiradas da chamada pública n° 01/2012. Detectou-se que o tutor a distância nessa instituição de ensino apresentava uma demanda de atribuições que exigiam muita responsabilidade, pois esse é quem participa ativamente do processo de ensino e aprendizagem.

A tutoria a distância faz a mediação do processo pedagógico junto aos discentes geograficamente distantes. Esclarece dúvidas por meio de recursos tecnológicos, promove espaços de construção coletiva de conhecimento e participa dos processos avaliativos (NUNES, 2013).

<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar cada aluno a planejar sua aprendizagem e o seu envolvimento no curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante: os interesses, as necessidades e as habilidades desenvolvidas e a serem exploradas, no que tange à proposta pedagógica do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar os trabalhos acadêmicos solicitados;
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar, conduzir e acolher grupos de alunos para estudo, no polo;
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse <i>online</i> entre os estudantes;
<ul style="list-style-type: none"> • Motivar a leitura de livros acadêmicos e literatura em geral, fomentando o hábito de leitura nos estudantes;
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar como mediador junto aos alunos e conteúdo, facilitando o enfrentamento, por parte dos alunos, de contradições e inconsistências cognitivas;
<ul style="list-style-type: none"> • Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais, mantendo postura acolhedora;
<ul style="list-style-type: none"> • Organizar e participar dos encontros presenciais;
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer agenda de estudo com cada aluno, respeitando tempos e espaços deste;
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as atividades pedagógicas propostas nas disciplinas/módulos/blocos temáticos do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Informar aos professores e tutores a distância as questões pedagógicas referentes a cada aluno, como ausências, afastamentos, dificuldades cognitivas, alternativas de superação das mesmas;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar relatórios mensais sobre a turma de sua responsabilidade;
<ul style="list-style-type: none"> • Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor a distância, ao professor e coordenador do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar das reuniões de planejamento e capacitação dos tutores periodicamente, de acordo com horários estabelecidos pela coordenação do curso, sempre que for convocado;
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de Extensão Universitária e Iniciação à Pesquisa nos cursos de graduação;
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização;
<ul style="list-style-type: none"> • Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública, e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Quadro 4: Atribuições do(a) tutor(a) presencial. Instituição de ensino superior “Y”, Ceará, 2012.

Fonte: Chamada Pública nº 01/2012 da IES intitulada “Y”, para ocupação de vagas e cadastro reserva de tutores presenciais e a distância para os cursos do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Quadro 4, ainda referente à chamada pública n° 01/2012, identifica as atribuições do(a) tutor(a) presencial para a instituição de ensino. Nessa instituição, observou-se que no ano de 2012, em comparação com a instituição “Y”, o quantitativo de atribuições ao tutor presencial foi superior a essa.

<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o rendimento, quando necessário;
<ul style="list-style-type: none"> • Assessorar professores nas atividades que se fizerem necessárias ao bom andamento do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar alunos no uso da plataforma <i>Moodle</i>, todos os dias;
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais, e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer detalhadamente materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes na disciplina;
<ul style="list-style-type: none"> • Corrigir as provas dos alunos e enviar ao docente responsável pela disciplina, no prazo solicitado, indicando ao professor a nota e o desempenho do discente, segundo a ótica do tutor responsável pelo acompanhamento da turma. A prova e a nota serão, obrigatoriamente, reavaliadas pelo docente;
<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza aos e-mails recebidos dos alunos;
<ul style="list-style-type: none"> • Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente ao professor;
<ul style="list-style-type: none"> • Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais alunos não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa;
<ul style="list-style-type: none"> • Estimular os alunos na realização das atividades, todos os dias;
<ul style="list-style-type: none"> • Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades temáticas;
<ul style="list-style-type: none"> • Incentivar o aluno para o uso das tecnologias, valorizando o estudo e a experiência de cada um;
<ul style="list-style-type: none"> • Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades;
<ul style="list-style-type: none"> • Manter registro atualizado sobre ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos, bem como de notas em cada uma das disciplinas do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de toda atividade <i>online</i> ou <i>offline</i> sugeridas pelo professor e ou coordenação;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar dos encontros presenciais, fazendo a condução destes em sala de aula, com a respectiva turma de alunos;

<ul style="list-style-type: none"> • Promover sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas;
<ul style="list-style-type: none"> • Providenciar a abertura dos fóruns, chats e vídeo conferência, conforme planejamento prévio;
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar estudos teóricos sob a orientação dos professores;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar das formações específicas para o domínio de métodos de técnicas de pesquisa, especialmente para acompanhar as turmas das disciplinas de Seminário e Trabalho de Conclusão de Curso;
<ul style="list-style-type: none"> • E outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública.

Quadro 5: Atribuições do(a) tutor(a) a distância. Instituição de ensino superior “X”, Ceará, 2014.

Fonte: Edital PROPPGE 16/2014 da IES “X”, para seleção de tutores a distância para o curso de Gestão em Saúde, especialização, modalidade a distância, cadastro reserva.

O Quadro 5 apresenta as competências para tutores a distância exigidas pelo edital PROPPGE 16/2014. No ano de 2014, observou-se avanço em relação ao quadro de atribuições do tutor a distância, outras atividades importantes para esse cargo foram acrescentadas, com a finalidade de melhor prestação de serviço para o processo de ensino e aprendizagem do corpo discente.

<ul style="list-style-type: none"> • Participar de cursos, oficinas, seminários para aprofundamento teórico relativo às atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas presenciais;
<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar os alunos nas eventuais dificuldades, encaminhando os problemas à Coordenação de Polo e ou Coordenação Geral;
<ul style="list-style-type: none"> • Acompanhar as atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas presenciais ou de campo previstas no curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Orientar os alunos sobre assuntos administrativos e técnicos;
<ul style="list-style-type: none"> • Sugerir ações contínuas de melhoria do projeto;
<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir carga horária de 20 horas semanais de frequência ao Polo nos horários definidos pela Coordenação de Polo (inclusive em atividades de finais de semana);
<ul style="list-style-type: none"> • Participar de atividades presenciais quando solicitadas pela Coordenação de Curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Coordenar as atividades programadas para os encontros presenciais;
<ul style="list-style-type: none"> • Participar do processo de avaliação do curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Apontar eventuais falhas no sistema de tutoria;
<ul style="list-style-type: none"> • Dar retorno às solicitações do aluno em no máximo 24 horas;
<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer contato e interação com as organizações que receberão os alunos para atividades de campo;

<ul style="list-style-type: none"> • Controlar, organizar e enviar à sede toda documentação relativa a atividades práticas de campo (estágios, aulas práticas, trabalhos de campo, dentre outros);
<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos, conforme solicitado pela Coordenação de Curso;
<ul style="list-style-type: none"> • Prestar apoio administrativo nas atividades do Polo de Apoio Presencial, solicitados pela Coordenação do Polo.

Quadro 6: Atribuições do(a) tutor(a) presencial. Instituição de ensino superior “X”, Ceará, 2014.

Fonte: Edital PROPPGE 13/2014 da IES “X”, para seleção de tutores presenciais para o curso de Gestão em Saúde, especialização, modalidade presencial, cadastro reserva.

O Quadro 6 refere-se à descrição das atribuições exigidas pelo edital PROPPGE 13/2014, para o cargo de tutor presencial. Esse profissional também apresentou evolução do quadro de atuações, quando comparado com o ano de 2012 para a mesma instituição. Algo que pode ser justificado pelo fato de que em 2012 foi o edital de convocação para a primeira turma do curso *lato sensu* em Gestão.

Em consonância com os referenciais de qualidade do Ministério da Educação e Secretaria de Educação a distância (MEC/SEED) (2007), o tutor deve ser compreendido como um dos atores que participa ativamente de uma prática pedagógica de ensino. Dessa forma, as atividades por ele desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico de cada instituição de ensino na qual exerce seu papel.

3.2 Descrição de Semelhanças e Diferenças das Atribuições do Quadro de Tutoria a Distância e Presencial das IES Públicas do Estado do Ceará

Corroborando com Nunes (2013), a função do tutor é atuar como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Constitui-se ainda de um incentivador de aprendizagem individual e de grupo. É um ser ativo no processo de construção de conhecimento e autonomia discente.

Universidade “X”	Universidade “Y”
Apoiar coordenadores de tutoria, tutores presenciais, professores das disciplinas e alunos nas atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem.	Assessorar professores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao andamento satisfatório do curso.
	Auxiliar professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais, e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso.
	Auxiliar os alunos no uso da plataforma <i>Moodle</i> .
Proporcionar <i>feedback</i> coletivo e individualizado aos alunos.	Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar atividades propostas das disciplinas e trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza aos e-mails recebidos dos alunos.
Elaborar e enviar mensalmente relatórios qualitativos e quantitativos (mensal) dos alunos e à coordenação de tutoria.	Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente aos professores e coordenadores de curso.
Atender às convocações para participar de capacitação, formação inicial, continuada e das reuniões pedagógicas.	Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.
Estabelecer relações afetivas e motivacionais com os usuários do ambiente virtual.	Incentivar o aluno para o uso das tecnologias, valorizando o estudo e a experiência de cada um.
Motivar e, sobretudo, contribuir para o desenvolvimento da capacidade de organização das atividades acadêmicas e de autoaprendizagem.	Estimular os alunos na realização das atividades inerentes a cada disciplina do curso.
Atuar na avaliação das atividades desenvolvidas nas disciplinas, de acordo com o estabelecido pela coordenação do curso.	Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o rendimento, quando necessário.
Orientar e acompanhar a frequência dos alunos na plataforma <i>Moodle</i> , nas atividades propostas pelos coordenadores de disciplinas.	Manter registro atualizado sobre ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos.
Auxiliar alunos e tutores presenciais na busca de solução de problemas.	Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades dos alunos.

Quadro 7: Comparativo de semelhanças das atribuições do(a) tutor(a) a distância do Estado do Ceará para o ano de 2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

Diante do Quadro 7, perceberam-se semelhanças entre as duas instituições de ensino. Pode-se destacar a questão do apoio aos atores envolvidos com a modalidade de ensino a distância. A questão da preocupação de ambas as instituições referente à qualificação do quadro de tutores, assim como a sensibilização desses quanto à motivação e incentivo dos alunos. Outro fato em destaque refere-se à relação entre tutores a distância

e os presenciais que deve sempre existir. Além, do registro em relatórios do respectivo trabalho.

Universidade “X”	Universidade “Y”
Atender às solicitações da coordenação de tutoria, de curso e geral.	Conhecer detalhadamente materiais, procedimentos e recursos tecnológicos utilizados na disciplina.
Difundir informações da coordenação e dos coordenadores.	Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores do curso.
Garantir a observância e o cumprimento das normas institucionais.	Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques e às atividades temáticas.
	Promover sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas.
	Providenciar a abertura dos fóruns, conforme planejamento prévio.
	Participar de todas as atividades on-line ou <i>offline</i> sugeridas pelo professor e/ou coordenação.
	Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.
	Participar dos encontros presenciais com professores e/ou coordenação, quando necessário.
	Ser capaz de realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de Extensão Universitária e Iniciação à Pesquisa nos cursos de graduação.
	Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização.
	Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Quadro 8: Diferenças nas atribuições do(a) tutor(a) a distância do Estado do Ceará para o ano de 2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

Quanto às diferenças entre as instituições de ensino acerca das atribuições do quadro de tutoria, quando se comparou as atribuições dos tutores para o ano de 2012 referente ao curso Gestão em Saúde, os tutores a distância da IES “Y” apresentaram quantitativo de competências superior ao da “X”. Destaca-se a questão do conhecimento aprofundado de materiais, procedimentos e recursos utilizados durante o curso, haja vista que esse profissional se encontra em contato com os alunos em maior tempo do que o tutor presencial.

As diferenças encontradas para a universidade “X” correspondentes ao ano de 2012 foram apenas três: atender às solicitações da coordenação de tutoria, de curso e geral; difundir informações da coordenação e dos coordenadores; garantir a observância e o cumprimento das normas institucionais. Esses tópicos se fizeram presentes nessa instituição de ensino e não tiveram correspondência com o curso Gestão em Saúde da universidade “Y”.

Universidade “X”, 2014	Universidade “Y”, 2012
Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o rendimento, quando necessário.	Analisar o desempenho dos alunos e propor procedimentos que melhorem o rendimento, quando necessário.
Assessorar professores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao andamento eficaz do curso.	Assessorar professores em todas as atividades que se fizerem necessárias ao andamento satisfatório do curso.
Auxiliar professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais, e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso.	Auxiliar professores na realização de trabalhos práticos, teóricos e experimentais e na seleção e organização de materiais de apoio que deem sustentação teórica qualificada para o desenvolvimento das disciplinas do curso.
Conhecer detalhadamente materiais, procedimentos e recursos tecnológicos presentes na disciplina.	Conhecer detalhadamente materiais, procedimentos e recursos tecnológicos utilizados na disciplina.
Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar atividades propostas das disciplinas e trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza aos e-mails recebidos dos alunos.	Disponibilizar e fornecer informações, acompanhar e orientar as atividades propostas das disciplinas e os trabalhos realizados, esclarecendo dúvidas e respondendo com presteza aos e-mails recebidos dos alunos.
Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente ao professor.	Emitir relatórios sobre a situação dos alunos e encaminhá-los periodicamente aos professores e coordenadores de curso.
Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.	Estar atento ao nível de interatividade dos alunos para identificar quais não estão interagindo e tentar resgatar a relação interativa.
Estimular os alunos na realização das atividades, todos os dias.	Estimular os alunos na realização das atividades inerentes a cada disciplina do curso.
Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques temáticos e às atividades temáticas.	Facilitar e acompanhar o acesso dos estudantes aos enfoques e às atividades temáticas.
Incentivar o aluno para o uso das tecnologias, valorizando o estudo e a experiência de cada um.	Incentivar o aluno para o uso das tecnologias, valorizando o estudo e a experiência de cada um.
Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades.	Manter diálogo constante com os tutores presenciais dos polos sobre a realização das atividades dos alunos.

Manter registro atualizado sobre ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos, bem como de notas em cada uma das disciplinas do curso.	Manter registro atualizado sobre ausências, realizações de atividades, dificuldades e solicitações dos alunos.
Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.	Participar de cursos de capacitação em tutoria, reuniões acadêmicas ou de integração.
Participar de toda atividade <i>online</i> ou <i>offline</i> sugeridas pelo professor e ou coordenação.	Participar de todas as atividades <i>online</i> ou <i>offline</i> sugeridas pelo professor e/ou coordenação.
Participar dos encontros presenciais, fazendo a condução destes em sala de aula, com a respectiva turma de alunos.	Participar dos encontros presenciais com professores e/ou coordenação, quando necessário.
Promover sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas.	Promover sistematização e aprofundamento dos conteúdos veiculados através de comentários, esclarecimentos de dúvidas, explicitação de conceitos, respostas a questionamentos e solução de problemas.
Providenciar a abertura dos fóruns, Chats e vídeo conferência, conforme planejamento prévio.	Providenciar a abertura dos fóruns, conforme planejamento prévio.
Realizar estudos teóricos sob a orientação dos professores.	Realizar estudos teóricos sob orientação dos professores do curso.
Participar das formações específicas para o domínio de métodos de técnicas de pesquisa, especialmente para acompanhar as turmas das disciplinas de Seminário e Trabalho de Conclusão de Curso.	Ser capaz de realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de Extensão Universitária e Iniciação à Pesquisa nos cursos de graduação.
	Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização.
E outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública.	Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Quadro 9: Comparativo de semelhanças das atribuições do(a) tutor(a) a distância do Estado do Ceará para o ano de 2012/2014. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

O Quadro 9 apresenta as semelhanças entre as duas instituições estudadas, de acordo com os editais de 2014 para a IES “X” e de 2012 para a “Y”. Mediante comparação realizada anteriormente, observou-se que quando as duas instituições apresentavam editais no mesmo ano, nesse último edital de 2014, a universidade “X” obteve mais semelhanças, ficando apenas como diferença a questão referente à correção das avaliações presenciais: corrigir as provas dos alunos e enviar ao docente responsável pela disciplina, no prazo solicitado, indicando ao professor, a nota e o desempenho do discente, segundo a ótica do

tutor responsável pelo acompanhamento da turma. Sendo a prova e a nota reavaliadas pelo docente.

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)	Universidade Estadual do Ceará (UECE)
Assistir os alunos no desenvolvimento de tarefas, práticas supervisionadas, pesquisas, exercícios.	Ajudar cada aluno a planejar a aprendizagem e o envolvimento no curso.
Assistir os alunos nas atividades do curso, com orientações específicas para as quais foi capacitado.	
Mediar a comunicação entre professores, tutores a distância e cursistas.	Atuar como mediador junto aos alunos e conteúdos, facilitando o enfrentamento, por parte dos alunos, de suas contradições e inconsistências cognitivas.
	Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais, mantendo postura acolhedora.
Elaborar os relatórios de regularidade dos alunos.	Realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade.
Elaborar os relatórios de desempenho dos alunos nas atividades.	
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino.	Participar das reuniões de planejamento e capacitação dos tutores periodicamente, de acordo com horários estabelecidos pela coordenação do curso, sempre que convocado.
Oferecer o apoio logístico de que necessitarem professores, tutores a distância e alunos.	Organizar, conduzir e acolher grupos de alunos para estudo, no polo.
Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino.	Atender às convocações para participar de capacitação, formação inicial, continuada e das reuniões pedagógicas.
Oferecer o apoio logístico de que necessitarem professores, tutores a distância e alunos.	Auxiliar alunos e tutores a distância na busca de solução de problemas.
	Organizar e participar dos encontros presenciais.

Quadro 10: Comparativo de semelhanças das atribuições do(a) tutor(a) presencial do Estado do Ceará para o ano de 2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

Acerca das atribuições da tutoria presencial, identificou-se que uma dessas se encontrou no mesmo patamar da tutoria a distância, cujo papel primordial referiu-se a oferecer ao aluno o apoio logístico dentro da instituição de ensino.

Universidade “X”	Universidade “Y”
Prestar esclarecimento de dúvidas relativas às disciplinas, conforme orientações recebidas da chefia imediata ou superior.	Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante: os interesses, as necessidades e as habilidades desenvolvidas e a serem exploradas, no que tange à proposta pedagógica do curso.
Apoiar o professor da disciplina nas atividades do curso.	Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar todos os trabalhos acadêmicos solicitados.
Acompanhar as atividades no polo de apoio presencial.	Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse <i>online</i> entre os estudantes.
Estabelecer e promover contato permanente com os alunos.	Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral, fomentando o hábito de leitura nos estudantes.
Aplicar avaliações presenciais encaminhadas pelos professores das disciplinas ou conforme orientações do coordenador do curso.	Estabelecer agenda de estudo com cada aluno, respeitando tempos e espaços deste.
	Acompanhar as atividades pedagógicas propostas nas disciplinas/módulos/blocos temáticos do curso.
	Informar aos professores e tutores a distância as questões pedagógicas referentes a cada aluno, como ausências, afastamentos, dificuldades cognitivas, alternativas de superação das mesmas.
	Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor à distância, ao professor e ao coordenador do curso.
	Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização.
	Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública, e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Quadro 11: Comparativo de diferenças das atribuições do(a) tutor(a) presencial do Estado do Ceará para o ano de 2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

Assim como o que se encontrou na tutoria a distância, existiram diferenças entre as atribuições de uma IES estudada para outra.

Contudo, encontrou-se um quantitativo maior de diferenças na IES “Y”; na “X”, constataram-se cinco atribuições que não corresponderam ao papel do tutor na universidade “Y”: prestar esclarecimento de dúvidas relativas às disciplinas, conforme orientações recebidas da chefia ou superior; apoiar o professor da disciplina nas atividades

do curso; acompanhar as atividades no polo de apoio presencial; estabelecer e promover contato permanente com os alunos; aplicar avaliações presenciais encaminhadas pelos professores das disciplinas ou conforme orientações do coordenador do curso.

Nunes (2013) destaca que um tutor deve saber realmente quais suas atribuições para poder exercer eficazmente sua função. Entretanto, as instituições diferentes atribuem, geralmente, papéis distintos aos tutores.

Universidade “X”	Universidade “Y”
Apoiar os alunos nas eventuais dificuldades, encaminhando os problemas à Coordenação de Polo e ou Coordenação Geral.	Atuar como mediador junto aos alunos e conteúdos, facilitando o enfrentamento, por parte dos alunos, de contradições e inconsistências cognitivas.
Acompanhar as atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas presenciais ou de campo previstas no curso.	Acompanhar as atividades pedagógicas propostas nas disciplinas/módulos/blocos temáticos do curso.
Participar de atividades presenciais quando solicitado pela Coordenação de Curso.	Organizar e participar dos encontros presenciais.
Coordenar as atividades programadas para os encontros presenciais.	
Prestar apoio administrativo nas atividades do Polo de Apoio Presencial, solicitados pela Coordenação do Polo.	
Elaborar relatórios de acompanhamento dos alunos, conforme solicitado pela Coordenação de Curso;	Realizar relatórios mensais sobre a turma sob sua responsabilidade.

Quadro 12: Comparativo de semelhanças das atribuições do(a) tutor(a) presencial do Estado do Ceará para o ano de 2014/2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

Quando se avaliaram os editais correspondentes aos anos de 2012 e 2014, percebeu-se que as semelhanças diminuíram entre as duas instituições de ensino pesquisadas.

Universidade “X”	Universidade “Y”
Participar de cursos, oficinas, seminários para aprofundamento teórico relativo às atividades de prática educativa, estágio e demais atividades práticas presenciais.	Ajudar cada aluno a planejar aprendizagem e envolvimento no curso.
Orientar os alunos sobre assuntos administrativos e técnicos.	Mapear e registrar, conjunta e periodicamente, com cada estudante: os interesses, as necessidades e as habilidades desenvolvidas e a serem exploradas, no que tange à proposta pedagógica do curso.
Sugerir ações contínuas de melhoria do projeto.	Incentivar cada aluno a acompanhar e realizar os trabalhos acadêmicos solicitados.

Cumprir carga horária de 20 horas semanais de frequência ao Polo nos horários definidos pela Coordenação de Polo (inclusive em atividades de finais de semana).	Organizar, conduzir e acolher grupos de alunos para estudo, no polo.
Participar do processo de avaliação do curso.	Incentivar a criação e manutenção de comunidades de interesse <i>online</i> entre os estudantes.
Apontar as eventuais falhas no sistema de tutoria.	Incentivar a leitura de livros acadêmicos e de literatura em geral, fomentando o hábito de leitura nos estudantes.
Fornecer retorno às solicitações do aluno em no máximo 24 horas.	Atuar como mediador e facilitador nas discussões acadêmicas presenciais, mantendo postura acolhedora.
Estabelecer contato e interação com as organizações que receberão os alunos para as atividades de campo.	Estabelecer agenda de estudo com cada aluno, respeitando tempos e espaços deste.
Controlar, organizar e enviar à sede a documentação relativa às atividades práticas de campo (estágios, aulas práticas, trabalhos de campo, dentre outros).	Informar aos professores e tutores a distância as questões pedagógicas referentes a cada aluno, como ausências, afastamentos, dificuldades cognitivas, alternativas de superação das mesmas.
	Registrar casos particulares de dificuldades pedagógicas e encaminhá-las ao tutor à distância, ao professor e ao coordenador do curso.
	Participar das reuniões de planejamento e capacitação dos tutores periodicamente, de acordo com os horários estabelecidos pela coordenação do curso, sempre que for convocado.
	Ser capaz de realizar acompanhamento e orientações de trabalhos de Extensão Universitária e Iniciação à Pesquisa nos cursos de graduação.
	Ser capaz de fornecer apoio ao trabalho de Orientação de Monografia dos cursos de Graduação e Especialização.
	Outras atribuições específicas da função que não estejam elencadas nesta Chamada Pública, e que sejam propostas e justificadas pelos professores e/ou coordenação.

Quadro 13: Comparativo de diferenças das atribuições do(a) tutor(a) presencial do Estado do Ceará para o ano de 2014/2012. Fortaleza, Ceará. 2015.

Fonte: Quadro elaborado pelos autores do estudo. Fortaleza, Ceará. 2015.

No tocante às diferenças de atribuições dos tutores presenciais conforme descrito no Quadro 13, identificou-se que as distinções entre as instituições aumentaram significativamente.

Na pesquisa realizada por Nunes (2013), foram identificados 139 trabalhos que

tratavam de alguma forma do papel dos tutores na EaD. As atribuições advindas deles mostraram que a forma de conceber a tutoria era variada e a análise feita apontou que muitos aspectos essenciais para a atuação eficaz dos tutores eram negligenciados. O que pode estar ocorrendo por desconhecimento do papel efetivo do tutor, por escassez de definição de uma metodologia adequada para a Educação a Distância ou mesmo por esses aspectos não estarem alinhados nos cursos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o estudo realizado observou-se que não existe consenso entre as instituições acerca do papel exercido pela tutoria, seja essa a distância ou presencial. Cada instituição tenta adequar as atribuições desses atores às suas necessidades. Mediante o exposto, acredita-se que a pesquisa realizada conseguiu responder às questões foco do estudo: Qual a atuação da tutoria em um curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão da Saúde a distância? Existe uma padronização desse papel?

E, assim, atingiram-se os objetivos propostos para o estudo, pois, a partir dos achados acerca das atribuições dos tutores dentro de cada curso, foi possível descrevê-las, conforme disposição nos editais/chamadas públicas, e, a partir disso, identificar semelhanças e diferenças na atuação entre as diferentes instituições de ensino.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Constituição (2005). Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Brasília, DF: MEC, 15p, 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Constituição (2006). Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Decreto Nº 5773, 9 de maio de 2006**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Constituição (2007). Portaria nº 1, de 10 de janeiro de 2007. **Portaria Normativa No-1, de 10 de janeiro de 2007**. Brasília, DF: MEC, p. 7-8, 2007. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/ead/legislacao_normas/portaria_MEC_01_10012007.pdf>. Acesso em: 12 out. 2015.

_____. Constituição (2007). Portaria nº 2, de 10 de janeiro de 2007. **Portaria Normativa No-2, de 10 de janeiro de 2007**. Brasília, DF: MEC, 4p., 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2015.

JAEGER, F. P.; ACCORSSI. **A tutoria em educação a distância**. 2006. Disponível em: < http://www2.abed.org.br/visualizaDocumento.asp?Documento_ID=86>. Acesso em: 16 out. 2015.

HENRIQUES, Cecília Machado; AIMI, Daniela da Silva; FELDKERCHER, Nadiane. Educação à distância: novos desafios à formação profissional docente. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DA PUCPR – EDUCERE 2008. **Anais...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR,

2008. p. 2946-2957. Disponível em: < http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/668_805.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (MEC/SEED). **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

NUNES, Vanessa Battestin. **O papel do tutor na educação a distância**: como tem sido concebido pelas instituições de ensino? Serra, ES. 2013. 10p. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/41.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2015.

PIMENTEL, Nara Maria. **Educação a distância**. Florianópolis: SEAD/UFSC, 2006. 136p. Disponível em: < www.aedmoodle.ufpa.br/mod/resource/view.php?id=85029>. Acesso em: 10 out. 2015.

SILVA, Ari Gonçalves; ANDRADE, Luci Carlos; SILVA, Milene Bartolomei. **Educação a distância**: as novas tecnologias e o papel do tutor na perspectiva da construção do conhecimento. Campo Grande, MS. 2011. 10p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/46.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2015.

SILVA, Thais de Oliveira Tarabal. **A efetividade da educação à distância na formação de profissionais da saúde**: uma análise a partir da inserção no mercado de trabalho. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário UNA 2010. Programa de Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local, Belo Horizonte 2010. Disponível em: < <http://www.mestradoemgsedl.com.br/wp-content/uploads/2010/06/Dissertação-Thais-O-Tarabal-Silva1.pdf>> Acesso em: 07 fev. 2015.

INTERATIVIDADE E TUTORIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO A DISTÂNCIA

Julio Candido de Meirelles Junior

Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Sociais de Volta Redonda-RJ

Camyla D'Elyz do Amaral Meirelles

Universidade Federal Fluminense – PNAP – UAB

RESUMO: A formação do cidadão atual é possibilitada por novas oportunidades com o advento da educação a distância (EAD), que de uma forma abrangente facilita a vida de milhares de pessoas. O modelo vem quebrando paradigmas e abrindo novas fronteiras e possibilidades, incentivando a interatividade que é essencial na vida do educador atual, estimulando o aluno a criar junto com os colegas, tutores e professores o seu conhecimento. Esta interação está transformando radicalmente os caminhos, os hábitos e até mesmo o modo de ser e a educação deve ser o agente de mudança transformadora e para isso os educadores precisam estar preparados para este novo contexto. Este momento exige posturas diferenciadas, preparação própria, objetiva e habilidades distintas no EAD e em particular do tutor, como a empatia, participação efetiva para a identificação e diagnóstico do perfil dos alunos, percepção “das suas tribos, gostos e afinidades,” que com certeza servirão de direcionadores para o estímulo educacional, que resulta da capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando uma

sintonia afetiva e a capacidade de comunicação, expressa na conduta atenta e respeitosa, que são elementos vitais no exercício da tutoria. Esta investigação desenvolve alguns questionamentos que irão fornecer subsídios para o entendimento da formação discente com apoio das práticas da tutoria, sobre a importância dos atores e o seu reflexo no cotidiano do aluno a partir de reflexões e vivências do autor no EAD.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância, Capacitação, Tutoria.

ABSTRACT: The formation of the current citizen is made possible by new opportunities with the advent of distance education (EAD), which in a comprehensive way facilitates the lives of thousands of people. The model has been breaking paradigms and opening new frontiers and possibilities, encouraging the interactivity that is essential in the life of the current educator, stimulating the student to create with his colleagues, tutors and teachers his knowledge. This interaction is radically transforming the ways, habits and even the way of being and education must be the agent of transforming change and for this educators must be prepared for this new context. This moment demands differentiated postures, self-preparedness, objective and different abilities in the EAD and in particular of the tutor, such as empathy, effective participation in the identification and diagnosis of the students

profile, perception of their tribes, tastes and affinities, certainty will serve as drivers for the educational stimulus that results from the ability to put oneself in the other's place, fostering an affective attunement and the ability to communicate, expressed in the attentive and respectful behavior, which are vital elements in the practice of tutoring. This research develops some questions that will provide support for the understanding of the student formation with the support of the tutoring practices, about the importance of the actors and their reflection in the daily life of the student, based on reflections and experiences of the author in the EAD.

KEYWORDS: Distance education, Training, Mentoring.

1 | INTRODUÇÃO

A dinâmica mundial segue seu curso e impõe aos países que querem se manter no patamar de desenvolvimento um ritmo acelerado de desenvolvimento e consequente ampliação e renovação constante de seu quadro de cientistas e profissionais de diversas áreas. O nosso país tem acompanhado as grandes nações mundiais em termos de competitividade, produtividade e qualidade, disseminando as condições indispensáveis para o seu desenvolvimento, dentro de uma integração global e proporcionando o aumento do intercâmbio de valores e oportunidades entre empresas de vários países.

Um ciclo constante de renovação se estabelece na dinâmica do crescimento mundial e com isso eleva a motivação das empresas, das entidades de classe e do próprio Ministério da Educação e Cultura a se preocuparem com os profissionais que adentram ao mercado. Essa preocupação se faz necessária à medida que as organizações estão enfrentando a cada dia novos desafios oriundos da globalização, do aumento acirrado da concorrência e dos avanços tecnológicos. Diante do contexto percebe-se que as instituições formadoras precisam acompanhar o ritmo frenético de desenvolvimento tecnológico e se adaptarem em seus laboratórios de pesquisas e na formação de docentes qualificados.

A metodologia para a formação dos profissionais para o novo mercado deve ser dinâmica e fornecer subsídios para a construção de um conhecimento sólido que reflita as necessidades imediatas e futuristas. Trata-se de uma resposta à época de transformação, atualização, identificação das necessidades da sociedade e das entidades.

A internet no EAD permite a democratização do ensino e a formação de pessoas que não puderam realizar a sua formação no ambiente tradicional, incentiva à melhoria da qualidade, o acesso e o estímulo à educação continuada em todas as faixas.

A sociedade da informação vem sofrendo o impacto das novas tecnologias e com isso tem contribuído para a criação de novas estratégias de ensino e aprendizagem, bem como na capacitação de seus educadores.

As possibilidades que os espaços digitais e virtuais oferecem, de forma direta ou indireta, têm afetado vários aspectos da vida das pessoas, sejam eles no âmbito familiar, profissional ou educacional. É uma realidade já absorvido pela maioria das pessoas e já se verifica em uma grande quantidade de lares brasileiros um computador “plugado” na rede,

já na visão comum, como um eletrodoméstico essencial para a família.

Percebe-se que a sociedade atual, tem vivenciado de forma acentuada uma revolução dos recursos tecnológicos em todos os seus campos, entre eles o da educação e a cada dia novas inovações vão surgindo e alimentando o espiral de desenvolvimento tecnológico educacional.

As tecnologias da Informação trazem novos desafios e tendências e verifica-se que as transformações trazidas por elas têm afetado as áreas econômicas, políticas e sociais. Percebe-se que as mudanças que o mundo vem passando são reais e irreversíveis, ocasionando desafios à humanidade em vivenciar o advento da sociedade do conhecimento e da globalização.

As tecnologias de comunicação e informação têm estado cada vez mais presentes nos setores que regem a sociedade. Na área educacional não é diferente, e tem sido constantemente cobrada em realizar mudanças no processo de ensino e aprendizagem.

A nova dinâmica mundial orienta para utilização das tecnologias educacionais a fim de inovar as formas de ensinar e aprender. O professor fazendo uso dessas ferramentas educacionais desenvolve uma proposta educacional de qualidade na formação que oferece aos seus alunos.

Deve-se estar atento, pois as tecnologias de informação e de comunicação revolucionam o mundo e o ensino não pode se constituir na exceção à regra. É preciso despertar o interesse dos professores para uma nova comunicação com os alunos em sala de aula presencial e virtual. É preciso enfrentar o fato de que tanto a mídia de massa quanto a sala de aula estão diante do esgotamento do mesmo modelo comunicacional que separa emissão e recepção. (SILVA, 2010)

Percebe-se com a vivência e pesquisas no EAD que a universidade apresenta uma tendência cada vez maior no uso de tecnologias que permitem um aproveitamento maior e melhoria na relação professor aluno. As novas tecnologias estimulam a uma reflexão e repensar educacional, onde se deve estimular mestres e aprendizes ao novo processo, direcionado de forma consciente, consistente, com liberdade e direcionamento que permita o crescimento do aluno na relação e o entendimento de que ele pode dirigir o seu aprendizado. Nesta relação é fundamental que o professor tenha o domínio da pesquisa, dos meios cibernéticos, conhecimento de sites, saiba orientar, estimular e estar centrado nos parâmetros direcionadores sugeridos na literatura do curso, que já é uma realidade em um bom número de estabelecimentos de ensino e nas universidades.

Percebe-se que uma das grandes vantagens do EAD é o acesso ilimitado de pessoas ao ensino, mas este aluno deve ser bem trabalhado, nesse aspecto o papel do tutor é fundamental, pois o ensino a distância precisa ser feito com metodologia e os alunos precisam desenvolver o hábito do estudo diário, pois do contrário vai levá-lo ao abandono do curso e nesse sentido constata-se uma grande evasão nos cursos à distância.

A internet é um recurso que ajuda professores e alunos em seu processo de aprendizagem e o rompimento com o tradicional, que ajuda a superar a rejeição dos alunos em ler livros, preferindo substituí-los por apostilas, e a resistência em se dirigir à biblioteca

para pesquisar. (MASETTO, 2003). Pode-se com ela desenvolver a leitura e autonomia dos alunos, a ampliação das habilidades para explorar esse novo recurso tecnológico. É um espaço para o desenvolvimento da criatividade, para discussão de valores éticos, políticos e sociais, na consideração de fatos e fenômenos que chegam a nosso conhecimento de toda a parte do mundo.

Percebe-se na rotina educacional que aos poucos os professores vão incorporando técnicas do EAD nos trabalhos tradicionais de ensino na graduação, pois é importante enfatizar a necessidade do aluno construir o seu conhecimento, interagindo com os elementos de transmissão, com a internet, com os colegas e tendo o professor como um orientador.

Notadamente o EAD não será o milagre do século, mas com certeza atingirá o fim pré-estabelecido e pode acelerar a inclusão social, mas devemos ter em mente que depende da maneira como esta mudança tecnológica será conduzida na sociedade e na instituição educacional e, também, das ações que estão sendo implementadas, pois são elas que determinarão se o uso das tecnologias contribuirá para diminuir ou aumentar as desigualdades sociais.

Outro ponto importante é a divulgação dos cursos, o preparo do próprio aluno para que não haja evasão e a disposição de tutores e professores, além de que todos os envolvidos tenham se organizado para o convívio e utilização dos recursos tecnológicos, pois ainda existem pessoas que não conhecem as tecnologias, nunca viram um computador e ainda aquelas que são arredias à informática. Mas são opções de oportunidades de vida que serão implementadas pelas pessoas que por necessidade, por afinidade, por descoberta do sistema ou propaganda, acabarão aderindo ao programa.

É importante trabalhar na mudança do paradigma e não cair no equívoco da distribuição de conteúdos fechados num site estático desprovido de mecanismos de interatividade, de criação coletiva, com falta de preparo do aluno e do professor.

Deve-se ter em mente, sempre em pauta a importância e a urgência da formação continuada do professor, pois não há mais educação sem tecnologia, como não há mais vida sem ela, pois vivemos em seu apogeu, que é uma realidade que devemos estar sempre considerando.

2 | INTERATIVIDADE NO ENSINO A DISTÂNCIA

A interatividade é um termo essencial na vida de um educador atual, onde é preciso se repensar o processo relacional aluno, professor e material didático.

No cotidiano da educação percebe-se que existe a necessidade de inovar, que estimule o docente e discente nesse mundo cibernético de novas relações.

A possibilidade existe, as ferramentas estão à disposição, mas é necessária uma interação entre os partícipes do processo de aprendizagem que se estimulem nesse momento diferenciado. Observa-se na vivência diária do magistério que essas experiências são muito positivas.

O processo de aprendizagem tal como se considera exige reflexão no sentido de averiguar sobre os participantes desse processo. (MASETTO, 2003) Quem são eles e como se espera que interajam num curso superior? Pode complementar a pergunta: e em um curso de EAD?

Em um sentido holístico percebe-se que a resposta a este questionamento abre um amplo debate e um entendimento que possibilita a análise das questões. Assim, percebe-se a importância não só dos questionários que solicitam informações dos ingressantes na faculdade, como também uma participação efetiva do professor na identificação do perfil desses alunos, para que se possa identificá-los e perceber quais são “as suas tribos, gostos e afinidades,” que com certeza servirão de direcionadores para o estímulo educacional.

Este processo pode facilitar o trabalho dos professores, pois a partir deste ponto podem-se criar situações de interesse geral que permita a cada aluno o seu crescimento a partir de seu momento e no seu passo desejado como o seu entendimento.

Existem pressupostos que enfatizam o processo de construção do conhecimento por meio das interações e do trabalho colaborativo, o estar junto virtual, que integra o uso dos vários recursos do ambiente virtual para criar situações de aprendizagem que possam favorecer o aluno transformar as informações em conhecimento, possibilitando-o a vivenciar um processo de ação reflexiva, de articulação com a prática, de depuração e de reconstrução do conhecimento.

A interatividade permite o aluno criar junto com os colegas e professores o seu conhecimento, não como um mero espectador, mas como um coautor.(SILVA,2010)

A universidade atual com algumas exceções está vivenciando uma antropologia cibernética, portanto já estamos plugados numa “sociedade *on-line*” possibilitada pela internet.

Esta sociedade já representa uma nova revolução na esfera da comunicação e interação humana e está transformando radicalmente os caminhos, os hábitos e até mesmo o modo de ser e a educação deve ser o agente de mudança transformadora e para isso os educadores precisam estar preparados para este novo contexto.

O discurso atual nesta era nos faz repensar sempre o modelo da universidade. O nosso objetivo, aqui, é evidenciar a necessidade do aprofundamento dessa relação, agora sob o foco da interatividade, que relaciono com as teorias da aprendizagem, que descrevem a forma pela qual uma pessoa aprende, o que as torna intimamente ligadas aos conceitos propostos pela epistemologia e para o entendimento correto da questão é imprescindível entender os pressupostos epistemológicos na qual ela se baseia.

Percebe-se que existem três teorias frequentemente mencionadas com bases diferentes, mas que são importantes para o estudo em questão, delas 2 têm bases epistemológicas realistas (behaviorismo e cognitivismo) e 1 tem base idealista (construtivismo).

Observa-se no contexto educacional o construtivismo como uma forma coerente de crescimento educacional, pois se percebe que a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento, sendo um agente ativo de sua aprendizagem, o que resulta em sua própria transformação como ser, onde ele não transfere o conhecimento

externo para sua memória, mas, ele cria interpretações do mundo baseadas em sua experiência anterior e suas inter-relações com outras pessoas.

Para isso também percebe-se a necessidade de condições externas favoráveis, criadas no ambiente de aprendizagem, que devem facilitar o processo.

Existe muito material rico para esse entendimento, principalmente com relação aos suportes que irão facilitar a interatividades dos envolvidos no aprendizado, onde a natureza de cada suporte mediático requer planejamento diferenciado do processo pedagógico que vai ser realizado por seu intermédio.

Cada modalidade de ensino requer o tratamento diferenciado do mesmo conteúdo, de acordo com os alunos, os objetivos a serem alcançados, o espaço e tempos disponíveis para a sua realização. Observa-se que cada um dos suportes mediáticos tem cuidados e formas de tratamento específicas que, ao serem utilizadas, alteram a maneira como se dá e como se faz a educação. (KENSKI, 2005). Esse é um aspecto muito importante no contexto educacional, pois irá definir a participação e o envolvimento do aluno.

As possibilidades de uso de mídias cada vez mais interativas em educação têm alterado, e muito, a concepção do que é educação presencial e a distância. É possível que, nos próximos anos, se amplie a integração entre essas duas modalidades.

A interatividade fica cada vez mais evidente no ensino e as experiências vivenciadas pelo autor como aluno EAD permitem refletir na sua importância, por isso é necessário que educadores passem por esse processo para vivenciar essa modalidade de forma real. É importante que os docentes façam um curso EAD e passem pela condição de aluno para que possa sentir como o estudante constrói o seu conhecimento e como funciona o processo de interatividade envolvido. As principais mudanças nos processos de interação e comunicação humana em EAD ocorrem com o uso mais intensivo da internet e dos ambientes virtuais de aprendizagem. As possibilidades síncronas e assíncronas da Internet viabilizam o contato entre pessoas e dados situados nos mais diferenciados espaços, a qualquer hora. (KENSKI, 2005).

As novas mídias permitem um diferencial muito grande para o crescimento educacional moderno e para isso é necessário o conhecimento das tecnologias e dos estudos que envolvem essa questão.

Todo o arcabouço tecnológico que está a disposição da educação irá ajudar na proximidade entre educador e educando de forma que possam desenvolver o seu crescimento tendo consciência do que estão fazendo para aprender.

Neste novo momento os professores que pretendem buscar interatividade com seus alunos, devem emergir para uma nova relação, onde não mais propõem o conhecimento, não o transmitem como meros expositores, eles passam a ser um parceiro, conselheiro, guia, facilitador, colaborador.

Nesse aspecto é necessária uma capacitação para isso, pois ele vai mudar radicalmente, passando de articulador da situação para um formulador de problemas, instigando situações, sendo um arquiteto de percursos. Por isso é importante a educação continuada e o estudo do assunto de forma que possa ser um conhecedor de seus alunos,

um identificador das situações, do perfil dos alunos, para se transformar em um mobilizador das inteligências múltiplas e coletivas na experiência do conhecimento.

O professor deve ser um orientador de idéias, disponibilizando para seus alunos estados potenciais do conteúdo a estudar de modo que o aluno possa experimentar a criação do conhecimento participando da sua criação, interferindo no processo, modificando e aprendendo com o grupo a cada passo.

Essa nova articulação educacional permite que o aluno deixe o lugar da recepção passiva de onde ouve, olha, copia e presta contas para se envolver com a proposição do professor, abrindo sua mente para novos mundos e participando da criação do conhecimento.

Para que isso aconteça é necessária uma formação adequada do professor, pois esse posicionamento exige novas estratégias de organização e funcionamento para o novo contexto educacional, sendo necessário investir na sua formação permanente de qualidade, na preparação para romper com a tradição do falar, do ditar do mestre, que transmite o conhecimento e separa emissão e recepção. O reconhecimento social, melhores salários, liberdade e infraestrutura para criar a partir dos Parâmetros Curriculares do MEC e a cooperação entre os professores, pais e alunos de cada escola e de redes de escolas no enfrentamento dos desafios comuns.

Um novo momento se abre para o ensino e todos devem estar preparados para isso, é preciso se capacitar, rever conceitos e voltar a estudar os novos posicionamentos, pois a cada dia é preciso aprender muito mais. Infelizmente a realidade sonhada não é a vivida na grande maioria das universidades, mas, enfim, quem ainda não está plugado tem que esperar o seu tempo. Mas deve-se admitir que mesmo que as instituições não estão plugadas, a grande maioria dos jovens está. Observa-se isso em muitos lugares e em instituições públicas ou particulares, onde a grande maioria dos jovens já está com celulares ligados na rede.

A questão da interatividade é um desafio para o professor e segundo Silva (2010) inspirado no “parangolé”, evidencia que o professor propõe o conhecimento aos estudantes, como o artista propõe sua obra potencial ao público. Isso supõe modelar os domínios do conhecimento, como espaços conceituais, onde os alunos podem construir seus próprios mapas e conduzir suas explorações, considerando os conteúdos como ponto de partida e não como ponto de chegada no processo de construção do conhecimento, esse é um novo paradigma que se deve permitir ao aluno, para que este se desenvolva de forma plena a partir do seu próprio mapa cognitivo, no seu espaço e no seu tempo.

As estratégias são várias e depende do seu público, de estudo e disposição do professor para programá-las. Existem turmas diferentes, mas todas devem ser bem trabalhadas. Quando se inicia o processo de interatividade dos alunos, construção do conhecimento, envolvendo-os numa nova dimensão, evidenciando as proposições de estudo e crescendo junto com eles, evocando as suas vivências diárias, o seu cotidiano para construir a realidade desejada e evidenciada na ementa do curso. Aos poucos se aprende a coordenar as atividades de forma natural fazendo com que todos participem. É

um trabalho que leva tempo e muito estudo, mas que é possível e gratificante.

3. TUTORIA E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DO ALUNO

3.1. Fórum de Aprendizagem

O fórum é um espaço de comunicação entre os atores do EAD muito importante para incentivar o entendimento da tutoria e a construção da autonomia do aluno, onde se percebe que a função do tutor e do professor não pode ser mais a de um difusor do conhecimento, mas a de um estipulador do aprender e pensar.

O tutor nesse aspecto torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos dos quais se propôs ajudar a desenvolver, fazendo com que a sua atividade tenha como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos alunos, ou seja, na incitação ao intercâmbio dos saberes, onde a autonomia do discente passa a ser um processo a ser construído a partir de sua própria determinação, que não se concretiza de forma solitária, mas com o grupo demandando a participação do outro e nesse aspecto Morin (1990) enfatiza que somos dependentes e heterônomos, autônomos e livres e por isso mesmo, seres complexos. Mas para se desenvolva a autonomia é necessário que o cursista tenha responsabilidade, organização, disciplina, maturidade e compromisso, o que o coloca com um perfil bem delineado e diferente dos cursos presenciais.

Com o desenvolvimento deste processo o aluno se permite buscar, entender, errar sem macular sua alta estima, permitindo que ele sonhe, busque, mude quantas vezes ele quiser, sendo o sujeito de sua própria trajetória. Ele direciona o seu crescimento, no seu ritmo, no seu passo, na sua hora e de acordo com o seu entendimento e para isso é necessário que o tutor possa problematizar com os educandos o conteúdo que está sendo estudado, e não apenas apresentá-lo como se fosse algo elaborado e estanque e os alunos de acordo com o seu ritmo busquem o entendimento da questão e evidenciem as soluções para o problema a partir de seus estudos e construções.

Em seu momento de composição ele desenvolverá uma combinação peculiar de processos e estratégias evidenciando que cada aluno gosta ou acha mais fácil aprender de uma forma do que de outra, ou seja, no seu próprio passo e ritmo.

3.2. Ações do Tutor num Ambiente Interativo de Aprendizagem

A interatividade é essencial na vida de um educador atual, pois através dela o aluno cria junto com os colegas e professores o seu conhecimento. Neste processo, o tutor é um orientador de linha de frente, que está em contato direto com o aluno na plataforma ou por telefone, que deve possuir além das qualidades inerentes ao profissional da educação, a empatia, que resulta da capacidade de se colocar no lugar do outro, propiciando uma sintonia afetiva e a capacidade de comunicação, expressa na conduta atenta e respeitosa, que são elementos vitais no exercício da tutoria sedutora.

Conforme Niskier (1999:393), o tutor é responsável por comentar os trabalhos

realizados pelos alunos, corrigir as avaliações dos estudantes, ajudá-los a compreender os materiais do curso através das discussões e explicações, responder às questões sobre a instituição, ajudar os alunos a planejarem seus trabalhos, organizar círculos de estudo, fornecer informações pelas mídias disponíveis, supervisionar trabalhos práticos e projetos, atualizar informações sobre o progresso dos estudantes, fornecer *feedback* aos coordenadores sobre os materiais dos cursos e as dificuldades dos estudantes e servir de intermediário entre a instituição e os alunos, ou seja, o apoio tutorial realiza a intercomunicação entre professor, tutor, aluno que intervêm no sistema e os reúne em uma função de orientação, docência e avaliação.

O tutor no ambiente interativo de aprendizagem precisa de suportes que irão facilitar a sua ação e neste contexto a natureza de cada suporte mediático requer planejamento diferenciado do processo pedagógico que vai ser realizado por seu intermédio. (KENSKI, 2005)

Este é um aspecto muito importante no contexto educacional, onde as possibilidades de uso de mídias interativas em educação têm alterado a concepção do que é educação presencial e a distância e onde já se observa a integração entre essas duas modalidades.

Este é o cenário onde o tutor deve planejar as suas ações de forma a evidenciar um objetivo a alcançar, as ferramentas que serão utilizadas e qual serão as suas estratégias para alcançar o que se planejou, preparando um fórum esclarecendo objetivos e os questionamentos, estabelecendo um compromisso de responder indagações dos alunos, pois o *feedback*, é primordial num ambiente EAD, pois estimula a participação. Ele precisa de rapidez na resposta de qualquer questionamento, pois não pode deixar o aluno inseguro para realizar as atividades propostas. Se houver demora pode desmotivar o aluno de forma a comprometer ou mesmo atrasar a entrega da atividade.

O tutor ao ler os trabalhos e postagens nos fóruns deve sempre buscar voltar o foco das discussões para o que foi solicitado, promovendo reflexões quando notar que o aluno não fez uma avaliação crítica a respeito da temática em discussão, ou seja, o estímulo à reflexão deve permear todas as ações do tutor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade humana em um curso presencial é distinta do ensino a distância (EAD) em vários aspectos. Uma das razões das distinções está relacionada à presença física de colegas e professor, que moldam o ambiente de forma coletiva e participativa que direta ou indiretamente contribuem para a interação da turma.

No EAD não existe uma atmosfera moldada pela presença física, este particular muda as interações e sensações percebidas pelos alunos em sua individualidade. O estar só na questão é muito sentido pelo cursista, a princípio em uma relação fria, ele e o computador, que deve ser trabalhada pelos professores e tutores para colocá-lo a vontade em uma atmosfera prazerosa de aprendizado.

O aspecto orientado com a questão do que se deve fazer para construir um espaço

com relações interpessoais confortáveis para os alunos, com personalidades diferentes, evidenciam diversos posicionamentos. Mas percebe-se que o melhor deles é a empatia, ou seja, se colocar no lugar do aluno e perceber o seu sentimento, e isto envolve um conhecimento aprofundado do perfil da turma.

A tutoria é o método mais utilizado para efetivar a interação pedagógica, e o incentivo das relações interpessoais que facilitam a dinâmica do curso, a interação dos alunos, a participação do grupo e o desenvolvimento dos trabalhos.

Com relação a forma pedagógica de se colocar o conteúdo da disciplina, o professor e o tutor deve ter a capacidade de entender que o aluno no EAD, além de estar longe, trabalhando sozinho, o entendimento da disciplina pode gerar dúvidas, interpretações distintas, além de falta de base e outros problemas que podem ser gerados pela circunstância espaço tempo. Por isso é importante que os professores e tutores tenham participado de um curso EAD para terem a compreensão do outro lado da moeda, é preciso muita empatia para essa questão, onde toda angústia deve ser evitada para que o aluno possa seguir em frente e não se evadir do curso, a partir da sua perda de interesse.

O tutor nesse aspecto torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos dos quais se propôs ajudar a desenvolver, fazendo com que a sua atividade tenha como centro o acompanhamento e o gerenciamento dos alunos, ou seja, na incitação ao intercâmbio dos saberes, onde a autonomia do discente passa a ser um processo a ser construído a partir de sua própria determinação, mas que não se concretiza de forma solitária, mas com o grupo demandando a participação do outro.

No universo da educação a distância é imprescindível um espaço de acolhimento, devendo ser incentivado a todo o momento, com isso o papel do tutor nessa situação é extremamente importante, pois deve estar sempre atento, respondendo aos questionamentos, se fazendo presente [...], pois o aluno EAD deve ser tratado com mais carinho e com mais acolhimento. Deve-se lembrar que ele é a peça fundamental do curso e está “sozinho” em casa ou no trabalho estudando.

REFERÊNCIAS

KENSKI, Vani Moreira. **Gestão e Uso das Mídias em Projetos de Educação a Distância**. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, acesso em: 14/10/2010.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NISKIER, Arnaldo. **Educação a Distância: A Tecnologia da Esperança**. São Paulo, Loyola, 1999.

SILVA, Marcos. **Pedagogia do parangolé - novo paradigma em educação presencial e online**. Disponível em: <http://www.saladeaulainterativa.pro.br/texto_0004.htm> acesso em 13/10/2010.

SOUZA, P.N. **O uso da hipermídia para o ensino e a aquisição lexical no contexto da leitura em língua estrangeira**. 2004. 293f. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

MODELOS DE TUTORIA PARA EDUCAÇÃO DE NÍVEL SUPERIOR

Karina Fernanda da Silva

Centro Federal de Educação Tecnológica –
CEFET-MG

Belo Horizonte – Minas Gerais

José Geraldo Pedrosa

Centro Federal de Educação Tecnológica –
CEFET-MG

Belo Horizonte – Minas Gerais

RESUMO: Dentro da Educação a Distância (EaD) são inúmeros os desafios. Um deles diz respeito ao modelo de tutoria a ser adotado. Não existe um modelo único a ser seguido e é um investimento necessário a qualquer instituição que busca desenvolver a Educação a Distância (EaD). Deve-se buscar a criação de sistemas tutoriais realmente eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino. Cada instituição que desenvolve EaD deve buscar construir seu modelo tutorial, incorporando, como complemento, as Tecnologias de Informação (TICs). O presente trabalho apresenta quatro modelos de tutoria para o ensino superior, adotados por instituições com perfis diferentes que servem como estudo de caso e, a partir da análise dos mesmos, propõe dois modelos/propostas. Os modelos propostos foram construídos seguindo o entendimento de autores como Bezerra & Carvalho (2011) que têm a visão do tutor como profissional fundamental

dentro da Educação a Distância (EaD), pois é ele que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, ou seja, a essência da ação educativa dentro da EaD. Dessa forma, os modelos propostos foram construídos dentro de uma perspectiva pedagógica de tutoria centrada na mediação pedagógica como elemento essencial na comunicação com os estudantes e em política de valorização e reconhecimento do tutor dentre os demais atores presentes na EaD. Destaca-se que não existe um modelo de tutoria ideal. Os modelos proposto visam à realidade estudada e uma possível implantação dentro das Universidades Públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Modelo Tutorial; sistema de Tutoria; Educação a Distância.

ABSTRACT: Within the Distance Learning (DL) are numerous challenges. One of them concerns the mentoring model to be adopted. There is no single model to follow and is a necessary investment to any institution that seeks to develop distance education (DE). Should seek to create truly effective tutoring systems, appropriate to support and promote student growth in each of the stages of the teaching process. Each institution develops distance education should seek to build your tutorial model, incorporating, in addition, the Information Technology (ICT). This paper presents four mentoring models for higher education, adopted by institutions with different profiles that

serve as case study and from the analysis of them, we propose two models / proposals. The proposed models were built following the understanding of authors like Bezerra & Carvalho (2011) who have the tutor's vision as a fundamental professional within the Distance Education (DE), for it is he who takes the joint mission of the entire education system -learning, namely the essence of educational action within the distance education. Thus, the proposed models were built within a pedagogical perspective mentoring focused on pedagogical mediation as an essential element in communicating with students and valuation policy and recognition of the tutor among the other actors present in distance education. It is noteworthy that there is no ideal mentoring model. The models proposed aim to study reality and a possible implementation within the public universities.

KEYWORDS: Model Tutorial; Mentoring system; Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação a distância (EaD) se constituiu a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N.º9.394/96) com foco principal, em seu início, a formação inicial de professores em nível superior. Mas o que é a educação a distância?

Segundo o Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Art. 80 da Lei 9.394/96 (LDB), a Educação a Distância (EaD) deve ser entendida como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Pelo conceito, pode evidenciar que utilizar a EaD como modalidade de ensino implica em pensar no sistema de apoio e acompanhamento, a tutoria; nos profissionais que compartilham a docência, em especial o tutor; e em quais Tecnologias de Informação (TIC) serão usadas para intermediar e possibilitar esse processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, um investimento necessário a qualquer instituição que busca desenvolver a Educação a Distância (EaD), é a criação de sistemas tutoriais realmente eficazes, apropriados a apoiar e promover o crescimento do aluno em cada uma das etapas do processo de ensino. Cada instituição que desenvolve EaD deve buscar construir seu modelo tutorial, incorporando, como complemento, as Tecnologias de Informação (TICs).

Neste contexto, a forma como a tutoria é concebida, as funções e atribuições do tutor e a compreensão do seu papel dentro da EaD são ainda pouco compreendidos, não havendo um consenso entre os autores.

Assim, surge o presente trabalho que toma como objeto de estudo quatro modelos de tutoria adotados por instituições com perfis diferentes com o objetivo de investigar quais os modelos de tutoria estão sendo usados e propor uma reflexão sobre eles que culmina na proposição de outros dois modelos.

Assim, foram estudados os modelos de tutoria adotados pela: Fundação Getúlio Vargas (FGV), Universidade Federal do Estado de Minas Gerais (UFMG), Universidade do Estado de

Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Aberta do Brasil (UaB). A partir da análise desses modelos de tutoria, foram propostos dois modelos construídos seguindo o entendimento de autores como Bezerra & Carvalho (2011) que têm a visão do tutor como profissional fundamental dentro da Educação a Distância (EaD), pois é ele que assume a missão de articulação de todo o sistema de ensino-aprendizagem, ou seja, a essência da ação educativa dentro da EaD. Ou seja, os modelos propostos foram embasados na perspectiva pedagógica de tutoria centrada na mediação pedagógica como elemento essencial na comunicação com os estudantes e em políticas de valorização e reconhecimento do tutor dentre os demais atores presentes na EaD.

Dessa forma, a perspectiva da pesquisa é predominantemente qualitativa e tendo como base a taxionomia apresentada por Vergara (1998) que classifica a pesquisa em relação a dois aspectos tem-se:

- Quanto aos fins, a pesquisa é descritiva;
- Quanto aos meios, a pesquisa é documental, e estudo de caso.

Descritiva porque visa descrever percepções e expor características de um determinado fenômeno, no caso os modelos de tutoria adotados por quatro instituições. Documental porque também é baseada em documentos do curso como o Plano Pedagógico.

Estudo de caso porque é baseada em um programa específico de educação universitária na modalidade à distância.

2 | TUTOR

Na legislação brasileira, antes de 2007, não há registros sobre a figura do tutor. Somente nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância o tema foi tratado pela primeira vez.

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas, através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (REFERENCIAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 2007, p.21).

Essa visão da figura do tutor tem sido muito questionada ao longo dos anos. Segundo Vilarinho; Cabanas (2008):

A expansão da Educação a Distância (EAD) amplia os questionamentos a respeito do tutor, personagem a quem tem sido atribuída a função de orientador / facilitador da aprendizagem: [...]. VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 481.

Vilarinho; Cabanas (2008) ainda afirmam que o aumento da oferta de cursos a distância, tem levado profissionais a assumirem a função de tutor. Assim:

Muitos desses sujeitos realizam esta tarefa sem preparo pedagógico específico para a EAD, atuando apenas como “estimulador” (no sentido de estimular leituras, debates, trabalhos colaborativos e o cumprimento do prazo de entrega de trabalhos) e “informante” (dá informações administrativas). Nesta linha de ação, o tutor acaba se limitando a atuar como “porta-voz” de professores e coordenadores de curso. Seria este o papel do tutor na EAD? VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 481.

As autoras, Vilarinho; Cabanas (2008), concluíram em sua pesquisa intitulada “Educação a Distância (EAD): o tutor na visão de tutores” que nem os próprios tutores se identificam como docentes. Fato que as mesmas apontam como contraditório, “pois as atribuições indicadas como específicas da tutoria são inerentes à docência.” VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 481.

Nesta mesma perspectiva, apontam Bezerra; Carvalho (2011) ao dizerem que:

[...] o trabalho de tutoria, apesar de apresentar suas especificidades, guarda em si a essência da ação educativa desenvolvida pelo professor, é alguém essencial, que no estabelecimento de suas mediações entre o/a estudante e as informações fornece as direções, indica caminhos, possibilita a construção do conhecimento. BEZERRA; CARVALHO, 2011, p. 241.

Contrapondo a essa visão, Schmid (2004, p. 278), por exemplo, segue a linha dos autores que afirmam que o tutor não ensina, pois não dá aulas e não produz material didático.

Portanto, conforme afirmam Aretio (2002) e Hackmayer; Bohadana (2014), não existe um consenso entre os autores. Nesse sentido, é interessante ressaltar que a falta de entendimento comum é tanto para a abrangência do papel / função do tutor quanto para a nomenclatura / denominação a se usar (tutor, mediador, orientador, animador...).

Em meio a esse cenário, Vilarinho; Cabanas (2008) colocam que “a diversidade de conceitos dificulta a compreensão de quem é este personagem e acaba por fragilizar e descaracterizar a EAD.”. VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 484.

Hackmayer; Bohadana (2014) apontam que “há ainda muito o que se investigar sobre a realidade do tutor na EAD, pois ele é, geralmente, responsável por acompanhar o aluno em todo o seu processo de aprendizagem, [...]”. HACKMAYER; BOHADANA, 2014, p. 226.

Neste sentido, Vilarinho; Cabanas (2008) *apud* Almeida (2001) que faz uma reflexão sobre o tutor a partir de seu significado na história da educação e afirma:

[...] ele vem assumindo diferentes papéis, sendo que, atualmente, tende a reproduzir o docente tradicional, o que compromete a construção de uma identidade própria e, conseqüentemente, sua atuação como mediador, facilitador, incentivador, investigador do conhecimento, além de reduzir a aprendizagem a mero reproducionismo. VILARINHO; CABANAS, 2008, p. 481.

Assim, foi preciso determinar uma perspectiva / visão a se seguir. Dessa forma, esse estudo adotou o entendimento que tutor e o professor são igualmente responsáveis pela qualidade de ensino e “o papel do tutor é essencial, devemos vê-lo como uma ‘ponte móvel’ entre o aluno, o curso e o professor.” LITWIN, 2001, p. 38. A definição adota de tutor é a dada por MILL (2008, p.35) de “docente-tutor” com as seguintes atribuições “acompanhar, orientar, estimular e provocar o estudante a construir o seu próprio saber, desenvolver

processos reflexivos e ‘criar’ um pronunciamento marcadamente pessoal.”.

Este estudo também se norteia por meio do documento “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” elaborado pelo Ministério da Educação (MEC, 2007) que orienta que o processo de formação de tutores deve, no mínimo, prever capacitação:

1. No domínio específico do conteúdo;
2. Em mídias de comunicação; e
3. Em fundamentos da EAD e no modelo de tutoria.

O presente estudo ainda se baseia nas competências essenciais evidenciadas nos Referenciais do MEC para a EaD:

1. Domínio de conteúdo
2. Dinamismo
3. Visão Crítica e global
4. Capacidade para estimular a busca de conhecimento
5. Habilidade com as novas tecnologias de comunicação e avaliação

Do ponto de vista das competências pedagógicas do tutor, o estudo segue as competências essenciais estabelecidas pelas autoras Nobre e Melo (2011) a partir de uma releitura das dez competências elencadas por Perrenoud (2004). Segundo as autoras, as competências pedagógicas essenciais dos tutores são:

- Ser um motivador da aprendizagem;
- Possuir uma linguagem clara e amigável;
- Aceitar a heterogeneidade de saberes e capacidades dos alunos;
- Desenvolver posturas críticas no aluno durante a aprendizagem;
- Saber avaliar o desenvolvimento do aluno e fornecer *feedbacks*.

3 | ANÁLISE DE ALGUNS MODELOS DE TUTORIA EXISTENTES

3.1 Modelo de Tutoria UAB

A Universidade Aberta do Brasil (UaB) foi criada em junho de 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) por meio do Decreto N.º 5.800, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior à distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil.

Dessa forma, constitui um dos principais instrumentos de execução das políticas públicas do Ministério da Educação (MEC). Segundo o MEC (2015), atualmente a UaB

mantém 706 cursos voltados a formação inicial dentre os 984 cursos oferecidos em todo o país. Além da formação inicial de professores, objetivando a consecução e fomento dos cursos da UAB, e conseqüentemente, a democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público, e da formação de gestores públicos, o Ministério de Educação, criou essa política pública marcada pelo programa chamado Pnap e por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, estimula a oferta do curso de Administração Pública, na modalidade à distância, operacionalizado pelas Instituições Públicas de Ensino Superior, de acordo com os instrumentos legais emanados pela UAB.

O modelo de tutoria da Universidade Aberta do Brasil (UAB) atualmente está organizado hierarquicamente em núcleos de atuação. Estes se organizam em uma coordenação geral na universidade, nas coordenações de curso e em uma coordenação de polo de apoio presencial. A equipe de tutoria atua diretamente na oferta das disciplinas do curso.

Dentro do modelo UAB temos 1 (um) tutor a distância especialista, selecionado para atender cada disciplina (através de telefone, da internet, etc), e 1 (um) tutor presencial com perfil generalista (ou seja, presta atendimento a todas as disciplinas), para cada turma (este tutor presencial acompanha os alunos do primeiro ao último período).

Observa-se que 90% das Universidades inseridas no Programa adotam essa proposta. É o caso, por exemplo, da Universidade de Brasília.

3.2 Modelo de Tutoria UEMG

A Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – foi criada pelo Art. 81 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989, como uma instituição multicampi.

A Lei 11.539, de 22 de julho de 1994, definiu a Universidade como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, com sede e foro em BH, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial.

Atualmente os alunos da UEMG estão distribuídos nos municípios de: Belo Horizonte, Frutal, João Monlevade, Poços de Caldas, Ubá, Barbacena e Leopoldina totalizando 32 cursos regulares de graduação, 14 cursos de pós-graduação lato-sensu e 2 cursos de pós-graduação stricto sensu.

O trabalho com a EAD na UEMG teve início com criação do Núcleo de Educação a Distância – (NEAD) pela Resolução nº. 05/97, do Conselho Universitário da UEMG. No entanto, a trajetória da UEMG com a Educação a Distância, antecedeu à institucionalização desse Núcleo – desde 1983. O Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais – CPIEMG – atualmente Faculdade de Educação FaE/CBH/UEMG, iniciou os seus trabalhos na referida modalidade com um projeto coordenado pelo Grupo Emergente de Pesquisa (GEPE).

Outras experiências significativas foram: a do Grupo de Estudos e Pesquisas de

Tecnologias Interativas de Aprendizagem (TEIA-GEPE), o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), o “Telessalas de Minas”, o Protocolo de Intenções (Termo de Adesão) que criou a Universidade Virtual Pública do Brasil – UNIREDE, o “Projeto Veredas”, o projeto de criação do Centro de Pesquisas em Educação a Distância (CEPEAD), o Termo de Adesão da UEMG ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica e o Acordo de Cooperação Técnica com a CAPES para oferta de cursos superiores à distância.

Este Acordo autorizava a UEMG a oferecer, em caráter experimental, cursos de licenciatura por um prazo de cinco anos com possibilidades de prorrogação e nesse contexto a Universidade faz parte da Universidade Aberta do Brasil – UAB oferecendo dois cursos de licenciatura, um de Artes Visuais e outro de Pedagogia em 10 polos de apoio presencial. Em 8 de dezembro de 2010, foi publicada a Port. N° 1369/2010 do Ministério da Educação credenciando a UEMG para oferta de cursos superiores à distância.

O modelo de tutoria e, mais que isso, o modelo de EaD atual da UEMG é muito semelhante ao adota pela Universidade do Brasil (UaB). Está organizado hierarquicamente em núcleos de atuação e estes se organizam em uma coordenação de curso, coordenação de tutoria e uma coordenação de polo de apoio presencial em cada um dos polos de atuação. Todos esse núcleos estão subordinados à Direção da FaPP/UEMG.

Os tutores foram selecionados através do edital de seleção N° 009 Nead/ Cepead/ Fapp /Uemg - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.

3. DA DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS FUNÇÕES

- 3.1. Conhecer o Projeto Pedagógico do curso, sua organização, estrutura e funcionamento, o material didático das disciplinas e o sistema de tutoria da UEMG.
- 3.2. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas.
- 3.3. Acompanhar as atividades discentes, conforme cronograma dos cursos.
- 3.4. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes.
- 3.5. Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas.
- 3.6. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes.
- 3.7. Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes.
- 3.8. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino.
- 3.9. Elaborar relatórios periódicos de acompanhamento dos alunos e encaminhar à Coordenação de tutoria.
- 3.10. Participar do processo de avaliação da disciplina, sob a orientação do professor responsável.

3.11. Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações.

3.12. Participar, das reuniões da equipe de tutores e professores pesquisadores convocadas pela coordenação do curso.

3.13. Subsidiar a avaliação do material didático e do ambiente virtual de aprendizagem do curso, sugerindo eventuais mudanças.

Edital de seleção N° 009 Nead/ Cepead/Fapp /Uemg - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.

Através do edital é possível constatar que o modelo atual de tutoria adota pela FaPP/UEMG atribui ao tutor atribuições de docente.

Pelo item 4.1.2 também é possível concluir que a FaPP/UEMG optou pelo modelo de tutoria que busca um profissional especialista nos conteúdos do curso já que limitou a formação de nível superior dos mesmos a áreas afins do curso ofertado.

4.1.2. Possuir a seguinte experiência profissional ou formação acadêmica:

a) Formação de nível superior: Bacharelado ou Tecnólogo em áreas das ciências sociais aplicadas (Administração, Gestão Pública, Ciências Econômicas, Direito, Gestão e Processos Gerenciais) ou curso de especialização na área;

Edital de seleção N° 009 Nead/ Cepead/Fapp /Uemg - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.

Quanto ao perfil do tutor, o edital solicitou:

5. DO PERFIL DO CANDIDATO

5.1. Possuir conhecimento em informática.

5.2. Possuir acesso à internet.

5.3. Possuir, preferencialmente, experiência em educação a distância e em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

Edital de seleção N° 009 Nead/ Cepead/Fapp /Uemg - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.

Esse processo de seleção de tutores não se orientou por processos reflexivos de investigação e, muito menos, pela exigência de um perfil do tutor que contemplasse habilidades de comunicação, competência interpessoal, liderança, dinamismo, iniciativa, entusiasmo, criatividade, capacidade para trabalhar em equipes e outras.

O processo de seleção foi dividido em 02 (duas) etapas. A primeira etapa foi eliminatória e composta de análise do *Curriculum Vitae* e dos documentos exigidos em edital como comprovante de vínculo empregatício com o governo, Cópia do Diploma e outros. A segunda etapa teve caráter classificatório e foi composta pela análise da carta de

Intenções e, em seguida, uma prova escrita. A prova conteve questões objetivas sobre as atribuições de um tutor, o ensino EaD. Embora constasse em edital, não foram exigidas na prova questões voltadas a avaliação da capacidade do candidato no uso de ferramentas básicas de informática e nem uso da Plataforma Moodle.

É importante ressaltar que as questões que envolvem a avaliação dos candidatos referentes às habilidades textuais foram verificadas pela análise da Carta de Intenções. Nela, foi observada a coerência e a coesão textual, e como o candidato pretendia contribuir para a efetivação do curso.

Após essa etapa, os tutores passaram pelo Curso de Formação Técnico-Pedagógica para Tutores, previsto em edital e de responsabilidade do CEPEAD/UEMG. A participação do candidato selecionado foi obrigatória e o referido curso de formação teve a duração de 02 (duas) semanas, sendo 05 (cinco) horas presenciais e 25 (vinte e cinco) horas a distância.

Dentro desse modelo acima, a tutoria tem assumido um papel de orientação acadêmica e avaliação da aprendizagem dos alunos a distância. Dessa forma, o tutor tem assumido um papel preponderante de facilitador e avaliador.

A Direção da FaPP e todas as coordenações envolvidas reconhecem que o tutor é quem melhor representa a instituição para o estudante na modalidade EaD. O tutor personifica a instituição e o professor conteudista para o estudante. É a figura que lida diretamente com o estudante e o “fator humanizador” do sistema de ensino na modalidade a distância.

Embora haja um consenso sobre o reconhecimento da importância do papel do tutor, entretanto, não há um alinhamento sobre as suas funções, atribuições, nomenclaturas, atuação e sua compreensão como um professor ou não. Tal desalinhamento pode ser decorrente de posicionamentos institucionais e do próprio modelo de educação a distância proposto pela Universidade Aberta do Brasil.

A Resolução CD/FNDE n.º26, de 05 de junho de 2009, aponta os profissionais que se envolverão com os cursos oferecidos em parceria com a UAB, destacando-se como componentes da equipe docente: o professor-pesquisador e o tutor. No texto da resolução em questão, evidenciam-se distanciamentos entre tutoria e docência, uma vez que as atividades de ensino cabem ao professor-pesquisador. Contudo, o edital de seleção da UEMG e a prática atribuem rotineiramente ao tutor responsabilidades docentes.

Tal fato, tem resultado em fragmentações, dicotomias, precarizações e na intensificação do trabalho do tutor que, por sua vez, não tem condições de trabalho compatíveis com sua função e sua importância no processo de formação.

As muitas diferenciações entre tutor e professor se somam o valor das bolsas pagas a esses profissionais, estabelecidos atualmente pela resolução CD/FNDE n.º 8, de 30 de abril de 2010.

Ao professor-pesquisador ou conteudista são pagas 4 bolsas que variam de R\$ 1.100,00 a R\$ 1.300,00. Já o tutor recebe a quantia de R\$ 765,00 por cerca de 20 horas de trabalho semanal.

A precariedade da tutoria também se evidencia na falta de vínculo empregatício

institucional e de uma relação de trabalho que confira direitos trabalhistas mínimos.

1.3. A atuação do tutor não originará quaisquer vínculos empregatícios com a UEMG, sendo sua atribuição e remuneração definidas de acordo com o sistema de bolsas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, conforme resoluções FNDE nº 26 de 5 de junho de 2009 e nº 8 de 30 de abril de 2010. edital de seleção N° 009 Nead/Cepead/Fapp/Uemg - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.

Portanto, a falta de vínculo do tutor e o pagamento de valores irrisórios por seu trabalho contribuem para legitimar a precarização do trabalho docente na EaD e reforçar atitudes preconceituosas.

3.1 Modelo de Tutoria UFMG

O modelo de tutoria atual da UFMG tem muitas semelhanças ao adotado pela universidade de Brasília (UnB) e UEMG. É possível constatar tais semelhanças ao se verificar os requisitos básicos. São eles:

3. DOS REQUISITOS BÁSICOS

3.1. São requisitos exigidos aos candidatos aprovados na seleção de tutores, conforme Resolução CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010:

3.1.1. Possuir formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) no magistério do ensino básico ou superior **ou**;

3.1.2. Ter formação pós-graduada (Mestrado ou Doutorado) **ou**;

3.1.3. Estar vinculado a um programa de pós-graduação (Mestrado ou Doutorado).

3.2. São requisitos para a concessão da bolsa:

3.2.1. Ter nacionalidade brasileira ou estrangeira com situação regular no país;

3.2.2. Estar quite com as obrigações eleitorais;

3.2.3. Estar quite com as obrigações militares (para candidatos do sexo masculino);

3.2.4. Ter disponibilidade para desenvolver as atividades propostas.

EDITAL N° 011/2015 – PROCESSO DE SELEÇÃO DE TUTORES

Também se verifica essa semelhança na descrição sumária das funções em que fica claro a existência do curso de formação de tutores e as atribuições do tutor.

5. DA DESCRIÇÃO SUMÁRIA DAS FUNÇÕES

5.1. O candidato selecionado terá, obrigatoriamente, que participar do Curso de Capacitação de Tutores a ser realizado pelo CAED/UFMG, na modalidade a distância, entre os meses de junho a agosto de 2015.

5.1.1. Caso o tutor seja reprovado no Curso de Capacitação de Tutores realizado pelo

UFMG, o mesmo não poderá assumir o cargo.

5.1.2. A participação no curso não garante a contratação, conforme disposto no item 1.8.

5.2. Conhecer o Projeto Pedagógico da Formação, sua organização, estrutura e funcionamento, o material didático das disciplinas e o sistema de tutoria da UFMG;

5.3. Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os cursistas;

5.4. Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;

5.5. Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;

5.6. Manter regularidade de acesso ao AVA e dar retorno às solicitações dos cursistas no prazo máximo de 24 (vinte e quatro) horas;

5.7. Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;

5.8. Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;

5.9. Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela Instituição de Ensino, especialmente a capacitação presencial ofertada pelos professores das disciplinas da Formação aos tutores, prevista para ocorrer entre os dias 3 e 7 de agosto de 2015.

5.10. Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;

5.11. Participar do processo de avaliação da disciplina, sob a orientação do professor responsável;

5.12. Participar, obrigatoriamente, das reuniões da equipe de tutores e professores-pesquisadores convocadas pela Coordenação da Formação;

5.13. Subsidiar a avaliação do material didático e do ambiente virtual de aprendizagem do curso, sugerindo eventuais mudanças.

EDITAL Nº 011/2015 – PROCESSO DE SELEÇÃO DE TUTORES

Contudo, ao contrário do modelo de tutoria praticado pela UaB e UEMG, os tutores selecionados realizarão a mediação pedagógica apenas das 3 (três) disciplinas que compõem o perfil de atuação escolhido no ato da inscrição. Ou seja, os tutores não serão responsáveis por mediar todas as disciplinas do curso, apenas três disciplinas que estão dentro de uma mesma área aqui chamada de perfil, conforme pode ser visto:

6.2.1. Perfil Pedagógico:

a) Design Instrucional;

b) Produção de material didático para a EaD;

c) Mediação e avaliação em EaD.

6.2.2. Perfil Gerencial:

- a) Gestão da EaD;
- b) Gestão administrativa e financeira pública;
- c) Gestão de pessoas.

6.2.3. Perfil Tecnológico:

- a) Moodle;
- b) Ferramentas tecnológicas: uso em processos administrativos e para o aprendizado;
- c) Tecnologias e mídias educativas.

Essa foi a única diferença relevante verificada. É importante ressaltar que apenas essa mudança pode significar um ganho potencial a qualidade de ensino, haja vista que cada tutor possui conhecimentos e habilidades maiores a determinado perfil.

Ressalta-se que as horas de trabalho do tutor são as mesmas 20h / semana e o valor pago é uma bolsa de R\$ 765, igualmente no casos anteriores.

3.4 Modelo de Tutoria FGV

Segundo Santos *et al* (2005), atualmente a Fundação Getúlio Vargas (FGV) conta com 120 professores-tutores em exercício. O programa de ensino a distância da FGV é chamado FGV Online e está sob a coordenação da FGV-RJ.

Na Fundação Getúlio Vargas o tutor é chamado de “Professor-Tutor”. Além dessa diferença na denominação, evidencia outra diferença nos requisitos mínimos para seleção desse profissional. Na Fundação Getulio Vargas (FGV), a titulação mínima exigida para todos seus professores-tutores é que sejam atuantes no mercado e Especialista de formação. Portanto, o profissional tem que ter experiência comprovada na parte teórica e prática.

É interessante notar que, assim como nos demais casos já estudados, não há a exigência de que o profissional tenha experiência ou formação prévia para atuar com Educação a Distância. Da mesma forma, a FGV tem um curso específico em que todos os seus profissionais contratados são treinados. Segundo Santos *et al* (2005), essa formação inicial é composta por dois cursos: EaD Docência e Tutorial. Dessa forma, o curso objetiva preparar esses profissionais de forma a oferecer condições para que conheçam o papel do professor-tutor no ambiente virtual e sejam desenvolvidas as competências necessárias para desempenhar essa função. É realizado totalmente a distância e voltado para a prática. Ou seja, seu foco é ensinar o professor-tutor a trabalhar no ambiente virtual de aprendizagem utilizado pela instituição, seguindo as diretrizes pedagógicas do FGV que são:

1. a capacidade de interação com os alunos no ambiente virtual;
2. a capacidade de trabalhar o conteúdo proposto pela disciplina de acordo com as orientações da instituição e, conseqüentemente, mediar o processo de ensino-aprendizagem, facilitando o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas por um aluno concluinte dos cursos oferecidos pelo FGV Online.

Dessa forma, a capacitação é estruturada em módulos sendo que nos dois primeiros, o Professor-Tutor em formação é apresentado aos conceitos pedagógicos sobre a atividade docente, como o papel do professor, o processo de mediação e a avaliação. O terceiro módulo apresenta a educação a distância como campo de atuação e como o FGV Online está inserido nessa modalidade. O quarto e quinto módulo apresentam o modelo de tutoria, o ambiente virtual e as diretrizes do Programa.

Em busca de capacitar profissionais de acordo com as diretrizes do Programa pela práxis, o Programa de Capacitação é composto também pelo Laboratório Virtual, uma sala de aula organizada especialmente para possibilitar a vivência de diferentes situações que o Professor-Tutor terá ao longo de uma turma.

Uma novidade foi encontrada na primeira experiência real desse professor-tutor. Nessa ocasião, ele é acompanhado por um Professor-Tutor experiente da FGV Online chamado de: Professor-Mentor ou Mentor. O Mentor faz o acompanhamento das atividades desenvolvidas em sala de aula, sem interferir na dinâmica de interação do novo Professor-tutor com os alunos. O Mentor interage com esse novo profissional para sugerir e corrigir posturas não adequadas à prática docente na modalidade a distância. Cabe ressaltar ainda, que em dois momentos ao longo da primeira atuação do Professor-Tutor, o Professor-Mentor avalia sua atuação considerando a compreensão das diretrizes pedagógicas e administrativas do FGV Online, e a prática de acordo com as competências propostas pelo Tutorial e pelo Manual de Tutoria. Ao final, poderá aprovar o novo Tutor para continuar atuando sozinho ou para atuar novamente com o acompanhamento de outro Professor-Mentor. É possível também que o Professor-Mentor reencaminhe o novo tutor para o Programa de capacitação, por identificar falhas em sua formação.

4 | PROPOSTAS DE MODELOS DE TUTORIA

A seguir, foram realizadas 2 (duas) propostas de modelos de tutoria. A primeira proposta trabalha com um modelo composto por 2 (dois) tutores a distância especialista, selecionado para atender cada disciplina unicamente através da internet/plataforma e 1 (um) tutor presencial especialista com olhar generalista para acompanhar 50 alunos nos primeiros quatro períodos (2 anos de curso). A partir do quinto período, haveria 2 (dois) tutores presenciais especialistas e selecionados para atender grupo de disciplinas comuns e, no final, 1 (um) tutor presencial específico para atender a disciplina de orientação de TCC, Além dos tutores, contaria com 1 (um) coordenador de tutoria responsável pelo apoio administrativo e suporte junto aos tutores e alunos e os professores pesquisadores de

cada disciplina.

Nesse esquema os tutores a distância não viajariam aos polos, não ministrariam aulas e nem fariam correção das atividades abertas das disciplinas. As atividades fechadas seriam corrigidas automaticamente pela plataforma e as atividades abertas seriam função do professor pesquisador da disciplina. Além disso, cabe ao professor pesquisador ministrar a aula presencial ou por qualquer outro meio escolhido, bem como, elaborar e gerir o encontro presencial.

É importante ressaltar que nessa proposta não existem mais encontros presenciais com o intuito de aplicar as avaliações previstas pela legislação. Essa atividade será feita pelo tutor presencial de cada polo. A função principal do encontro será as aulas dos professores e às atividades como seminários, debates, visitas técnicas, palestras, atividades em grupo, atividades de integração entre os polos e outros. Portanto, só haverá deslocamento para o pólo quando houver essas atividades e será o deslocamento do professor pesquisador apenas. Caso a avaliação final seja uma prova, será aplicada pelo tutor presencial. A dinâmica dos encontros seria responsabilidade do coordenador de curso em conjunto com o professor pesquisador.

Em momento oportuno, também é sugerido a revisão das vídeos aulas. Sugere-se que os professores pesquisadores não gravem mais vídeos aulas já que não têm sido eficientes, o custo de treinamento e equipamento é alto, exige produções cada vez mais elaboradas e há inúmeras liberadas em meio de comunicação como o “youtube”. A proposta é que elas sejam como na FGV por animações. A proposta é uma parceria com a Escola de Designer para elaboração de um mascote que conduzirá as aulas. Essa parceria reduziria os custos e promoveria a integração dos alunos com o curso e entre si.

Assim tem-se:

1. Tutor presencial: formado obrigatoriamente em Administração ou Administração Pública com experiência na área.

Atribuições:

- Tirar dúvidas dos alunos nos polos;
- Conduzir os encontros presenciais;
- Aplicar e/ou acompanhar as avaliações presenciais;
- Acompanhar as atividades de estudos do NEAD;
- Atender a demanda da coordenação pedagógica do NEAD;
- Registrar casos particulares de dificuldades nos estudos e encaminhá-las ao professor da disciplina;
- Acompanhar e controlar a entrega dos materiais para os polos.

2. Tutor a distância: formado obrigatoriamente em Administração ou Administração Pública com experiência na área.

Atribuições:

- Tirar dúvidas dos alunos respondendo-os em até 24h;
- Acompanhar as atividades de estudos do NEAD;
- Atender a demanda da coordenação pedagógica do NEAD;
- Registrar casos particulares de dificuldades nos estudos e encaminhá-las ao professor da disciplina;
- Conduzir um WIKI em cada disciplina

Observa-se que seriam dois tutores presenciais por polo e os mesmos ficariam com a turma durante os 4 anos de graduação. Já os tutores a distância teriam seu contato com os alunos sempre virtualmente e seriam constantemente trocados de acordo com a disciplina vigente.

3. Professor - responsável pela oferta da disciplina

Atribuições:

- Elaborar atividades avaliativas para todas as unidades sendo: 1 WIKI que será acompanhado e corrigido pelo tutor a distância; fechadas corrigidas pelo sistema automaticamente; no mínimo 2 atividades abertas a serem corrigidas pelo próprio professor sendo uma delas pelo menos dissertativa; atividade final a ser aplicada ou conduzida pelo tutor presencial.
- Planejar os aspectos didáticos do curso, incluindo as aulas, acompanhamento, atividades e avaliação;
- Elaborar materiais didáticos, incluindo a escrita das aulas e seleção dos materiais complementares (vídeos, textos, sites etc) para consecução da disciplina com qualidade;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Atualizar conteúdos, exercícios, provas e outras atividades em reedições das disciplinas;
- Encaminhar todo o material didático da disciplina, incluindo seu planejamento (agenda) para Coordenação de Curso dentro do prazo determinado pelo Cepead;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- Caso seja uma reedição de disciplina, cumprir os prazos para entrega do documento de atualização;
- Reunir-se periodicamente com a equipe de tutores para planejamento e

acompanhamento da disciplina;

- Reunir-se com os tutores pelo menos uma semana antes do início da disciplina para apresentar a disciplina já no formato WEB;
- Mediar junto aos tutores soluções e aprofundamentos, quando couber;
- Solicitar aos Coordenadores de Polo equipamentos e materiais necessários à viabilização dos encontros presenciais;
- Acompanhar as atividades dos tutores durante a realização da disciplina no ambiente Moodle;
- Orientar tutores sobre cálculo das notas;
- Avaliar junto aos tutores e coordenação a disciplina de modo a propor modificações para as próximas edições;
- Encaminhar para o coordenador de curso e a secretaria acadêmica as matrizes de provas de 1ª e 2ª chamada para reprodução, no mínimo quinze dias antes da data de sua aplicação;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Apresentar ao coordenador do curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Participar de cursos de atualização oferecidos pela FaPP/UEMG.

4. Coordenador de Tutoria

Atribuições:

- Acompanhar sistematicamente a atuação dos tutores a distância pelo ambiente Moodle;
- Preencher relatórios de acompanhamento dos tutores mensalmente e encaminhar Coordenação UAB para pagamento;
- Aplicar questionário de avaliação dos tutores segundo modelo aprovado;
- Viajar aos polos para orientar e acompanhar a ação do tutor presencial;
- Estimular e viabilizar a ação colaborativa da ação tutorial entre tutor a distância e presencial;
- Oferecer sugestões de melhoria para o curso;
- Representar, quando necessário, a Coordenação do Curso;
- Participar das atividades de capacitação e atualização;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de tutores, em conjunto com o coordenador de curso;

- Acompanhar as atividades acadêmicas do curso;
- Informar o coordenador do curso a relação mensal de tutores aptos e inaptos para recebimento da bolsa;
- Acompanhar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos tutores envolvidos no programa;
- Acompanhar e supervisionar as atividades dos tutores;
- Encaminhar à coordenação do curso relatório semestral de desempenho da tutoria.

5. Coordenador de Curso

Atribuições:

- Submeter à Coordenação da UAB, na época devida, o plano das atividades didáticas a serem desenvolvidas em cada período letivo, incluindo a proposta da lista de ofertas e o plano de ensino das disciplinas;
- Indicar, para a coordenação da UAB, os professores pesquisadores e tutores para as disciplinas do curso;
- Manter-se em entendimento permanente com a coordenação da UAB, para as providências de ordem administrativa, necessárias às atividades de integração do ensino;
- Apresentar à coordenação da UAB, no fim de cada período letivo, o relatório das atividades da Coordenação, sugerindo as providências cabíveis para maior eficiência do ensino;
- Coordenar a elaboração e revisão do Projeto Pedagógico do Curso;
- Sugerir normas, orientações ou mudanças para a melhoria dos processos internos do curso;
- Estabelecer contatos com as diversas equipes de operacionalização do curso;
- Convocar e presidir reuniões com professores e tutores do curso;
- Realizar a coordenação pedagógica das disciplinas e de seu sequenciamento na integralização curricular de seu curso;
- Dar suporte a ações de capacitação voltadas aos agentes UAB (coordenadores de polo, tutores a distância e presenciais etc.);
- Emitir pareceres, relatórios ou outros documentos pertinentes à coordenação de curso;
- Coordenar, acompanhar e avaliar as atividades acadêmicas do curso;
- Participar das atividades de capacitação e de atualização desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Participar dos grupos de trabalho para o desenvolvimento de metodologia, elaboração de materiais didáticos para a modalidade a distância e sistema de

avaliação do aluno;

- Realizar o planejamento e o desenvolvimento das atividades de seleção e capacitação dos profissionais envolvidos no curso;
- Elaborar, em conjunto com o corpo docente do curso, o sistema de avaliação do aluno;
- Participar dos fóruns virtuais e presenciais da área de atuação;
- Realizar o planejamento e o desenvolvimento dos processos seletivos de alunos, em conjunto com o coordenador UAB;
- Acompanhar o registro acadêmico dos alunos matriculados no curso;
- Auxiliar o coordenador UAB na elaboração da planilha financeira do curso;
- Verificar “*in loco*” o bom andamento dos cursos.

A segunda proposta de modelo de tutoria é descrita:

- Na Universidade:

1 Coordenador UAB e 1 coordenador adjunto;

1 laboratório de Informática;

1 secretaria.

- Para cada curso oferecido:

1 Coordenador de curso;

1 Coordenador de Tutoria.

- Revisor(es) de textos

- Para cada polo:

1 Coordenador de polo;

1 Tutor presencial;

1 (ou 2) tutor(es) a distância para cada disciplina.

Atribuições e formação dos tutores:

- O tutor presencial

- Acompanha o aluno durante todo o curso;

- Tira dúvidas presencialmente e, eventualmente, por internet ou telefone, quando houver necessidade de um apoio mais generalizado, pois, para dúvidas mais específicas e online, existe a presença do tutor a distância;

- Deverá ser formado no curso para o qual foi designado ou a fim;

- Conduz todo o encontro presencial.

- O tutor a distância

- Acompanha os alunos por internet e telefone;
- Mantém contato diário com os alunos tirando as dúvidas específicas da disciplina na qual atua e orientando em assuntos gerais relativos à disciplina;
- Não vai a todos os encontros presenciais. (Caso seja combinado entre instituição e tutor, poderão ser feitas viagens esporádicas).

Nesse modelo, os tutores a distância e presencial devem manter contato próximo durante toda a oferta da disciplina para que eles estejam alinhados às questões gerais e específicas dos alunos e do curso.

Tutores e professores devem passar pelos Cursos de formação de professores em plataforma virtual – “Educação mediada pelas Tecnologias da Informação e Comunicação”, “Formação de conteudistas para EAD” e “Formação de tutores para EAD”.

Professores devem ter orientação para estarem em contato com os tutores durante a oferta da disciplina.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma diferença notável entre os modelos de tutoria de instituições privadas e públicas. Nas privadas, as exigências na formação dos tutores são maiores, pois atribuem mais responsabilidades pedagógicas aos mesmos. Entretanto, recebem valores compatíveis com essas atribuições e sua formação não restringe ao treinamento inicial já que são acompanhados por um “Mentor” em todo o processo.

Verificou-se que os melhores modelos de tutoria são aqueles em que:

- Todos os tutores são graduados no curso ofertado;
- Passam por um curso de formação em que são treinados na parte técnica/operacional e pedagógica vivenciando antes as situações;
- O modelo de tutoria está embasado e condizente com o modelo pedagógico proposto;

Considerando todas as colocações acima, foi elaborada uma nova proposta que busca um sistema de tutoria baseada na orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e uma avaliação sistemática da aprendizagem dos alunos centrada no ato de aprender que põe à disposição do estudante-adulto recursos que lhe permitem alcançar seus objetivos no curso, de forma mais autônoma possível.

Nessa nova forma, o tutor deve situar-se numa posição estratégica e atuar como mediador e não se concebe mais a ideia de educação como processo de vinculação ou de modelagens de comportamentos, mas sobretudo, uma ação consciente e co-participativa que possibilite ao aluno a construção de um projeto profissional político e inovador.

Nesse contexto, é preciso rever o conceito de mediação. Conforme Oliveira (2006), “somente exerce a mediação o sujeito que construiu o conhecimento”. Assim, para fazer a

mediação o tutor já teria que ter construído o conhecimento.

Além disso, Oliveira (2006) também ressalta que quando se fala em “construção do conhecimento, o fazemos não somente no sentido do conteúdo a ser conhecido, mas também das bases epistemológicas e metodológicas acerca do conceito de mediação”. Isso significa que a mediação é muito mais que um tutor tirando dúvidas dos alunos acerca de uma atividade proposta dentro do material didático criado pelo professor. A mediação não inicia e termina com a retirada da dúvida. É um processo contínuo de interação.

Assim, é preciso que o tutor:

- Coloque-se disponível aos alunos de forma que os mesmos percebam isso sem que o mesmo esteja *on line* na plataforma ou diga isso o tempo inteiro;
- Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação;
- Conheça a realidade de seus alunos em todas as dimensões (pessoal, social, familiar, escolar, etc);
- Tenha condições para fazer uma leitura adequada dos alunos dentro da plataforma e, a partir daí, organizar e planejar ações que permitam de fato sua real interação com os alunos;
- Oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões;
- Seja sujeito no processo de preparação e desenvolvimento do curso, além das atribuições de motivador e facilitador;
- Esteja integrado com o curso e seja co-responsável pelo processo de formação do estudante.

Nesse sentido, é necessário que o tutor seja preparado para exercer a mediação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, propõe-se uma formação específica de tutores que inclua:

- Os fundamentos, metodologia e estrutura acerca dos sistemas de EaD;
- Bases pedagógicas da aprendizagem sobre o comportamento das pessoas adultas.

Nesse intuito, é necessária uma revisão de todo o curso e seus modelos com a participação efetiva de todos os atores da Educação a Distância. Assim, todos participaram da construção de um modelo cuja à estratégia seja voltada à satisfação está voltada a orientar os alunos para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa.

REFERÊNCIA

- ARETIO, Lorenzo Garcia. **La educación a distancia**: De La teoría a La práctica. 2ª ed. Barcelona: Editora Ariel, 2002.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BEZERRA, M. A.; CARVALHO, A. B. G. **Tutoria**: concepções e práticas na educação a distância. In R. P. Souza, F. M. C. S. C. Moita, & A. B. G. Carvalho (Eds.). *Tecnologias digitais na educação* (PP. 233 – 259). Campina Grande: Ed. Da Universidade Estadual da Paraíba.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p.: il Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1362>. Acesso em: 26 set. 2015.
- BRASIL, MEC. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – Lei 9394/96. Brasília: MEC, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de qualidade para Educação superior a distância**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Acesso em: 29 de set. 2015.
- BRASIL. **Decreto 5.622**. Brasília: MEC, 19 de dezembro de 2005.
- CALDEIRA, Nayane; ALVES, Patrícia; SEOANE, Rebecca. **Formação de tutores**: desenvolvimento de competências no programa de formação do FGV Online. Rio de Janeiro, 2013.
- HACKMAYER, M. B.; BOHADANA, E. **Professor ou tutor**: uma linha tênue na docência em EAD. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia., 17(2), 223-240. Disponível em: <HTTP://ried.utpl.edu.ec/sites/default/files/file/archivo/volumen17-2/ried17-2.pdf>. 2014.
- LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- MILL, Daniel; BRITO, Nara D. **Gestão da educação a distância**: origens e desafios. UFSCar. São Carlos, 2009.
- MINAS GERAIS. **Editais de seleção N° 009 Nead/ Cepead/Fapp /Uemg** - Processo Simplificado de Seleção de Tutores A Distância do Curso de Bacharelado em Administração Pública Ead/Uemg/Uab.
- MINAS GERAIS. **EDITAL N° 011/2015 – processo de seleção de tutores**.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p.59-60.
- OLIVEIRA, Gleyva Maria Simões de. **O sistema de tutoria na educação a distância**. Cuiabá, NEAD/UFMT, 2006.
- SANTOS, Edméa Oliveira; TRACTENBERG, Leonel; PEREIRA, Máira. **Mentoria**: a formação inicial e continuada dos professores-tutores no programa FGV online. 05/2005.
- VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2007. 96p.
- VILARINHO, Lúcia Regina Goulart; CABANAS, Maria Inmaculada Chao. **Educação a Distância (EAD)**: o tutor na visão de tutores. Mestrado em Educação e Cultura Contemporânea. Universidade Estácio de Sá. 5º Encontro de educação e tecnologia de informação e comunicação – E-TIC, 12 e 13 de novembro de 2007.

O TUTOR NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: QUEM É ESSE SUJEITO?

Hercules Guimarães Honorato

Escola Superior de Guerra

Rio de Janeiro - Rio de Janeiro

RESUMO: O objetivo deste artigo é analisar a importância do tutor na Educação a Distância (EaD) por intermédio dos alunos cursistas, professores da rede estadual de educação da cidade do Rio de Janeiro, sujeitos do estudo, em formação continuada e realizando curso de extensão em Língua Portuguesa a distância. Para melhor compreendermos os aspectos relacionados a esta nova atribuição docente, foi realizada uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, apresentando os principais conceitos e teorias pertinentes a este campo profissional, contando ainda com a apresentação dos resultados finais de um levantamento, via levantamento online, com os referidos cursistas, visando conhecer que valores e olhares eles atribuem aos tutores nesta modalidade. Tanto na educação presencial quanto na distância, o professor atual deixou simplesmente de ser transmissor e detentor do conhecimento e foco principal da educação tradicional, passando a ser e atuar como um elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, este sim um elemento ativo e participativo e foco principal do processo pedagógico. Os resultados apontaram para o importante papel desenvolvido pelo

professor-tutor, em especial e segundo os olhares dos cursistas, que conseguem realizar com êxito suas tarefas estipuladas e ainda são motivados por esse professor a permanecerem no curso.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Tutor. Tecnologias Digitais de Informação e Conhecimento.

1 | INTRODUÇÃO

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2008, p.47).

A sociedade atual encontra-se num período de transição, considerada como uma revolução global que está em curso, em especial no modo como pensamos sobre nós mesmos e no modo como formamos laços com outros (GIDDENS, 2003), o que poderíamos denominar de redes. Diante deste cenário, esta sociedade está vivendo profundas mudanças nas práticas culturais, políticas e econômicas, e que Mill (2012, p.137) afirma “que uma dessas mudanças se vincula à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço”.

Nessa nova relação de tempo e espaço, surge uma modalidade de educação: a “virtual”, uma capacidade infinita de descobrir e reinventar o conhecimento, que no nosso caso, o educacional. Com a expansão da modalidade da Educação a

Distância (EaD) e suas relações com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), por muitas vezes, de forma reducionista, alguns autores tratam o tema como uma revolução tecnológica, em que as TDIC são as protagonistas exclusivas dessa revolução, sem considerar os desmembramentos pertinentes ao campo da educação. Silva (2006, p.11) cita que tudo isso é um “fenômeno da cibercultura, isto é, do conjunto imbricado de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço”.

Além das TDIC, o advento da Internet nos anos 1990 proporcionou um desenvolvimento no âmbito educacional, somando-se também ao “avanço da telemática, a rapidez de comunicação por redes e a facilidade próxima de ver-nos e interagir a distância” (MORAN, 2006, p.41), incluindo a modalidade da EaD ou educação *online*, que em nosso estudo tem na caracterização da docência contemporânea, em especial a “docência virtual”, o seu foco e que é tratada no seu desenvolvimento.

Caminhando em paralelo, o docente, de qualquer formação ou local de trabalho, deparou-se com limitações de concepção entre o conhecimento técnico-científico e a prática da sala de aula. Estudos foram gerados a partir da necessidade da superação dessa relação, visando outras possibilidades voltadas à profissionalização, buscando a compreensão da especificidade e da constituição dos saberes e formação docente, em especial os ligados ao profissional que ensina nesta modalidade, geralmente denominados “tutores”.

O presente estudo teve como objetivo principal avaliar a importância do tutor no ensino a distância, na visão do professor cursista. Para isso, realizamos uma pesquisa com 222 alunos do curso de Formação Continuada em Língua Portuguesa, promovido pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Todos os alunos são professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino, matriculados no curso de extensão na modalidade Educação *online*.

Este artigo está organizado em três seções principais, além da Introdução e das Considerações Finais. A primeira apresenta o referencial teórico e a perspectiva conceitual de EaD; as características entre o ensino presencial e o virtual; as potencialidades e limitações desta modalidade. A segunda apresenta a metodologia de pesquisa que foi utilizada. A terceira seção discorre sobre a formação docente e a formação do professor virtual e quem são, e a sua importância nesse contexto de TDIC, além de apresentar os dados levantados e analisados na coleta realizada, com base no referencial teórico explorado.

Com o intuito de evitarmos imprecisões ou adjetivações conceituais, este estudo considera que os conceitos de Educação a Distância, ensino a distância e educação *online* como sendo os mesmos, e que estão expostos no próximo capítulo.

Assim exposto, a seguinte questão de pesquisa foi proposta: em que medida é considerada importante a presença do tutor na educação *online* na visão dos discentes cursistas?

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção não tem o intuito de fazer um estudo pormenorizado desta modalidade de educação, mas sim o de provocar uma discussão sobre a importância e o crescimento que a EaD teve nos últimos anos, principalmente com o advento das novas tecnologias e o uso da internet como ligação do tempo e espaço entre o professor e o aluno, em uma sociedade globalizada e informatizada.

O referencial teórico contou com quatro partes específicas e bem distintas. A primeira tratou dos principais conceitos envolvidos na EaD e a sua expansão no Brasil via o ensino superior, contou com Lemgruber (2008), Maia e Matar (2007) e Moran (2002, 2006). A segunda parte abordou a legislação brasileira pertinente sobre o tema. A seção seguinte trabalhou a docência virtual, suas competências e sua formação, que contou com os seguintes autores entre outros: Azevedo (2009), Behar (2013), Bosi (2007), Mill (2012), Nóvoa (2008), Perrenoud (2001), Rocha (2008) e Teixeira Júnior (2010). A última parte do desenvolvimento contou com argumentos sobre a graduação a distância e o desafio da qualidade, onde Juliatto (2005) e Netto, Giraffa e Faria (2010), Silva (2006) entre outros, trataram esta questão.

O Dicionário de Educação, coordenado por Agnès van Zanten, realça que a Educação a Distância durante muitos anos era vista como paliativo do ensino presencial, “só intervenha nos casos em que a presença física do aluno numa escola se tornava impossível, [...] era então reduzida a ‘não presença em sala de aula’. [...] esta concepção da ‘distância’ evoluiu fortemente” (VAN ZANTEN, 2011, p.310).

A EaD, em particular, é entendida como um processo de ensino-aprendizagem no qual alunos e professores se encontram separados espacial e/ou temporalmente, e que têm uma relação fundante com a tecnologia. Assim, emerge renovada na Era da Informação. Moran (2006, p.41) define “como o conjunto de ações de ensino-aprendizagem desenvolvidas por meio de meios telemáticos, como a internet, a videoconferência e a teleconferência”.

O conceito de Educação a Distância parece, à primeira vista, ser bem simples. Segundo os autores Maia e Mattar (2007, p. 6) é “uma modalidade de educação em que os professores e alunos estão separados, planejada por instituições e que utiliza diversas tecnologias de comunicação”. Mill (2012, p. 21), por sua vez, argumenta que ela seria uma modalidade de educação geralmente considerada uma forma alternativa e complementar para a formação do cidadão, “com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para a democratização do conhecimento”.

As possibilidades dessa modalidade se multiplicam com o uso de tecnologias digitais e de rede, gerando diferentes modelos de educação para o desenvolvimento profissional ou pessoal que requerem, ainda assim, a interação entre estudantes e docentes. Moran (2002) argumenta que a Educação a distância não é um *fast-food* em que o discente se serve de algo pronto e o degusta. É uma prática que permite um equilíbrio entre as

necessidades e habilidades individuais e as do grupo, que pode ser de forma presencial e virtual.

Esse autor ainda sugere um movimento no sentido de uma convergência entre a EaD e a educação presencial, gerando modelos definidos primordialmente segundo necessidades pedagógicas, mas incluindo, sempre, o compartilhamento e o diálogo entre alunos e professores (MORAN, 2002). Entretanto, as atividades de práticas de ensino desenvolvidas pelo tutor ainda se encontram imersas em situações de isolamento e desprovidas de ação reflexiva e crítica, sugerindo a necessidade de se rever uma racionalidade emancipatória nas relações pessoais e profissionais, na organização dos currículos dos cursos, nas políticas públicas e institucionais e nas próprias práticas docentes (AZEVEDO, 2009).

A educação presencial e a EaD tem seus valores e singularidades, mas considera-se que a principal diferença entre as duas é o potencial colaborativo na educação *online*. As pessoas se expõem muito mais porque precisam interagir para se fazer presentes. Seus textos e demais contatos ficam registrados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e, se privilegiarmos o uso de ambientes coletivos, mesclados à produção individual, podemos construir uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Nessas comunidades somos corresponsáveis pelo processo individual e do grupo: alunos, tutores e professores. Porém, segundo Moran (2006, p.48), “caminhamos para uma integração dos núcleos de educação a distância com os atuais núcleos ou coordenações pedagógicas dos cursos presenciais”.

No quadro a seguir é contextualizada a mudança do paradigma e o impacto da educação *online* nas salas de aula. O que pode ser notado em primeiro lugar é que o professor deixou simplesmente de ser transmissor e detentor do conhecimento e foco principal da educação tradicional, passando a ser e atuar como um elemento incentivador de descobertas e auxiliar no processo de aprendizagem do aluno, este sim um elemento ativo e participativo e foco principal do processo pedagógico. O que corrobora ao que Freire (2008, p.62), afirma em relação a qualquer docente, que ele deve respeitar “à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber [...]”.

	Na educação tradicional	Com a nova tecnologia
O professor	Um especialista	Um facilitador
O aluno	Um receptor passivo	Um colaborador ativo
A ênfase educacional	Memorização dos fatos	Pensamento crítico
A avaliação	Do que foi retido	Da interpretação
O método de ensino	Repetição	Interação
O acesso ao conhecimento	Limitado ao conteúdo	Sem limites

Quadro 1. Relação educação tradicional e educação on-line

Fonte: GARCIA e CORTALAZZO (1998 apud CACIQUE, 2000, p.1).

Ocorrem, ainda hoje, dificuldades sérias na aceitação da EaD, como a sala de aula física, pois “desde sempre aprender está associado a ir a uma sala de aula, e lá

concentramos os esforços dos últimos séculos para o gerenciamento da relação de ensinar e aprender” (MORAN, 2006, p.46). Portanto, é necessária uma docência a distância, que Behrens (1997 apud MILL, 2012, p.30) argumenta que ela seja “capaz de promover mudanças e de se comprometer com a aprendizagem significativa, problematizadora e reflexiva para a formação profissional e a construção da cidadania”.

Se houver um equilíbrio entre o presencial e o virtual, existe a possibilidade de obtermos grandes resultados a um custo menor de deslocamento, sem a perda de tempo e com a possibilidade de um maior grau de gerenciamento da aprendizagem (MORAN, 2006), embora devamos ratificar que “uma das grandes vantagens em ambientes virtuais de aprendizagem seja a comunicação a qualquer hora e qualquer lugar [...] significa interações intensivas [...] e um grande investimento de tempo” (OKADA, 2006, p.275). O que importa é a interação e o trabalho colaborativo na construção significativa do conhecimento, desenvolvendo habilidades intra e interpessoais, deixando os discentes de “ser independentes para ser interdependentes (OKADA, 2006, p.278).

Há, porém, algumas perguntas transversais a essa temática da educação por intermédio da metodologia a distância que se tornam preocupantes quando recordamos a entrevista concedida à Revista Carta Capital, em 14 de dezembro de 2011, pelo professor Marco Silva, que afirma: “[...] Há uma política de inclusão de computadores nas escolas, mas não há política de formação de professores para seu uso”. A partir desta afirmação, podemos questionar: quem seria esse profissional que ensina na EaD? Que competências, habilidades e atitudes eles deveriam apreender em sua formação? As respostas foram buscadas e expostas a seguir.

Analisando a natureza e a dinâmica das relações pedagógicas interpessoais que se desenvolvem entre alunos/alunos e alunos/professores em um curso de formação continuada de professores mediado através de um AVA, discute -se o impacto dessas relações na qualidade da experiência nestes cursos, concluindo que a formação para a autonomia é um processo dependente de diversos fatores, incluindo a necessidade de investir na formação dos docentes que possam fundamentar a prática pedagógica (ROCHA, 2008; KUCHARSKI, 2010). Moran (2006, p.45) deixa claro ainda que “não podemos confundir a educação *online* só com cursos pela internet e somente pela internet no modo texto», é muito mais do que isso.

Independente da modalidade atuante, o docente é um elemento imprescindível. Gatti (2009, p. 2) afirma, portanto, que “o papel e a formação desse profissional, sua inserção na instituição e no sistema, são pontos vitais [...] a Educação para ser humano se faz em relações humanas profícuas”. A autora ainda complementa ratificando que nos processos de educação a distância observa-se a importância ampla do professor, desde a criação, produção, revisão, recomposição dos materiais didáticos, até os contatos com os alunos, mais diretos ou indiretos, em diferentes momentos, por diferentes modalidades.

No entanto, Bosi (2007) e Nóvoa (2008) sugerem que o trabalho dos tutores tem se reduzido ao de “prestadores de serviços temporários”, com pagamentos através de bolsas e sem as devidas garantias legais e reconhecimentos institucionais. As condições

de trabalho dos tutores são claramente ruins e resultam do acúmulo da docência virtual e presencial, bem como da dificuldade na organização de tempo e espaço para a execução da tutoria propriamente dita, da falta de diálogo entre as equipes de docentes, bem como da dificuldade de manter o ânimo dos alunos e da baixa remuneração (TEIXEIRA JÚNIOR, 2010).

Mill (2012, p.31) argumenta que entre “os vários acontecimentos que contribuíram para a construção de um cenário favorável à EaD, está também o amadurecimento da legislação educacional no Brasil”. Um ótimo exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que trata pela primeira vez da EaD. No capítulo sobre as Disposições Gerais, o art. 80 deixa claro que “O Poder Público **incentivará** o desenvolvimento e a veiculação de programas de **ensino a distância**, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, não paginado, grifo nosso).

No Brasil, os programas de EaD são regulamentados, avaliados e supervisionados pelo Ministério da Educação (MEC), que é responsável pelo credenciamento de cursos. Isso exige um processo no qual a instituição precisa evidenciar que sua proposta de curso é consistente com os *Referenciais de Qualidade* (BRASIL, 2007a). O documento é flexível com relação ao desenho didático e às combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos utilizados em um curso, mas determina que é necessário contemplar-se as dimensões técnico-científica e política. A Portaria Normativa nº 2 de 2007, do MEC (BRASIL, 2007b), complementa os *Referenciais* em seu art. 1º, parágrafo segundo, que especifica os documentos necessários e comprobatórios da existência física e tecnológica e de recursos humanos necessários, consistentes com o Decreto nº 5.622/05 (BRASIL, 2005) e os *Referenciais*.

Ainda que não defina um modelo único de EaD, os *Referenciais* (BRASIL, 2007a) especificam elementos obrigatórios a serem oferecidos por todos os cursos propostos, referindo-se à organização didático-pedagógica, ao corpo docente e de tutores, além de mencionar as instalações físicas a serem disponibilizadas e utilizadas pelos alunos na universidade e em seus polos de apoio presencial. Os projetos político-pedagógicos dos cursos devem apresentar com clareza as opções do currículo, a concepção de educação, os sistemas de comunicação, o material didático, a avaliação, a composição da equipe multidisciplinar, a infraestrutura de apoio, a gestão acadêmico-administrativa, a sustentabilidade financeira, bem como o perfil do aluno que pretende formar.

É fato incontestável, porém, que esta modalidade se beneficiou de sobre maneira com a instalação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituída em 2006. Importantes características da UAB marcam essa situação positiva, como: o polo de apoio presencial como unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados; estabeleceu-se uma articulação entre os cursos e programas e os polos; definição que o MEC coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos cursos desse Sistema.

Em relação ao corpo docente que integra o credenciamento das instituições atuantes

nessa modalidade, deve ser apresentado um quadro de qualificação dos docentes responsáveis pela coordenação do curso, pela coordenação de cada disciplina, pela coordenação do sistema de tutoria e outras atividades relativas ao desenvolvimento do curso. Entretanto, relativamente pouco é dito com relação ao tutor. Assim, permanece uma lacuna importante, que permite que instituições não idôneas desvirtuem as intenções do documento através da adoção de estratégias de aumento da lucratividade sem quaisquer preocupações com a qualidade e a “identidade” do tutor (LEMGRUBER, 2008).

A docência na EaD ainda não está profissionalizada, é uma força de trabalho geralmente depreciada ou contratada com pouca seriedade - uma relação de tratamento ainda “inferior ao dado à docência presencial, que já não tem sido recebida de modo adequado [...] ainda se mostra diversificado, informal, temporário, precário, intensificado, sucateado, mal remunerado e desmantelado” (MILL, 2012, p.45). O professor não é descartável, nem substituível, pois, quando bem formado, ele detém um saber que alia conhecimento e conteúdos de didática e as condições de aprendizagem para segmentos diferenciados.

A perspectiva da formação docente especializada para esta modalidade exige uma reflexão sobre um “novo pensar” dos participantes, de forma ativa e crítica, bem como os seus instrumentos didáticos, práticas e projetos pedagógicos. O docente precisa buscar e trocar experiências, de modo a construir referenciais que orientem suas escolhas, para atingir seus objetivos pedagógicos no contexto de sua prática educativa dinâmica e contínua, podendo ser alterada pelas respostas tecnológicas e pelas práticas que surgirão no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos deixar de frisar, que independente da depreciação profissional atribuída ao docente tutor, ele desempenha um papel chave no processo de ensino-aprendizagem na EaD, sinalizando o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades, além de novas relações de trabalho que indicam transformações na categoria docente. “Com a educação online, os papéis do professor se multiplicaram, diferenciam-se e complementam-se, exigindo uma capacidade de adaptação e criatividade diante de novas situações, propostas, atividades”. (MORAN, 2006, p.43).

Além das reflexões anteriores, a qualidade deve estar presente no âmbito educacional. Os chamados “indicadores de qualidade” são características ou aspectos convergentes que compõem uma estrutura básica, agrega valores que reafirmam a qualidade da instituição em relação a sua estrutura (JULIATTO, 2005). Para o autor, esses indicadores não são estáticos, pois se modificam em função do tempo, servindo como elementos que avaliam e levantam medidas a respeito dos aspectos objetivos de qualidade. Este conceito, mesmo não sendo utilizado de forma global, existe e evidencia uma preocupação mundial com resultados educacionais que buscam a qualidade na educação. (JULIATTO, 2005; NETTO, GIRAFFA, FARIA, 2010).

3 | METODOLOGIA

A abordagem dessa investigação é de cunho qualitativo, com pesquisa documental e bibliográfica como técnicas exploratórias, onde se buscou estabelecer relações sobre a formação desse profissional que tem sobre seus ombros a missão de ensinar a distância com qualidade e responsabilidade. A escolha da pesquisa qualitativa teve como escopo a ênfase na interpretação, “na compreensão das motivações, culturas, valores, ideologias, crenças e sentimentos que movem os sujeitos, que dão significado à realidade estudada e não aos fatos observáveis e passíveis de serem medidos estatisticamente” (IVENICKI; CANEN, 2016, p.11). Conforme esses mesmos autores, a análise documental é um exemplo da metodologia qualitativa, onde o pesquisador mergulha sobre fontes escritas.

Para verificar em que grau estes sujeitos da pesquisa - os cursistas, consideraram importante a atuação dos tutores nessa modalidade de educação, adotamos como instrumento de coleta de dados um questionário com perguntas fechadas e, após a devida autorização da coordenação geral do curso, enviamos aos respectivos *e-mail*. Os alunos recebiam um *link* através do qual poderiam respondê-lo via levantamento *online*. A opção por esse instrumento de coleta de dados, um questionário, teve sua motivação na busca rápida das respostas dos cursantes, visto que eram alunos virtuais, além de obter informações mais amplas, sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, comportamento presente e passado (GIL, 2009).

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os sujeitos da pesquisa, conforme já comentado, são professores de português da rede estadual de educação do Rio de Janeiro que estão fazendo uma formação continuada via EaD. Foi solicitado aos 500 docentes cursantes que entrassem no *link* do questionário *online* e respondessem, caso desejassem, a seis perguntas fechadas. Deste total, participaram do levantamento 222 respondentes, ou seja, 44%. Como este é estudo qualitativo, consideramos um número muito bom para o objetivo colimado, porém, não poderemos generalizar os seus achados.

As questões foram analisadas na sequência em que foram formuladas, com análises pontuais e procurando fazer a relação com a EaD e a formação desse futuro professor-tutor.

A primeira pergunta questionava há quanto tempo trabalha como professor de Língua Portuguesa? Procurou-se ter uma ideia da experiência dos cursistas, ou seja, dos alunos que estavam realizando uma formação continuada via a distância. A Figura 1 mostra que 74% dos respondentes têm acima de seis anos no magistério, dado importante na avaliação da amostra que estamos trabalhando, principalmente pela experiência de educação tradicional, de sala de aula, que têm esses cursistas.



Figura 1. A experiência profissional dos cursistas

Fonte: Autoria própria.

A segunda questão é uma continuação da primeira, pois faz uma reflexão pessoal do cursista sobre a motivação pela formação continuada e pela metodologia a distância. A Figura 2 deixa claro que mais de 90%, quase a totalidade, fez a opção por escolha própria, o que significa a grande possibilidade do curso em tela ser bem desenvolvido, principalmente no aspecto da participação dos discentes, tão importante na EaD.

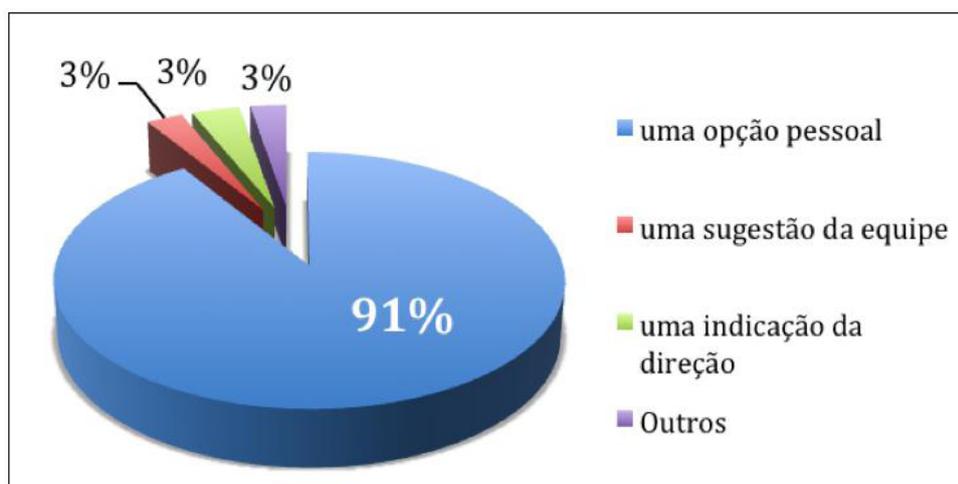


Figura 2. Motivação para realização do curso

Fonte: Autoria própria.

A pergunta três procurou verificar se o aluno lê as mensagens que são enviadas e em especial as motivacionais. A questão foi motivada por um aspecto normalmente constatado durante o desenvolvimento de um curso a distância, quando em um determinado momento, o aluno começa a perder a motivação, tanto na participação quanto nas atividades, por inúmeros fatores alheios inclusive a sua vontade. É nesse momento que devemos considerar a comunicação de apoio do tutor. O que o aluno cursista acha disso? A percepção dos respondentes é que quase sempre ou na maioria das vezes é verificada a efetividade dessa ferramenta de comunicação entre tutores e discentes, trazendo o aluno para a continuação da sua formação a distância, como mostrado na Figura 3.

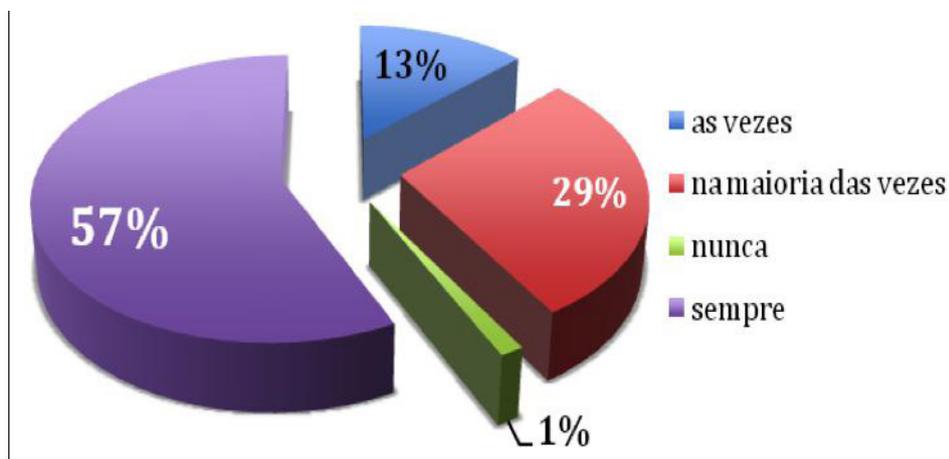


Figura 3. Avaliação das mensagens de apoio motivacional

Fonte: Autoria própria.

Em relação ainda a questão três, Moran (2006, p.47) assevera que os processos convencionais de ensino, ou seja o presencial, “e com a atual dispersão da atenção da vida urbana, ficam muito difíceis a autonomia e a organização pessoal, indispensáveis para os processos de aprendizagem a distância”, por isso mesmo a importância do tutor na motivação dos seus discentes.

Como podemos verificar na ilustração da Figura 4, demonstra-se a importância do professor-tutor na visão dos alunos cursistas. Pode-se ratificar, o que já é corroborado na afirmativa de Mill (2012), o papel desempenhado pelo tutor, pois 89% dos respondentes considera a presença do mesmo nos cursos de educação a distância muito importante.

Tal constatação está bem fundamentada em Silva (2006, p.55, grifo do autor), quando esse autor desvela que o emissor, tutor, “não dispara mais uma mensagem fechada no modelo *um-todos*, ao contrário, oferece um leque de dados associados a possibilidades de manipulações no modelo *todos-todos*”, o que em suma significa a relação de importância do tutor perante o seu tutorado, ou alunado.

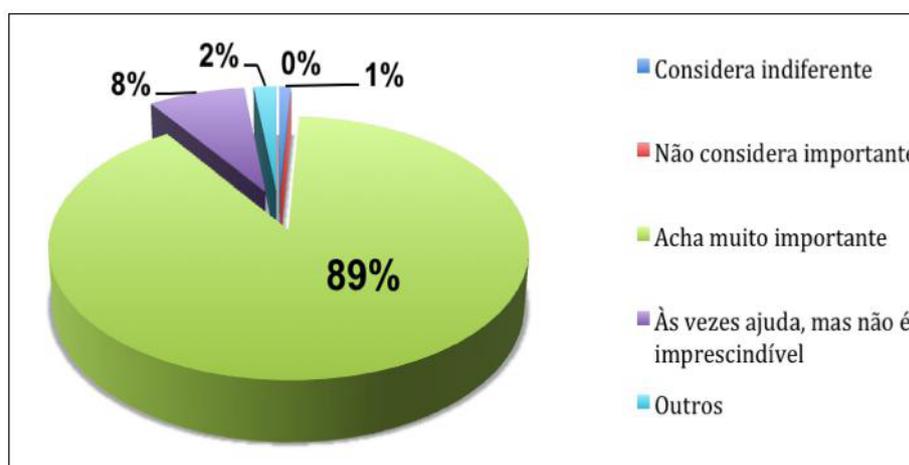


Figura 4. Grau de importância do tutor no curso EaD

Fonte: Autoria própria.

Podemos então afirmar que a tutoria tem uma relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, pois estes profissionais estabelecem um vínculo mais próximo com os alunos, e de grande importância na participação do desenvolvimento dos cursos e de projetos da modalidade. Uma das estratégias utilizadas pelos tutores nos cursos em EaD são as mensagens, enviadas aos cursistas ou postadas nas plataformas dos cursos, para lembrar-lhes sobre suas tarefas na web, numa tentativa também de diminuir a distância virtual.

Quanto a estas mensagens, 82% do grupo de entrevistados afirmaram que leem todas as recebidas, pois as consideram muito importantes. A Figura 5 deixa bem claro que em certa medida os alunos sempre leem as mensagens enviadas por seus tutores. Silva (2006, p.73), esclarece, em diálogo com tutores, que “o distanciamento dos corpos e a falta do olho-no-olho significam evasão quando esse retorno demora”, por isso a importância das mensagens e das respostas pelos tutores.

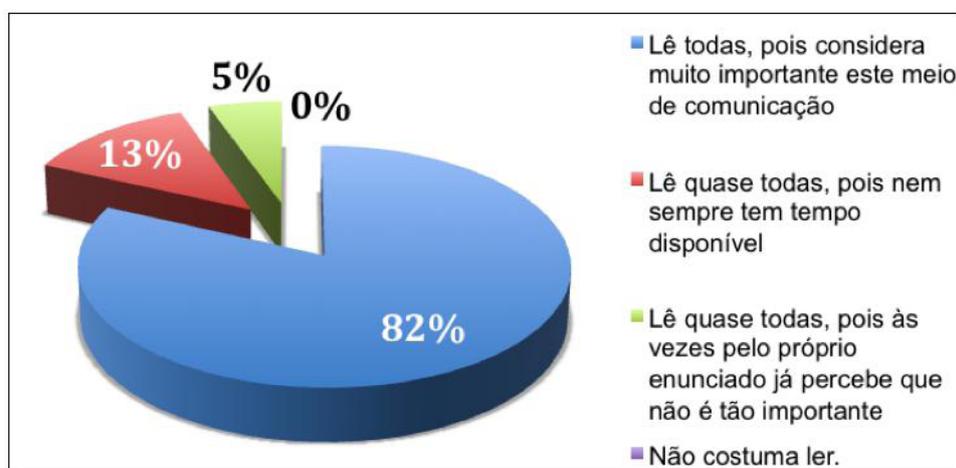


Figura 5. Resultado das mensagens enviadas pelos tutores

Fonte: Autoria própria.

A última questão procurou apresentar um termômetro da real necessidade do tutor, principalmente em que momento o aluno se viu mais necessitado de uma comunicação mais fluente e rápida. Como as perguntas eram fechadas, também para agilizar a análise das respostas, foram ofertadas três respostas padrão: no momento de dúvidas sobre os conteúdos do curso; no momento da realização das tarefas; e durante o contato com o ambiente virtual.

A Figura 6 deixa nítida a necessidade do aluno no momento da realização das tarefas, onde há a pressão pelo cumprimento de prazos e também de avaliação. Tal situação verificada com 62% dos cursista demonstra a importância que deve existir na relação professor-aluno, o que Silva (2006) exalta que o professor-tutor não deve se reduzir a um conselheiro, ele deve arquitetar novos percursos, de significações. Assim, espera-se que o discente cursista não deixe suas tarefas ou mesmo suas dúvidas para a última hora.

Ser procurado só no momento de uma atividade pré-programada, pois essa poderá estar valendo um determinado grau, é desanimador para o tutor. Paulo Freire (2008, p.117,

grifo do autor) expõe com clareza que “quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*.”.

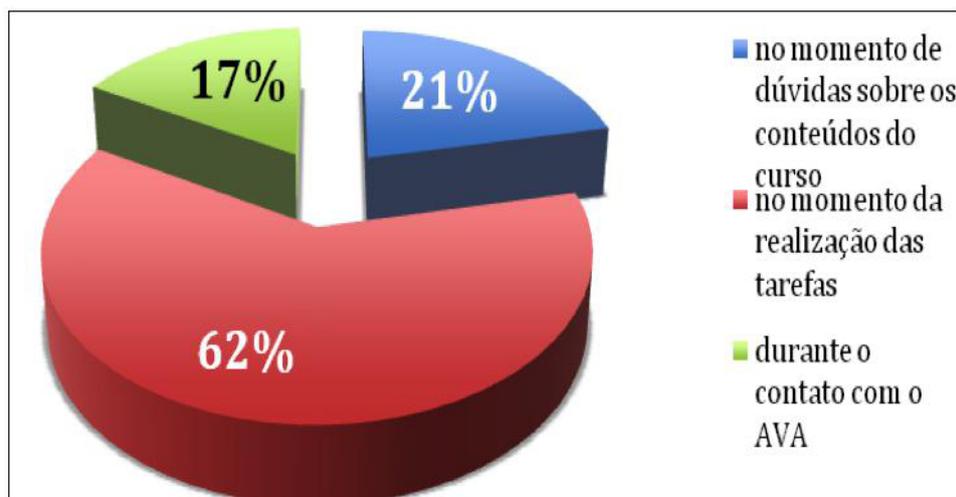


Figura 6. Necessidade de apoio do professor-tutor.

Fonte: Autoria própria.

A formação do profissional da modalidade a distância deve se preocupar em adquirir também uma cultura básica no domínio das tecnologias, quaisquer que sejam suas práticas pessoais (PERRENOUD, 2001). Dessa maneira, é privilegiada a mediação pedagógica com destaque na interação e na relação entre os participantes do processo. Ainda no sentido de manter esta relação e interação do cursista, o tutor muitas vezes, ao perceber a desmotivação do aluno, tenta através de suas mensagens motivadoras diárias, recuperar a atenção deste aluno para o curso. Evidenciou-se pelas respostas expostas que, além da importante ajuda técnica, o tutor também pode influenciar positivamente a permanência do aluno no curso.

A tríade: conhecimentos, habilidades e atitudes fundamentam a discussão de pressupostos teóricos, tecnológicos e metodológicos das competências na perspectiva da EaD (BEHAR, 2013). A autora aponta as características necessárias para o “novo” docente da atualidade, atuante na modalidade a distância. Como exemplo a competência em relação ao saber fazer, criando condições para que o aluno construa ou produza conhecimentos, sendo fundamental que o tutor desenvolva estratégias motivacionais de ensino. Outra característica seria a rigorosidade metódica, reforçando a necessidade de criticidade e a criatividade dos alunos nos cursos a distância.

Um interessante conceito de “polidocência” é exposto por MILL (2012, p.68) quando no trato desta modalidade de educação a distância, como uma nova forma de divisão do trabalho pedagógico. Numa relação entre professor coordenador da disciplina, do professor que prepara o material de estudo, ou conteudista, e o professor -tutor, que tem ligação direta com os alunos, genericamente, seria uma docência coletiva, “pressupondo uma equipe colaborativa e fragmentada, em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto”.

O que corrobora a ideia de que em EaD a docência não é um empreendimento individual, em grande parcela por causa da complexidade das tecnologias nas quais se apoia o trabalho virtual (MILL, 2012, p.30), e desta forma, ratifica que o docente virtual, um sujeito integrante de um coletivo, é um elemento imprescindível no trato das relações professor-professor-tutores-tutores-alunos-alunos-professores, em uma comunicação de “todos-todos”.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Independente da depreciação profissional atribuída ao docente tutor, ele desempenha um papel imprescindível no ensino-aprendizagem na Educação *online*, sendo, antes de tudo, o papel ocupado por um professor, que ao longo de sua trajetória docente, vem aprimorando maiores habilidades para o seu desempenho no ambiente virtual. Ele é profissional que amplia cada vez mais o seu repertório de estratégias pedagógicas, sinalizando o despontar de novos saberes docentes, novos comportamentos de aprendizagem e novas racionalidades, além de novas relações de trabalho.

Após análise da pesquisa, podemos afirmar que sob a ótica deste grupo de cursistas, fica claro que o tutor desempenha um papel fundamental na esfera de acompanhamento virtual, sendo a ele atribuído mérito e importância, não somente no momento da realização das atividades, como também quando atua no contexto da motivação, ao incentivar os alunos quando estes se apresentam desanimados para continuar no curso. Um verdadeiro desafio que deve ser encarado por todos na EaD é a evasão dos discentes, motivada, em grande medida, pelo desânimo em continuar o curso, por achar que não está sendo acompanhado ou visto por todos.

A pesquisa revelou que o tutor é aquele que articula o desenvolvimento virtual na busca de saberes, possibilitando a construção coletiva de novos olhares sobre o conhecimento, através da organização de fóruns de debates e do incentivo à participação em *chats*. Neste sentido, acreditamos que o despertar da reflexão crítica entre os participantes virtuais seja o grande desafio da função docente representada, neste caso, pelo tutor.

Independente da falta de *status* e do reconhecimento do profissional de Educação a Distância, no caso em especial dos tutores, é necessário analisar o trabalho desenvolvidos por esses docentes, que, além das dimensões motivacionais para a construção dos conhecimentos, os respondentes destacaram ainda a importância do tutor na abordagem metodológica da Educação a Distância, ou seja, na parte mais operacional de como buscar as informações e executar tarefas dentro do novo ambiente virtual.

Por ser dinâmica e complexa, nós ainda estamos por entender diversos aspectos que fazem parte dessa educação a distância. É importante também enfatizarmos também que o campo da EaD no Brasil é muito extenso, e ainda necessita de pesquisas que aprofundem essa temática sob óticas e espaços distintos. Não obstante, no cenário da tutoria muito temos ainda que caminhar no sentido de melhorarmos a capacitação dos tutores e de elevarmos essa profissão ao seu devido prestígio.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A. R. **Os Saberes de Orientação dos Professores Formadores**: Desafios para Ações Tutoriais Emancipatórias. São Paulo: USP, 2009.

BEHAR, P. A. **Competências em educação a distância**. São Paulo: Pensar, 2013.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, v. 28, n.101, set./dez. 2007, p.1503-1523. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 21 maio 2017.

_____. _____. Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Publicação eletrônica**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br//legislações/leis>>. Acesso em: 08 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. SEED. **Referenciais de Qualidade para Educação a Distância**. 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. _____. Portaria nº 02, de 10 de janeiro de 2007. **Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância**. 2007b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

CACIQUE, A. Educação a distância: uma experiência comparativa entre o ensino presencial e via internet. **Revista Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 4-51, jul./dez. 2000. Disponível em: <<http://www2.cefetmg.br/dppg/revista/arqRev/revistan5v2-artigo7.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 90-102, maio, 2009. Disponível em:<<http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores/article/view/20/>>. Acesso em: 7 maio 2017.

GIDDENS, A. **Mundo em Descontrole**: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

IVENICKI, A; CANEN, A. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2016.

JULIATTO, C. I. A. **Universidade em Busca da Excelência**: um estudo sobre a qualidade da Educação. 2. ed. Curitiba: Universitária Champagnat, 2005.

KUCHARSKI, M. V. S. **Relações Interpessoais em um ambiente virtual de aprendizagem**: etnografia virtual de uma (des)construção. 2010. 263 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2010.

LEMGRUBER, M. S. Educação a Distância: para além dos caixas eletrônicos. Pernambuco. In: 2º SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, **Anais...**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/marcio_lemgruber.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MAIA, C.; MATTAR, J. **ABC da EAD: a educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MILL, D. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papyrus, 2012. (Coleção Papyrus Educação).

MORAN, J. M. **O que é educação à distância**. 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.41-52. NETTO, C., GIRAFFA, L.; FARIA, E. **Graduações a distância e o desafio da qualidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OKADA, A. L. P. Desafio para EAD: Como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem?. In: SILVA, M. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.275-293.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Revista Pedagógica**, v.5, n.17, p.8-12, maio/jul. Porto Alegre: 2001.

ROCHA, A. C.. **A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online**. 2008. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro. 2008.

SILVA, M. Falta interatividade. **Revista Carta Capital**. Entrevista publicada em 15 dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/carta-na-escola/falta-interatividade/>> Acesso em: 26 ago. 2016.

_____. Criar e professorar um curso *online*. In: _____. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p.53-75.

TEIXEIRA JÚNIOR, W. As condições de trabalho da tutoria virtual na educação superior no interior: vozes dos tutores. Relatório de Pesquisa. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EaD - ABED. **Anais...** Ponta Porã, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2010. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010152735.pdf>> Acesso em: 27 maio 2017.

VAN ZANTEN, A. (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2011.

DA NECESSIDADE DE HUMANIZAÇÃO NOS PROCESSOS DE TUTORIA NOS CURSOS DA MODALIDADE EAD

Sérgio Rodrigues de Souza

Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy -
Buenos Aires, AR.

Júlio César Merij Mário

Massachussets Institute of Technology -
Cambridge, Massachusetts, USA.

Liliane Rodrigues de Araújo

Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique
José Varona” - La Habana, CU.

RESUMO: Este artigo aborda a temática acerca ‘da necessidade de humanização nos processos de tutoria nos cursos da modalidade EaD’. Sua relevância científica encontra-se no fato de trazer para a academia uma discussão que poderá contribuir para amenizar e mesmo reduzir os índices de evasão e desistência estudantil nos cursos ofertados na modalidade à distância. Sua relevância social encontra-se no fato de poder criar um ambiente de ensino-aprendizagem mais propício aos educandos com mais segurança, autoestima e autonomia em suas formações acadêmicas. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, factual, analítica embasada na práxis pedagógica e nos conceitos de motivação. Tem como objetivo propor um diálogo reflexivo sobre a prática pedagógica utilizada nas tutorias dos programas de ensino-aprendizagem mediados pela Educação à Distância. Uma das principais preocupações da educação é com a formação integral do indivíduo, onde suas virtudes e seu

caráter sejam realçados. A moderna tecnologia e a visão construída sobre si colocam todo este arcabouço em condições bastante fragilizadas porque transforma a todos em coisas que podem ser substituídas. As conclusões que se chega é que há necessidade de realizar um trabalho de humanização nos campos acadêmicos com vistas a ampliar as possibilidades de relações mais harmônicas entre aqueles que ensinam e aqueles que estão dispostos a aprender. Quando isto tornar-se fato, tem-se consolidado um sistema eficiente e eficaz de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Educação à Distância; Tutoria; Humanização.

ABSTRACT: This article discusses the issue about ‘the need to humanize the mentoring process in the courses of distance education mode’. Its scientific relevance is in fact bring to the gym a discussion that could help to alleviate and even reduce dropout rates and student dropout in courses offered in distance mode. Its social relevance lies in the fact that you can create a more conducive teaching and learning environment for learners with more security, self-esteem and autonomy in their academic backgrounds. This is a bibliographic research, factual, analytical grounded in pedagogical praxis and concepts of motivation. It aims to propose a reflective dialogue on pedagogical practice used in the tutorials of teaching-learning programs mediated

Distance Education. A major concern of education is with the integral formation of the individual, where his virtues and character are highlighted. Modern technology and vision built upon himself put this whole framework in very vulnerable conditions because it turns everyone into things that can be replaced. The conclusions reached is that there is need for a humanization of work in academic fields in order to broaden the possibilities of more harmonious relations between those who teach and those who are willing to learn. When this become fact, it has consolidated an efficient and effective system of education.

KEYWORDS: Education; Distance Education; mentoring; Humanization.

1 | INTRODUÇÃO

A educação pode ser considerada como o marco da mudança e do progresso da humanidade, porque é através dela que a geração atual transmite à geração seguinte as suas conquistas, os seus valores, comunicando as suas descobertas e impondo sua doutrina. É instrumento fundamental para combater a pobreza e as desigualdades sociais, bem como para promover o justo equilíbrio entre as oportunidades que é posta para todos. Quando ela está acessível a toda a população, as economias desenvolvem-se mais rápido e a pobreza diminui. Quem tem a oportunidade de estudar, tem também mais probabilidades de conseguir trabalho e um salário que lhe permita sustentar a família, com dignidade e romper com o ciclo de pobreza, permitindo conclusões de que ela proporciona a igualdade de oportunidades.

A educação, com o passar do tempo, tem ganhado ferramentas diversificadas, que oferecem tanto ao aluno quanto aos profissionais da área, possibilidades de ofertar os conteúdos programáticos de forma dinâmica, colaborando para a aprendizagem dos estudantes. Entre as ferramentas utilizadas, sobretudo em cursos de qualificação, está a chamada *Educação à distância* ou, simplesmente, EaD; que não tem se ampliado a outras modalidades, abrangendo já os espaços de outros cursos, como os bacharelados, cursos técnicos e sequenciais, licenciaturas e especializações (*latu e strictu sensu*).

Em meio a toda esta evolução, são inúmeros os cursos à distância que são criados e difundidos, diariamente, no mundo inteiro, utilizando a *Internet* ou sistemas de rede similares, como suporte da comunicação pedagógica, didática e metodológica. Outro fator que agrega valor ao surgimento dos cursos na modalidade EaD são as crescentes exigências do mercado de trabalho global. Os indivíduos são pressionados a adquirir uma carga de conhecimento cada vez maior, ao mesmo tempo, tendo em contrapartida menos tempo disponível para locomoverem-se até os centros de ensino regulares. No campo da educação não tem sido diferente, os atores sociais se veem pressionados a estarem formados e informados sobre o maior volume de assuntos e uma gama maior de áreas dos saberes eruditos.

Pode-se dizer que a educação ofertada na modalidade à distância (EaD) veio para colaborar com o desenvolvimento da prática pedagógica e promoção da qualificação, considerando que, por meio dela, o indivíduo tem condições de alcançar graus de

conhecimento que antes só seria possível se completasse um ciclo de aulas presenciais. E, junto com toda esta facilidade encontra-se a busca e a preocupação com a qualidade na educação ofertada, que é uma questão antiga e não deve ser vista como simples transmissão ou repasse de conhecimento, de conteúdos sem sentido para o estudante, entendendo que educar é o processo contínuo de desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais, existenciais e morais do ser humano, a fim de melhor poder integrar-se na sociedade ou no seu próprio grupo, implicando em fazer do estudante, não importando em que nível encontre-se, um indivíduo com opinião própria e com capacidade de discernimento. Para que isto venha a ocorrer com equidade, faz-se necessário que os processos de ensino-aprendizagem e as tutorias tornem-se mais humanizadas. Por isto, faça-se compreender, com maior proximidade de acesso a diálogos abertos entre os estudantes e seus respectivos tutores.

2 | EDUCAÇÃO E ENSINO-APRENDIZAGEM NA MODALIDADE EAD

Toda vez que falar em oferta de educação há que correlacionar a mesma com a condição imprescindível da qualidade, que deve ser compreendida como a pertinência dos conteúdos propostos com a realidade social, mercadológica e filosófica do momento histórico-político, isto tudo estando ligado, diretamente, ao atendimento que é prestado aos usuários do sistema, os estudantes. Relacionando os conceitos de educação com o sistema de ensino-aprendizagem na modalidade EaD (chamado, populamente, de Educação à Distância), Tafner (*apud* MAIA; MATTAR, 2007, p. 83-84), apresenta duas ideias relevantes, sendo a primeira delas que,

Em EAD, o centro do processo de ensino e aprendizagem não é mais o interesse do professor na disciplina, mas, sim, o que o aluno precisa aprender. O aprendiz, portanto, deve ser levado em conta na fase do planejamento e da implementação da experiência de aprendizagem a distância, e não apenas no final, quando o conteúdo de um curso a distância já estiver pronto.

Esta é uma preocupação que deveria ser clássica, porque ao longo da história da educação formal, o currículo sempre foi montado na mais absoluta ausência do maior interessado, que é o estudante. Este, nem sequer era ouvido, nem antes, nem durante, nem depois de confeccionado os conteúdos que iria receber como parte da ementa educacional, que culminaria em sua formação intelectual. Praticava-se, literalmente, uma educação bancária, onde o aprendiz estava ali para aprender o que lhe fosse dado e não falava-se mais no assunto. Este tipo de formação criava uma máquina reprodutora de ideias da academia e dos professores, e nada além disto.

Na atualidade, tem-se uma ideia diferente daquele que busca a aprendizagem (o estudante), em que os processos de ensino-aprendizagem são mais dinâmicos, o que permite uma construção epistemológica pelo próprio estudante, o que conduz a segunda ideia apresentada pelos autores supracitados em que,

Esse aprendiz não precisa mais estar fisicamente presente em um ambiente para apren-

der: ele o faz em qualquer lugar. Além disso, seu aprendizado é também contínuo e permanente: o estudo não é mais encarado, em nossa sociedade, como algo que deva ocorrer somente em determinado momento da vida, mas, sim, algo que deve nos acompanhar por toda a vida, isto é, tempo e espaço não são mais limites para as ambições de conhecimento do aprendiz virtual (*Idem*).

Com isto, os limites tornam-se mais elásticos, mais flexíveis e mais amplos porque a educação ofertada na modalidade à distância, além de ser uma modalidade de ensino que oferece ao estudante condições de aprender sem a necessidade de comparecer, diariamente, a uma instituição, também atende às exigências de uma sociedade cada vez mais complexa, que precisa de recursos facilitadores para se profissionalizar e que reorganiza o tempo em função de suas necessidades, devido à intensa rotina do dia a dia. Essa complexidade faz com que a *EaD* cresça em diversos campos, possibilitada pela mobilidade tecnológica e pela abrangência dos sistemas de comunicação digitais. Ela, também, colabora para o acesso democrático ao conhecimento científico, já que possibilita a indivíduos de diversas regiões e economias, no País e no Mundo de a começarem ou de concluir os seus estudos de forma mais maleável em relação a horários, tempo e condições geográficas. Isso em diversas fases de aprendizado, sendo do ensino fundamental ao superior e em nível de especialização.

2.1. A educação na era da internet

A *Internet* é uma ferramenta tecnológica de amplo alcance, podendo mesmo ser interpretada como de alcance ilimitado, que tornou-se imprescindível para o desenvolvimento e aplicação de novas tecnologias educacionais e compartilhamento de ideias entre os indivíduos. Além disso, é responsável pela mudança na organização do trabalho, uma vez que facilita o cotidiano do indivíduo, seja no lazer, na convivência social e nas formas de aprendizado (individual e/ou grupal).

Na educação, a *Internet* tornou-se a grande facilitadora do acesso a novas culturas por meio de várias ferramentas de busca. Possibilita a busca rápida e obtenção de informações direcionadas, de imagem e texto, trocas de informações, etc. Essa dinâmica favorece a alunos e professores, já que permite um planejamento mais completo do conteúdo a ser ministrado e um acesso a qualquer tempo, em qualquer local que se disponha de acesso à rede. O estudante, com isto, ganhou a oportunidade de aperfeiçoar o local de estudo e a partir dele, que agora não encontra-se mais limitado, somente, à sala de aula. Pode-se aprender em casa, no trabalho ou em qualquer lugar. Basta ter um computador ligado à rede mundial de computadores, a *Internet*. Por meio dela e com os recursos dos ambientes virtuais de aprendizagem, pode-se criar salas virtuais nas quais professores e estudantes comunicam-se, dialogam, acessam materiais didáticos, pesquisam e constroem conhecimento, conjuntamente, criando grandes possibilidades, permitindo novas condições para os processos de ensino-aprendizagem, sendo a principal condição a de que o aluno assuma papel ativo na sua própria educação.

Outra grande mudança que a *Internet* promoveu foi relacionado ao campo cognitivo.

Antes nosso cérebro era predominantemente submetido a informações de maneira linear e sequencial para ler um livro impresso; na atualidade, não que ele tenha mudado de configuração, apenas que outras formas de aprendizagem, mais dinâmicas foram agregadas às maneiras de aprender.

Na EaD, a *Internet* pode ser considerada a ferramenta principal, pois é por meio dela que as aulas acontecem. Para isso, foram desenvolvidos sistemas de gerenciamento de aprendizagem, do termo inglês *Learning Management Systems* (LMS). Estes são os ambientes de aprendizagem que gerenciam os cursos à distância, de forma eletrônica. Por meio deles, são criadas as interações que permitem acessos aos conteúdos em diversas mídias, fazendo com que os processos de ensino-aprendizagem sejam facilitados e dinamizados. Os *softwares* livres representam, na atualidade, os principais mecanismos responsáveis pelo ingresso democrático de conhecimentos e cultura. Hoje, o sistema mais utilizado nos gerenciamentos do modelo de educação à distância é o chamado *Moodle*. Por meio dele são criados ambientes virtuais voltados para aprendizagem, criação de comunidades *online*, e ainda, o desenvolvimento de atividades pedagógicas e metodologias didáticas.

3 | A EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO BRASIL

No Brasil, o ensino superior à distância acontece com a abertura legal na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, tendo como disposições gerais no artigo 80 e seus parágrafos anexos, destacando o papel do poder público em seu incentivo, conforme *in verbis*: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 27).

Com esta abertura aos procedimentos de ensino na modalidade EaD, houve avanços na elaboração dos métodos de ensino-aprendizagem, estudos sobre como promover a democratização do ensino, em seu sentido mais amplo e com isto, criou-se a *Universidade Aberta do Brasil* (UAB), que, em parceria com as universidades públicas brasileiras, passou a ofertar ensino superior de qualidade em várias regiões onde, de outra forma, continuaria carente deste tipo/modalidade de educação.

Tafner e Silva (2011) afirmam que a educação na modalidade à distância é conhecida desde o Século XIX. Em seu desenvolvimento pode ser destacado basicamente por três gerações conforme os recursos tecnológicos: a melhoria das técnicas de impressão, o desenvolvimento dos meios de comunicações e o desenvolvimento dos meios de transportes. No referido século, eram comuns as atividades realizadas por meio de correspondência física. No entanto, com as exigências da globalização, foi se ampliando os meios de se disponibilizar a educação à distância. A *Internet* hoje é o campo que mais oferta oportunidades de aprendizagem. Isto em virtude da necessidade do preparo profissional e cultural para pessoas que não possuem tempo de frequentar um estabelecimento em uma instituição de ensino presencial. Inicialmente essa ferramenta era utilizada como

recursos para superação de deficiências educacionais, para qualificação profissional e aperfeiçoamento ou atualização de conhecimento.

De acordo com Alves (2012), destacam-se na primeira geração o ensino por correspondência, em que os materiais eram impressos e permitiam aos alunos um bom aproveitamento dos mesmos. Pesquisas também relatam que pouco antes de 1900, havia anúncios em jornais de circulação no Rio de Janeiro oferecendo profissionalização por módulos, como exemplo um curso de datilografia, que era dirigido por uma professora particular; eram muito frequentes anúncios em jornais e revistas de cursinhos particulares, oferecidos por correspondência.

A segunda geração caracteriza-se com recursos aos programas como televisão, o rádio e o telefone (Telecurso). Em 1923, foi fundada a *Rádio Sociedade do Rio de Janeiro*, a qual pertencia a uma iniciativa privada que conquistou excelentes resultados, porém trouxe grandes preocupações para os governantes, tendo em vista a possibilidade de transmissão de programas considerados subversivos, especialmente pelos revolucionários da década de 1930, sendo que a principal função da emissora era a de possibilitar a educação popular, através de um sistema, então, moderno de difusão do que acontecia no Brasil e no Mundo.

Uma outra modalidade de educação à distância encontrada foi o cinema educativo, sendo este pouco usado no campo da educação, por ter um elevado custo. Desse modo, não há registros históricos marcantes nesse segmento, sendo os custos de produção os principais responsáveis pelo desinteresse de investimentos em filmes dessa natureza.

Já nas décadas de 1960 e 1970, a televisão foi descoberta como forma propícia para fins educativos; dessa forma coube ao *Código Brasileiro de Telecomunicações*, editado em 1967, a determinação de que deveria transmitir programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas. Para a concessão de televisões com fins específicos de educação, como para as universidades e fundações, que foram destinados incentivos para a instalação de canais de difusão educacional. Essas ações deram início a uma nova política educativa para a Educação à Distância.

Em 1969, criou-se o *Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais*, prevendo a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Assim, o Ministério das Comunicações (MC) baixou uma portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder para a transmissão de programas com fins educativos. No início dos anos 1990, extinguiram-se as obrigações das emissoras em cederem tempos diários para transmissão dos programas educativos, o que de certa forma significou um grande retrocesso, e por outro lado obrigou-se a criar novas estratégias de permanecerem com a televisão, como meio de acesso às grandes massas populares.

Alves (2012), também relata que, em 1994, o *Sistema Nacional de Radiodifusão Educativa* foi reformulado. Coube à Fundação Roquete Pinto coordenar as principais ações. Com o passar dos anos, não ocorreram resultados significativos nos canais abertos de televisão, visto que na maioria dos casos os programas eram transmitidos em horários inadequados com a disponibilidade dos possíveis alunos que os assistiam. Como aporte

para segunda geração de novas mídias, entre elas, a que destacamos, a televisão, observou-se que com o desenvolvimento de novas mídias, além do rádio e o telefone, proporcionou uma segunda geração de EaD. Essa segunda geração possibilitou a criação das universidades abertas de ensino à distância, podendo ressaltar o que Maia e Mattar (2007) afirmam sobre o desenvolvimento de novas mídias com a televisão, rádio e telefone como um momento importante que foi,

A criação das universidades abertas de ensino à distância, influenciadas pelo modelo da *Open University* britânica, fundada em 1969, que se utilizam intensamente de rádio, TV, vídeos, fitas cassetes e centros de estudo, e em que se realizam diversas experiências pedagógicas. Com base nessas experiências, teria crescido o interesse pela EaD. Surgiram assim as megauniversidades abertas a distância, em geral as maiores, em número de alunos, de seus respectivos países. Essas experiências têm servido para repensarmos a função das universidades no futuro e modificar a educação de diversas maneiras, mas apenas na década de 1990 as universidades tradicionais, as agências governamentais e as empresas privadas teriam começado a se interessar por elas (p. 32).

Dessa forma, as TVs e grandes mídias passam a ser componentes auxiliares dos processos de educação à distância. Com o avanço das tecnologias e comunicação, chegou-se a uma terceira geração em EaD, a chamada geração *on-line*. Essa geração traz consigo novos recursos tecnológicos, tais como computadores ligados em rede, teleconferência, *chats* e correios eletrônicos, facilitando a interação entre alunos e professores numa comunicação múltipla de aprendizado.

De acordo com Tafner e Silva (2011), após os avanços das telecomunicações e uma maior flexibilização dos processos informacionais e comunicativos a EaD passou a contar com mais recursos tecnológicos. Esses avanços se tornaram possíveis graças ao constante destaque que a *Internet* vinha sofrendo.

Em se tratando da utilização de computadores, estes chegaram ao Brasil, no campo da educação, por meio das universidades, que instalaram as primeiras máquinas na década de 1970. Os equipamentos tinham alto custo, visto que requeriam a compra das máquinas, *softwares* específicos e conexão com a *Internet*, ganhando impulso apenas na década de 1990. Mesmo com as dificuldades com a velocidade da rede para processar as transações em determinados locais, pode-se dizer que esta foi uma fase potencial para a EaD. Hoje, mais de 180 países, nos cinco continentes, adotam a Educação à Distância em todos os níveis de ensino, em programas formais e não formais, atendendo a milhões de estudantes (GOUVÊA e OLIVEIRA, 2006).

Esse fato pode ser atribuído à produção de máquinas em larga escala, o que facilita a compra de computadores e similares. No Brasil pode-se referenciar a expansão da EaD, também aos programas de incentivo à inclusão digital e educacional que visa o acesso mais democratizado.

A procura por cursos na modalidade de EaD tem crescido de forma significativa nos últimos anos, assim como a oferta de estabelecimentos que oferecem cursos nesta modalidade. Muito se questiona quanto à qualidade de ensino e aprendizagem que é transmitida aos alunos que optam pelos cursos à distância, mas, há que compreender

que na EaD, o estudante deve ser autodidata. Nesta modalidade o aluno pode fazer o seu próprio tempo de estudos, porém com prazos estipulados para entrega dos trabalhos. O tutor *online* apresenta as atividades a serem realizadas, que deverão ser respondidas e enviadas de volta pelo estudante, através da plataforma *Moodle*.

O aluno que deseja ingressar em algum curso EaD precisa estar motivado a realizá-lo e ter autodisciplina, pois terá um mediador que *cobrar*á a realização das tarefas. Deve estar aberto a inovações, ser disciplinado em sua rotina de estudos, ter disposição e gostar de ler, ter afinidade com o computador e ser colaborativo, ou seja, gostar de trabalhar em grupo porque, embora possibilite certa autonomia, a interação na EaD é muito importante, pois sem ela a aprendizagem ficará prejudicada, uma vez que o estudante precisa expressar suas opiniões, já que muitas avaliações são feitas a partir da análise das mesmas, como os fóruns e os *chats*.

Para a realização dos processos pedagógicos existem os tutores presenciais e *online*. O tutor presencial é responsável por acompanhar os alunos em suas atividades presenciais, como as teleaulas e exercícios em grupos, diretamente nos pólos e no decorrer da semana prestam atendimento, ajudando-os nas pesquisas realizadas nos laboratórios da unidade. Suas principais atribuições são esclarecer as dúvidas dos estudantes, selecionar material de apoio, corrigir avaliações e demais atividades, incentivar a participação nos encontros presenciais e nos fóruns disponíveis na plataforma, orientar os acadêmicos na realização das atividades de auto estudo, encaminhar dúvidas e solicitações de informação aos setores competentes e outras. Já os tutores *online* são fundamentais no acompanhamento das atividades realizadas durante a semana pelos alunos, pois ele é a ponte entre o tutor especialista, o professor e a plataforma. Tem como principais atribuições conduzir os acadêmicos em suas tarefas que costumam estar disponível no portfólio eletrônico, assessorar os debates dos fóruns e sanar dúvidas através dos *chats*.

É neste ponto em que aparecem os tutores que pode-se debruçar sobre o aspecto de relevância da humanização nos processos de ensino-aprendizagem na modalidade EaD. São os tutores, as pessoas que mais próximas estarão dos estudantes, trocando ideias com eles, mensagens em diversos meios de interação eletrônica e há que trabalhar de forma que transpareça que estão a dialogar frente a frente.

Este tipo de interação requer preparo e refino humanístico, como habilidade para compreender as dificuldades que os alunos enfrentam, saber mediar os conflitos internos e externos que transparecem por meio de palavras e provocações entre colegas, saber como criar um clima favorável ao aprendizado, despertar o gosto pelos estudos independentes, que resultará em autonomia e em autodidática.

3.1. Humanização nos processos de tutoria nos cursos da modalidade EaD

Atuar como tutor educacional na modalidade EaD tem sido uma das tarefas mais árduas a que submetem aqueles que aventuram-se por este caminho. Muitas das vezes tem-se um perfil do estudante, mas suas reais motivações continuam remotas às suas

próprias condições de timidez ou desejo de permanecer oculto, cabendo ao tutor a missão de fazê-lo interagir com um grupo ao qual, possivelmente, jamais terá a oportunidade de vir a conhecer, pessoalmente, por diversos motivos, destacando, até mesmo o desejo de não realizá-lo.

E quando o tutor depara-se com tal situação é sua obrigação buscar métodos eficientes e eficazes que possibilitem a aproximação e a futura coesão deste grupo, uma vez que disto dependerá, muitas vezes, a conclusão do curso iniciado, por uma parcela significativa dos estudantes. Em muitos casos de evasão, e na EaD os números são, relativamente, maiores que nos cursos presenciais, esta ocorre por falta de um apoio humanístico aos estudantes que sentem-se confusos, perdidos, não enturmados, sem um sentimento de pertencimento a algum lugar, a alguma coisa ou a um grupo, em específico.

Com isto, não se quer dizer que o tutor tenha que ser psicólogo dos estudantes, apenas que busque dar uma palavra motivacional a cada estudante sempre que tiver uma oportunidade, um empurrão para *mais*, dizer sempre que uma vez vencida a etapa escolhida haverá mais dele nele mesmo (parafraseando Baruch de Spinoza [1632 - 1677]), procurando escrever junto às tarefas palavras motivacionais que impulsionem ao ideal de vencimento do desafio proposto pelo professor e pela atividade acadêmica. Quando o tutor dá um *feedback* ao estudante, ainda que não seja o que este esperava ouvir e/ou ler, tal atitude o faz sentir como parte, como alguém que é valorizado, porque seus trabalhos foram lidos, devidamente avaliados e houve um juízo de valor.

Com tais atitudes, humaniza-se não somente a ação tutorial como toda a educação, envolvendo os estudantes e, conseqüentemente, tem-se uma melhoria nos índices de notas, participações nos fóruns e *chats*, com elevação da qualidade destas, redução nos índices de evasão, resultando em um profissional mais bem preparado, uma vez que estudará para satisfazer um desejo de felicidade e não apenas para ter notas o suficiente para não ficar retido nas séries/anos/etapas.

O grande questionamento que assola o meio acadêmico acerca da qualidade do ensino-aprendizagem na modalidade EaD existe porque o aluno fica entregue, em muitos casos, à sua própria sorte ou ao seu próprio azar e na hora de estudar o faz de maneira medíocre, bem como na hora de realizar os trabalhos acadêmicos, paga a um mercenário qualquer e conclui seu curso sem maiores problemas. O que ocorre é que tais situações são reais, não porque o estudante seja malandro, preguiçoso, ou medíocre. Na maior das vezes, necessita de um diploma para ter acesso a uma condição de emprego melhor, mas falta-lhe motivação para estudar e realizar suas tarefas. E é aí que um tutor preparado, técnica e humanamente, encontra seu espaço de trabalho com maior altivez.

Há que entender que, por mais que as atividades e os textos estejam dispostos à disposição de quem estuda, vão estar sempre ali; mas, o diferencial está na discussão, na busca pelo significado daqueles dizeres, na interpretação e na troca de saberes e conhecimentos com os colegas de estudo. Tal atitude faz nascer nos outros o desejo de ir além do que pode ser alcançado e isto provoca novas formas de humanização nos processos educacionais, levando os estudantes a evitarem as fraudes e as condutas indignas e por

último, a desistência de seus respectivos sonhos.

4 | CONCLUSÃO

A educação é uma ferramenta capaz de promover a elevação do homem de sua condição de objeto da natureza para o de ser que manipula e supostamente controla esta mesma idiossincrática força natural. O homem foi definido como *homo faber*, aquele que fabrica seus instrumentos, melhora-os a partir de suas necessidades e de seu pensamento abstrato. De igual forma foi definido como *homo laborans*, aquele que trabalha, que desenvolve ações utilizando as diversas técnicas e produtos. Mas, para que saiba como e quando utilizar cada instrumento há que ser treinado, educado, preparado para o seu manuseio consciente e racional, para que possa extrair o máximo de suas potencialidades.

Uma das principais preocupações da educação é com a formação integral do indivíduo, onde suas virtudes e seu caráter sejam realçados. A moderna tecnologia e a visão construída sobre si colocam todo este arcabouço em condições bastante fragilizadas, porque transforma a todos em coisas que podem ser substituídas, com muita facilidade por outras que despertam mais a atenção ou que provocam maior grau de inveja nos vizinhos. Criou-se a ideia de que colocar o filho para jogar com o computador é mais interessante do que jogar bola com ele no pátio ou com um grupo de amigos. Há criaturas que se dizem cientistas que afirmam, com muita categoria, que tal atitude desperta a curiosidade e a inteligência da criança para isto ou para aquilo. O máximo que pode despertar é o desprezo pelas relações sociais e com seus pares, produzindo e reforçando sentimentos autísticos em que quando adultos não serão pessoas sociáveis. A inteligência infantil é despertada e aguçada pelo maior contato com seus pais, em jogos e brincadeiras em que estes possam participar como elementos ativos para seus filhos.

O mesmo pensamento distorcido foi aplicado à educação à distância onde criou-se a ideia insensata de que o ser humano é como uma máquina movida a impulsos elétricos e que dada a tarefa vai lá e a realiza, de modo mecânico, como se fosse autômato. Esquecem-se do fato de que o homem é um ser psicológico, existencial, que necessita de convívio, interação, trocas simbólicas e afetividade. Humanizar os processos de tutoria educacional na modalidade EaD é um ato de paz e solidariedade que em muito contribui para a criação de profissionais cada vez melhores para atuar em um mundo que torna-se a cada dia mais desumano. Agrega-se a isto, que com esta condição de humanização, pode resultar em menores taxas de evasão e maiores proporções de promoções acadêmicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Reginaldo dos Santos. **As Barreiras na Implantação de Programas de EaD nas Corporações**. [2012]. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br>. Acesso em 20 DE Maio de 2016.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

GOUVÊA, G.; OLIVEIRA, C. I. **Educação a Distância na formação de professores**: viabilidades, potencialidades e limites. 4ª ed. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2006.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EAD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

MÁRIO, Júlio César Merij; SOUZA, Sérgio Rodrigues de. **Teoria da Humanização Tecnológica**. São Paulo: PerSe, 2016.

TAFNER, Elisabeth Penzilien; SILVA, Everaldo da. **Metodologia do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

PROCESSO DE FORMAÇÃO DE TUTORES A DISTÂNCIA DO NEAD/IFRJ: UMA PERSPECTIVA INTERATIVA E COLABORATIVA

Aline Pinto Amorim

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Rio de Janeiro – RJ

Débora Regina Campos Cândido

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro –
UFRRJ
Seropédica – RJ

Giovana da Silva Cardoso

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Volta Redonda – RJ

Morgana de Abreu Leal

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ
Pinheiral – RJ

RESUMO: Este artigo busca apresentar tanto a trajetória quanto uma discussão acerca do curso de formação de tutores do Núcleo de Educação a Distância do Instituto Federal do Rio de Janeiro. O curso é oferecido desde 2009, com o objetivo de formar tutores com competências pedagógicas, tecnológicas e afetivas para a atuação em cursos de nível técnico na modalidade a distância. Primeiro, o artigo realiza uma revisão bibliográfica sobre a formação do docente e as competências necessárias para a tutoria a distância. Em seguida, apresenta e discute a trajetória e o aprimoramento, entre 2009 e 2015, do processo de formação do curso para tutores. Então, o

artigo destaca o curso semelhante realizado pelo IFCE, para fins de discussão. Por fim, o trabalho aponta para o alinhamento entre a base teórica e a experiência do curso de formação de tutores no NEaD/IFRJ, com a intenção de inspirar outras discussões a respeito das competências do tutor a distância nesta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a distância; Formação de tutores; Competências do tutor a distância.

ABSTRACT: This article aims to present both the trajectory and a discussion about the training course for tutors in the Distance Education Center from the Federal Institute of Rio de Janeiro. The course is offered since 2009, with the goal of training tutors with teaching, technological and affective skills to work in online technical courses. First, the article presents a literature review on the training of tutors and skills for distance tutoring. Then, it presents and discusses the path and the improvement, between 2009 and 2015, of the process of the training course for tutors. Next, the article highlights the similar course conducted by IFCE, for discussion purposes. Finally, the paper points to the alignment between the theoretical basis and the experience of the tutor training course in Nead/IFRJ, with the intention to inspire other discussions about the tutor's skills in distance education.

KEYWORDS: Distance education; tutoring training; Distance tutor's skills.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo dedica-se a apresentar uma reflexão sobre o Núcleo de Educação a Distância do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, campus Nilo Peçanha - NEaD/IFRJ na realização do processo de formação para atuação dos tutores a distância em cursos de nível técnico.

Para realização deste estudo foram utilizados o levantamento de fontes bibliográficas do tema, bem como a investigação empírica, com base nos registros de formação do NEaD/IFRJ.

Para apresentação deste, foram estruturados três tópicos os quais abordam respectivamente os seguintes temas: de Fundamentos e práticas da Educação a Distância - onde são brevemente contextualizadas as teorias construtivista e sociointeracionista, visando relacionar suas características às práticas da EaD, e assim na estrutura do curso de formação de tutores.

Posteriormente é apresentado o tópico Histórico da Formação de Tutores no NEaD/IFRJ, onde é abordada a trajetória do curso, identificando o contexto de seu surgimento, bem como as mudanças ocorridas em sua estrutura, para culminar no formato que apresentou em sua última edição. Neste tópico também são apresentados dados quantitativos pertinentes ao contingente formado, edições realizadas, assim como uma contextualização dos temas abordados nas primeiras formações.

Esta caracterização é sucedida pelo tópico Processo de formação atual desenvolvido no NEaD, no qual é apresentada a estrutura de curso aprimorada ao longo das edições anteriores e que está estruturada em três eixos temáticos.

Por fim, no tópico Discussões destacamos o caso do Instituto Federal do Ceará – IFCE, que, juntamente com os referenciais teóricos, fornece subsídios para analisar a experiência apresentada neste trabalho.

Compreende-se que o compartilhamento de experiências na formação de docentes para a atuação em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem é de importância para o registro de experiências neste sentido, subsidiando outras iniciativas.

2 | FUNDAMENTOS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE TUTORES

Para apresentar dados pertinentes às práticas na formação de tutores é importante caracterizar que existem hoje diferentes perfis de oferta de cursos a distância, desde modalidades totalmente a distância, a cursos semi-presenciais e MOOCs (*Massive Open Online Course*, ou, em português, cursos abertos massivos *online*) e, com isso, cada tipo de curso demanda um perfil de formação.

Conforme Ramos (2013, p. 2), a educação a distância demanda um tipo de formação diverso da modalidade presencial; portanto, é preciso formar tutores tendo em vista a superação de alguns paradigmas da modalidade presencial, consolidando valores próprios

da Educação a Distância (EaD) e ainda levando em conta as diferentes experiências dos cursistas.

Os cursos de formação de tutores, além de darem conta dos aspectos conceituais necessários para o exercício da função, procuram preparar para novos papéis. Cabe ressaltar que os cursistas que ingressam no curso de formação de tutores do NEaD estão tendo, via de regra, seu primeiro contato com a EaD na instituição. Estes grupos são compostos por docentes sem nenhum contato prévio com a EaD ou com experiências em outras instituições, o que também contribui para definir o delineamento do perfil do curso.

Uma base para definição dos padrões da formação de tutores está nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, na seção V - Equipe Multidisciplinar, onde está descrito que as competências funcionais do tutor devem compreender a capacitação no domínio específico do conteúdo; em mídias de comunicação; em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria (BRASIL, 2007, p. 22). Este tipo de formação exige um modelo diferenciado, que representa um desafio para as equipes responsáveis que deverão gerir todas as ações de formação para tutores.

A partir de Ramos (2013, p. 2), encontramos outro referencial no que se refere às competências desejáveis ao tutor, classificadas como pedagógicas e técnicas, tecnológicas e socioafetivas. As competências pedagógicas e técnicas são pertinentes ao domínio do conteúdo e de familiarização com as práticas da disciplina, da EaD e mais especificamente com as rotinas da tutoria e projeto pedagógico institucional; as competências tecnológicas procuram explorar o domínio e reconhecimento das ferramentas disponíveis nos AVEAs (Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem), além das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação). Por fim, as competências socioafetivas estão expressas na formação pautada pela afetividade, tendo em vista a empatia e a formação de vínculos com os discentes.

Com relação às práticas de formação previstas neste artigo, de acordo com Amorim (2014, p. 4), o modelo de interação previsto para a formação de tutores do NEaD/IFRJ pressupõe desenvolvimento das seguintes competências: domínio do conteúdo; domínio das ferramentas tecnológicas; capacidade para estimular a busca do conhecimento; capacidade para realizar a mediação pedagógica interagindo no AVEA; capacidade de acompanhar e avaliar o processo ensino-aprendizagem; capacidade de demonstrar empatia, tolerância e afetividade.

Ainda como suporte teórico à formação de tutores para atuação em EaD, é importante uma contextualização entre as bases epistemológicas e correntes de pensamento que influenciam a modalidade. Assim como na modalidade presencial, a EaD observa algumas tendências dentre as quais podemos destacar o construtivismo e o sociointeracionismo para descrever os alicerces que permeiam um curso de formação. De acordo com Resende (2005, p. 1), estes pensamentos estão dentre os mais referenciados nas bibliografias que tratam da EaD.

Podemos ainda afirmar, conforme Gonçalves (2004, p. 241), que na relevância da utilização das abordagens teóricas, não está a identificação de uma que caracterize

especificamente os processos da EaD, mas sim que permita extrair possibilidades pedagógicas. Cabe aqui, então, contextualizar os processos que permeiam a educação e de que forma se aproximam das práticas realizadas em ambientes virtuais e na modalidade EaD. Esta abordagem considera que o ato pedagógico envolve aspectos sociais, afetivos e cognitivos, o que demanda o embasamento em mais de uma perspectiva (GONÇALVES, 2004, p. 233).

O construtivismo caracteriza-se como uma teoria da aprendizagem na qual depreende-se que saber não é algo que está concluído, mas sim um processo incessante de construção e criação. Sob esse olhar, o conhecimento é construído por meio da ação e da elaboração do sujeito aprendiz em conexão com o contexto material e social em que está inserido (RESENDE, 2005, p. 02). Esta teoria tem como expoente o teórico Jean Piaget e, com relação ao processo, compreende que a construção do conhecimento é realizada por meio desta ação e elaboração. Aprimora-se, portanto, no contato com os grupos e não ocorre de forma inata (*idem*, 2005, p. 2).

Segundo Piaget, não é suficiente que a informação esteja disponível para que seja assimilada, pois não ocorrendo interações com o meio, não estarão se constituindo estruturas cognitivas. Sendo assim, o contato com o estímulo promove os processos de acomodação e assimilação, culminando na construção do conhecimento.

Podemos afirmar que o construtivismo se aproxima da estrutura do curso de formação apresentado neste artigo, uma vez que para o mesmo a aprendizagem ocorre baseando-se na participação ativa do estudante na resolução de problemas. Também se ampara no pensamento crítico no que se refere à organização de uma rotina de aprendizagem que se considere relevante e engajadora (BARRETO, 2015, p.115).

Na abordagem sociointeracionista, o conhecimento pode ser construído por meio da interação do sujeito com o objeto e o meio. Dentro da corrente interacionista é possível encontrar diferenças, além dos pontos comuns entre seus principais autores, Jean Piaget e Lev Vygotsky. Como semelhanças é possível uma aproximação entre Piaget com a epistemologia genética e Vygotsky com a teoria sócio-histórica, conforme descrito no relatório de Resende, que destaca que ambas as teorias sustentam que o desenvolvimento e a aprendizagem são “resultados da ação simultânea e necessária dos fatores individuais e dos fatores sociais”. Para a teoria, as relações entre homem e mundo são mediadas por sistemas simbólicos para os quais existem elementos mediadores, como ferramentas auxiliares da atividade humana (RESENDE, 2005, p. 4).

De acordo com Gonçalves (2004, p. 236), um dos grandes legados de Vygotsky diz respeito a seus estudos sobre a “zona de desenvolvimento proximal”, que envolve a capacidade de resolver problemas com a ajuda de sujeitos mais experientes. Nessa abordagem, o acompanhamento do aprendiz – que aqui podemos associar à mediação da tutoria a distância – altera de forma significativa o resultado da ação individual:

As teorias de Vygotsky apresentam contribuições para subsidiar a comunidade de aprendizagem em rede à medida que a interação social se torna importante aliada às discussões em grupo, as quais constituem importante técnica na produção de conhecimento

Gonçalves (*ibidem*) complementa, ainda, que os grupos envolvidos em um aprendizado em rede podem estar promovendo um aprendizado extremamente significativo. Estes grupos impulsionam o desenvolvimento dos participantes, pois respondem as provocações, redirecionam-nas a colegas, ou ainda trazem informações próprias dos contextos onde estão inseridos. Entende-se que tal fato não ocorreria caso o estudante tivesse acesso ao conteúdo de um curso isoladamente e em uma proposta que não estimulasse a interação.

3 | HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE TUTORES NO NEAD/IFRJ

O NEaD/IFRJ, desde o início das suas atividades, oferece cursos de capacitação para a formação de tutores para a atuação na modalidade a distância. A primeira capacitação oferecida foi o Curso de Aperfeiçoamento “Sistemas de Tutoria em Cursos à Distância”, em fevereiro de 2009, com a carga horária de 40 horas, sendo 8 horas presenciais (2 encontros) e 32 horas online, disponível no AVEA Moodle. O curso atendeu, como público-alvo, toda equipe envolvida nas atividades do NEaD: tutores a distância, professores formadores e conteudistas, equipe gestora. Os temas abordados nessa formação foram: (1) Ambientação em AVEA Moodle; (2) EaD e seus sujeitos; (3) Fundamentos, Tutoria e Planejamento em EaD.

Este primeiro curso foi ministrado por professores contratados pelo projeto, com experiência comprovada em formações de professores em EaD. A partir da formação da equipe de profissionais do NEaD, as demais capacitações passaram a ser planejadas e implementadas pela equipe local, tomando como base a primeira capacitação recebida.

Partindo do modelo da formação inicial, ao longo do ano de 2009, duas novas capacitações foram ministradas: Curso Sistemas de Tutoria e Curso de Formação de Docentes Online. Desta vez, as capacitações foram direcionadas aos candidatos à tutoria e passaram a ser implementadas como uma etapa do processo de seleção de tutores.

As avaliações dos cursistas foram realizadas ao longo do processo, por meio da realização de atividades como participação em fóruns e *chats*, discussão de estudos de caso, colaboração em *webgrafias*, produção de *blog*, apresentação em seminário, etc. Os critérios de avaliação utilizados, guardadas as particularidades de cada atividade, foram: coerência e coesão na apresentação das ideias, conteúdo, participação, interação e responsabilidade. Estes critérios foram disponibilizados aos cursistas que também acompanharam os valores de cada proposta no AVEA. Foram considerados aprovados os cursistas que alcançaram 70% da média final do curso e obtiveram presença total nos encontros presenciais.

Em 2010, considerando o perfil dos interessados em atuar como tutores (professores com experiência apenas na modalidade presencial, advogados, funcionários públicos, enfermeiros - com pouca experiência na utilização de tecnologias na educação) iniciou-se um formato mais prático com o curso “Formação de Educadores em EaD”.

A partir dessa formação, a carga horária total foi ampliada para 60 horas, na versão realizada no 1º semestre e depois para 80h, no 2º semestre, das quais 8 horas foram distribuídas em 2 encontros presenciais. No encontro realizado ao final do curso, os alunos apresentaram um seminário como atividade de conclusão, que partiu da execução de *webquests* abordando todos os temas discutidos. Acrescentou-se também a discussão sobre *Pedagogia Online x Pedagogia Tradicional: nativos e imigrantes digitais, mudanças de paradigmas*.

No ano seguinte, buscando maior aprimoramento na formação dos tutores, lançou-se o “Curso de Capacitação para Educadores em EaD” com a mesma formatação dos anteriores, porém com algumas alterações realizadas nos temas e atividades propostas. Temas como *Netiqueta e Afetividade em Ambientes Virtuais* foram incluídos. Além disso, o cursista teve a possibilidade de simular o acompanhamento de um grupo de alunos, tornando-se um “tutor virtual”. Foi oferecida ao cursista uma senha com permissões para avaliar as atividades realizadas por seus colegas de turma, assumindo assim a sua futura função e, após a experiência, socializar suas dificuldades e conclusões.

A partir de 2011, a coordenação de tutoria assumiu esse processo de formação dos tutores, especialmente dos tutores a distância, incluindo não só a formação inicial destes, mas também a formação continuada daqueles que já atuavam no NEaD. A formação tinha o objetivo de acompanhar o trabalho desenvolvido pelos tutores no que se refere à interação com os alunos e ao processo de avaliação, dando especial atenção ao *feedback* fornecido pelo tutor durante a avaliação de fóruns e atividades realizadas no AVEA. Além disso, no ano de 2011, discutiu-se o processo avaliativo e foi feita uma revisão coletiva dos critérios de avaliação dos alunos com relação à participação nos fóruns, a fim de repensar tal processo de modo a permitir o desenvolvimento do estudante de acordo com os objetivos e possibilidades da educação a distância.

No primeiro trimestre de 2012, a coordenação de tutoria realizou um trabalho complexo de análise dos *feedbacks* realizados pelos tutores dos três cursos oferecidos, com o intuito de levantar as necessidades de diálogos e capacitações a serem propostas na formação continuada. A partir dessa análise dos *feedbacks*, elaborou-se a formação continuada com o tema “O feedback e sua importância na tutoria”, realizada com todos os tutores atuantes no primeiro trimestre de 2012.

Durante a oficina de formação continuada foram discutidos exemplos de *feedbacks* realizados pelos próprios tutores, sem identificação para não causar constrangimentos, considerando-os como adequados ou inadequados para os objetivos a que nos propomos atingir enquanto educadores na modalidade EaD a partir de um referencial teórico da área.

A abordagem atentou para os aspectos que envolvem tempo, qualidade da informação e linguagem utilizada no *feedback*, o que se transformou em uma atividade muito bem aceita pelos tutores, visto que colaborou para a melhoria das atividades. Nessa oportunidade, os

relatos dos profissionais foram bastante positivos, pois se sentiram orientados e motivados a pensar sobre questões que não imaginavam poder aperfeiçoar.

A partir dessa experiência positiva, esse tema foi incorporado à formação que já vinha sendo oferecida aos tutores novos como parte do processo seletivo. Assim, a coordenação de tutoria, juntamente com uma equipe de professores formadores do NEaD com experiência na área, deu prosseguimento ao trabalho de formação inicial de tutores, organizando-o em uma estrutura de três principais eixos de estudo, que foram sendo aperfeiçoados de 2012 a 2015.

Assim, de 2009 a 2015 o NEaD/IFRJ contribuiu para a capacitação de 615 professores para atuação na modalidade EaD. A tabela a seguir apresenta os cursos e o quantitativo de participantes durante o período citado.

Turma	Curso	CH	Período	Quantidade de participantes
1ª	Aperfeiçoamento em Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância	60	02/2009	70
2ª	Sistemas de Tutoria	60	09/2009	32
3ª	Formação de Docentes Online	80	03/2010	58
4ª	Formação de Docentes Online	80	03/2011	115
5ª	Curso de Capacitação para Educadores em EaD	60	09/2011	130
6ª	Curso de Capacitação para Educadores em EaD	60	07/2012	45
7ª	Curso de Formação de Tutores para EaD	60	05/2013	40
8ª	Curso de Formação de Tutores para EaD	60	04/2014	45
9ª	Curso de Formação de Tutores para EaD	60	09/2014	12
10ª	Curso de Formação de Tutores para EaD	60	11/2015	68
				615

Quadro 1: Cursos de capacitação oferecidos entre os anos de 2009 e 2015 no NEaD/IFRJ.

Fonte: Arquivo NEaD/IFRJ, 2016.

4 | PROCESSO DE FORMAÇÃO DESENVOLVIDO NO NEAD

O “Curso de Formação de Tutores para EaD”, oferecido pelo NEaD/IFRJ até a capacitação realizada em 2016, está organizado em três eixos de estudo, distribuídos em 60 horas, sendo 32 horas de estudo no AVEA e 8 horas em dois momentos presenciais.

O curso faz parte do processo seletivo de tutores a distância e a concepção dos eixos de estudo objetiva suprir possíveis carências na formação teórica e prática do professor para atuação na modalidade a distância, além de instrumentalizá-los para o uso do AVEA Moodle.

4.1 Eixo 1: Ambientação em EAD

O Eixo 1 tem início no primeiro momento presencial e contribui com a apresentação de antigas e novas TICs apresentando aos futuros tutores textos e vídeos para subsidiar a sua atuação, como: acesso, atualização de perfil e ferramentas do Moodle. Apresenta textos, vídeos e atividades com os seguintes temas: Introdução a EaD - história e legislação, legislação pertinente; Ferramentas Web 2.0.

Desde o início, os temas são trabalhados por meio de atividades práticas no Moodle, que envolvem a participação em fórum de discussão; construção de texto coletivo na ferramenta *wiki* e construção de glossário colaborativo.

4.2 Eixo 2: Interação e Afetividade

O Eixo 2 tem por objetivo aprimorar as competências comunicativas, principalmente no que diz respeito à utilização da linguagem textual e à afetividade presente nas mensagens postadas pelo tutor, considerando que na modalidade EaD a distância geográfica deve ser rompida pela comunicação. Para tanto são abordados temas como: Comunicação Eficiente; Os Elementos da Comunicação; Interação e Comunicação; Afetividade e Comunicação.

O decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB- Lei de Diretrizes e Base no 9.394/96, em seu art. 1º caracteriza a Educação a Distância como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (MEC, 2005, p. 1).

No NEaD/IFRJ, o tutor a distância tem como atribuição principal a mediação dos conteúdos no AVEA, interagindo com os alunos dos seus 13 polos distribuídos pelo Estado. Assim, a abordagem do segundo eixo, cujo tema é “Interação e Afetividade”, constitui-se elemento que possui papel relevante na EaD, visto que aluno e tutor comunicam-se de forma assíncrona e sem a facilidade da observação das expressões corporais.

4.3 Eixo 3: Avaliação e Feedback na Tutoria

Por fim, o Eixo 3 tem por objetivo refletir e realizar atividades práticas sobre avaliação e *feedback*, momentos fundamentais das atividades de tutoria e responsáveis pelo sucesso do aluno da modalidade EaD.

Este eixo tem início com uma atividade prática de avaliação, na qual cada cursista deve escolher um colega para avaliar e fornecer um *feedback* sobre as participações nos fóruns desenvolvidos nos Eixos 1 e 2. A tarefa do cursista consiste em enviar a sua avaliação para os professores do curso com notas e comentários acerca da avaliação do colega, simulando a atuação de um tutor ao realizar a avaliação. Para essa atividade são disponibilizados escala de notas e critérios de avaliação para orientar o trabalho.

Além de discussões sobre o processo de avaliação, aponta-se como adequado o Feedback Formativo, que “é a revisão comunicada para o aprendiz com a intenção de modificar seu comportamento ou seu modo de pensar objetivando uma melhoria no aprendizado”, de acordo com Shute (2008), citado por Abreu-e-Lima e Alves (2011).

5 | DISCUSSÕES

Conforme disposto nos referenciais de qualidade, o processo de capacitação dos tutores é responsabilidade da instituição ofertante de cursos na modalidade EaD. Sendo assim trazemos para análise a experiência de outra instituição como o Instituto Federal do Ceará (IFCE) que também capacita seus tutores através de um curso de formação. O objetivo do IFCE é redimensionar as relações pedagógicas desses profissionais, que já possuem formação superior, em sua formação para a EaD, para que possam desenvolver as ações de tutoria com os alunos a distância. Moreira, Joye e Araújo (2013) elencam algumas características que devem ser experimentadas pelo tutor durante a sua formação. Uma delas é a necessidade de adaptação aos modelos da educação a distância, nos quais o tutor atuará como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sempre mediando a interação e dinamizando a autonomia do aluno.

Outra característica apontada é a necessidade de conhecer qual teoria de aprendizagem sustenta o ambiente virtual, para que possa posicionar-se de maneira crítica e, assim, ofereça ao aluno a chance de construir conhecimento, de refletir, de colaborar. Ainda, os autores ressaltam a importância da atenção no processo de tutoria. É ela que vai guiar e dosar as intervenções, para que não sejam demasiadas, que vai estabelecer a interação, reconhecendo os alunos que têm mais autonomia daqueles que precisam de mais incentivo. Tem também a intenção de preencher o espaço, para que os alunos não sintam a solidão virtual. Por fim, a atenção é fundamental para a avaliar os alunos, tanto quantitativamente quanto qualitativamente, pois faz parte do acompanhamento do percurso cognitivo do aluno, “dando [ao aluno] elementos norteadores para que ampliem e retomem a aprendizagem” (ibidem, p. 54).

Por último, os autores mencionam a competência tecnológica. Mas, para que a aprendizagem ocorra, não bastam as tecnologias de informação e comunicação; elas são apenas facilitadoras. Faz-se necessário problematizar, integrar e mediar toda essa gama de informações e conhecimentos, para que o aluno possa tomar poder deles. A formação do tutor do IFCE busca, então desenvolver as competências pedagógicas, tecnológicas e didáticas, formando um profissional multifacetado.

O curso de formação de tutores do IFCE assemelha-se ao do IFRJ, pois propõe que os tutores se encontrem na posição de alunos, vivenciando situações que enfrentarão quando forem exercer a tutoria a distância. Semipresencial, o curso conta com aulas presenciais e no ambiente virtual Moodle. Atividades como fóruns de discussão, chats e portfólios, bem como a avaliação continuada e progressiva, contribuem para “reforçar o modelo de

educação, em que a interação, a colaboração e construção coletiva de saberes devem ser algo a ser perseguido” (ibidem, p. 59), e fazem com que o tutor, através do papel de aluno, viva na prática aquilo que fará quando voltar ao papel de professor-tutor. Os autores afirmam que alcançaram resultados satisfatórios, já que os tutores formados obtiveram bom desempenho e aprovação. Além disso, testemunham que a diminuição da evasão em turmas semipresenciais da UAB (Universidade Aberta do Brasil) pode ser atribuída à atuação dos tutores formados no curso.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o referencial teórico deste artigo e a argumentação acerca do ato pedagógico nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos, podemos concluir que as diferentes abordagens de cada eixo do curso de formação de tutores do NEAD/IFRJ em sua última versão, estão embasadas em mais de uma perspectiva teórica.

Partindo da perspectiva construtivista, o curso de formação de tutores apresentado neste artigo pode ser compreendido a partir do construtivismo, uma vez que proporciona ambiente propício à interação entre os discentes, com uma proposta que se estrutura no estímulo a construção de soluções.

Em ambientes de aprendizagem construtivistas, as atividades dão significado à aprendizagem, em um processo que prevê a orientação e o suporte de professores e tutores, além da colaboração com outros alunos. Atividades dessa natureza podem ser complexas e guiar a aprendizagem em um curso inteiro. Na verdade, as atividades são o próprio curso. (BARRETO, 2015, p 117).

Relacionando as características do curso à teoria sócio-interacionista, podemos fazer inferência à mediação da tutoria a distância, contextualizando a forma como altera significativamente o resultado da ação individual. Isso pode ser contextualizado em diversos aspectos do processo de formação ou mesmo na construção do curso. Um exemplo foi processo de avaliação dos feedbacks ocorrido em 2011 e que culminou na proposta de curso de 2012. Sob este aspecto foi possível observar a trajetória dos cursistas, bem como de seus tutores.

Ainda sobre o referencial teórico deste artigo, podemos elencar as teorias anteriores, à experiência relatada do IFCE, e ao curso apresentado uma vez que é comum a todos, ao disposto nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, na seção V - Equipe Multidisciplinar, conforme já mencionado onde consta como referência a capacitação no domínio específico do conteúdo; em mídias de comunicação; em fundamentos da EaD e no modelo de tutoria. Tais referências alinham-se aos aspectos já citados e estão expressos descrição dos três eixos de formação apresentados.

Como visto no documento referencial, a tutoria adquire um papel importante nos projetos de formação em EaD, e, sem dúvida, constitui um dos mais relevantes pontos de atenção para o sucesso de um curso ou de uma disciplina desta modalidade. Campos (2007), destaca que o tutor é o agente do processo que estabelece o vínculo mais próximo

do aluno, seja presencialmente ou a distância. É da competência da tutoria tanto a orientação acadêmica quanto a não acadêmica, onde se estabelece vínculos de confiança e o incentivo para que o aluno se sinta motivado a aprender (idem, p. 51).

Ao tutor, enfim, não basta o conhecimento do conteúdo a ser ensinado; é necessário que ele seja provido de competências de gestão de equipes e do processo de aprendizagem, e ainda detenha conhecimento das técnicas e dos recursos mais adequados a cada evento de ensino. (SARMET, ABRAHÃO, 2007, p. 5).

Em virtude disso, o processo de formação do tutor necessita desenvolver ações dotadas de conhecimentos inerentes à área de sua atuação e, como professor que é, externar suas competências para promover diálogos construtivos, mediatizados pela interação constante e afetividade, com o intuito de aproximar as distâncias físicas e espaciais inerentes ao contexto EaD.

Gonçalves (2004, p. 236) atenta para a importância dada por Piaget e Vygotsky à função do mediador, sendo ela de grande importância em diferentes níveis do processo de construção do conhecimento. E tal qual no curso referido neste estudo, a importância pode ser percebida na atuação que estimula, provoca e proporciona *feedbacks* das ações dos estudantes no AVEA, permitindo reelaborar os conceitos de onde partem. E, assim, o tutor deste curso se torna um espelho da atuação profissional futura.

Alinhados à construção de conhecimento por meio da interação social, compreendemos que o curso em questão neste artigo, na medida em que ocorrem novas edições, está cada vez mais apto a conhecer os perfis de seus aprendizes, identificando suas experiências e contextos de vida e buscando responder com uma proposta pedagógica que alcance resultados cada vez melhores.

Por fim, compreendemos que a proposta pedagógica da formação de tutores a distância para NEAD/IFRJ é compatível com as demandas da atuação deste profissional e que o prepara para a compreensão da dinâmica da atividade. Depreende-se isso, uma vez que a estrutura de curso apresentada atende aos referenciais propostos pelo Ministério da Educação. Isso por conta de estar conectada com teorias da educação que abordam o processo como uma construção coletiva, ativa, não centrada na figura do docente e que busca permitir ir além das reflexões teóricas, buscando sua aplicação prática.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância**. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072011000200013&lang=pt. Acesso em: 26 abr. 2016.

AMORIM, A. P. A formação de tutores e os saberes desenvolvidos na prática da tutoria a distância no NEAD/IFRJ. In: **3º Fórum de Educação a Distância, 2014, Brasília**. 3º Fórum de Educação a Distância - Novos Caminhos da EaD. Brasília: IFB, 2014. p. 11-11.

BARRETO, Cristine Costa. Praticando a boa prática. **Caderno didático do Programa de Pós-graduação em Gestão e Implementação da Educação a Distância**. Disponível em: http://pigead.lanteuff.org/pluginfile.php/48999/mod_resource/content/2/Aula_6.pdf. Acesso em: 03

maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CAMPOS, F.; COSTA, R.; SANTOS N. **Fundamentos da educação à distância, mídias e ambientes virtuais**. Juiz de Fora, 2007.

GONÇALVES, M. I. R. Mudanças nos sistemas de ensino: Teorias da aprendizagem que podem fundamentar a comunidade cooperativa de aprendizagem em rede. **Linhas Críticas**. 10.19 (2004): 231-248.

MOREIRA, E. A., JOYE, C. R., ARAÚJO, R. T. Competências necessárias à formação de tutores a distância para atuar na modalidade semipresencial em cursos de graduação vinculados à Universidade Aberta do Brasil. IN: ARAÚJO, J., ARAÚJO, N. (orgs.). **EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, Margarete da Silva. Qualidade da Tutoria e a Formação do Tutor: Os Efeitos Desses Aspectos em Cursos a Distância. **ESUD 2013**. X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância. Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013. Anais... Disponível em <www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/poster/AT1/112988.pdf>. Acesso em: 7 abr. 2016.

RESENDE, Regina Lúcia Sartorio Marinato de. Fundamentos teórico-pedagógicos para EaD. **Relatório de pesquisa**. Diretoria de Ensino da Marinha. Maio de 2005. Disponível em <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/055tcb5.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

SARMET, M.M. e ABRAHÃO, J.I. O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**, n.46, p.109-141, Belo Horizonte: dez. 2007.

POSSIBILIDADES DE UMA TUTORIA HÍBRIDA EM EAD: A HORIZONTALIZAÇÃO CRIATIVA DOS PROCESSOS E A CULTURA DO PERTENCIMENTO

Debora Pereira Claudio

Universidade Positivo (UP)

Curitiba – Paraná

Gustavo Luiz Gava

Universidade Positivo (UP) e Centro Universitário

Opet (UNIOPET)

Curitiba – Paraná

Maura Vello

Universidade Positivo (UP)

Curitiba – Paraná

Neide Borscheid Mayer

Centro Universitário Internacional (UNINTER)

Curitiba – Paraná

Sheyla Mara Coraiola

Universidade Positivo (UP)

Curitiba – Paraná

RESUMO: Neste capítulo, aborda-se a temática acerca da proposta de uma tutoria híbrida, bem como as possibilidades de horizontalização quando se pensa o ensino superior a distância. Antecedendo a ideia de educação, ou, a de uma educação a distância, a priori, os processos de ensino podem garantir e/ou comprometer a aprendizagem em ambiente virtual. Todavia, os fatores que envolvem o processo de ensino em EaD estão relacionados em como o conceito de educação é percebido pelos setores responsáveis: gestores, professores-tutores e equipe de produção. Por isso, o objetivo geral visa

apresentar que o processo de ensino em EaD pode comprometer a aprendizagem considerando três fatores: 1º) quando não há a comunicação assertiva, de forma horizontal entre os setores envolvidos; 2º) quando o trabalho de tutoria é ausente de autonomia e motivação criativa, tornando-se excessivamente monológica, reativa, transmissiva e vertical e; 3º) quando discentes, docentes e demais colaboradores (editorial, design, analistas, TI, etc) não conseguem incorporar na cultura organizacional o sentimento de pertencimento dentro da própria instituição. A metodologia baseia-se em referencial teórico que indica mudanças ideológicas, metodológicas e processuais em EaD, bem como uma proposta piloto da qual os pesquisadores desta pesquisa estão a desenvolver. Em síntese, considera-se que a EaD pode se tornar ainda mais atraente aos atores sociais envolvidos direta e indiretamente, por meio de uma proposta híbrida. Neste caso, se entende por híbrido a possibilidade de propostas home office, espaços físicos compartilhados, comunicação horizontal entre os setores, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Tutoria híbrida. Horizontalização. Comunicação assertiva.

Pertencimento. EaD.

1 | INTRODUÇÃO

Nos dias atuais, a educação a distância vem passando por céleres mudanças em todo o mundo. Sejam elas metodológicas e/ou estruturais. De igual modo, no Brasil, pode-se observar que o modelo de ensino superior, bem como o processo de aprendizagem em ambiente virtual (AVA), urge mudanças que visem atender as próprias exigências resultantes de um cenário complexo e em processo de transição para novos paradigmas em âmbitos sociais e tecnológicos oriundos do acontecimento globalização. Uma delas, por exemplo, é entender que os atores sociais influenciados pelos avanços tecnológicos estão horizontalizando as relações e buscando maneiras de atender as novas demandas que surgem na construção destas inéditas formas de relação. Todavia, para que isso seja de fato possível, espera-se que as instituições de ensino superior a distância, públicas e privadas, possam repensar de maneira aproximada por meio da política e gestão em EaD a transição desses fenômenos.

No ambiente educacional esta transição é resultado de dois momentos anteriores em EaD. A priori, o ensino a distância era por meio de correspondência e, logo em seguida, passou a ser por transmissão via rádio e TV. Contudo, agora se vivencia o ápice da internet e do desenvolvimento de novas tecnologias que trazem grande revolução na proposta de ensino a distância em comparação ao seu surgimento e a própria evolução das TIC e das metodologias ativas. Todavia, e não menos importante, é necessário refletir sobre a base, a estrutura que sustenta a maneira como se entende o fazer na EaD e os processos para que a aprendizagem seja de fato mais atraente, horizontal – também denominada ontologicamente de engenharia reversa do conhecimento. E isso exige e envolve uma comunicação assertiva entre os setores das instituições que apostam na EaD: gestão, tutoria e produção (GAVA, 2016a; 2016b; 2014)

Situações que envolvem casos de evasão (alunos e colaboradores) e desmotivação no processo de ensino-aprendizagem em EaD estão relacionadas diretamente à sensação de não pertencimento (LÉVY, 1996). Isto posto, entende-se que estes fatores, tais como somente o avanço das novas tecnologias, leiautes *cleans*, entre outros aspectos tecnológicos destinados ao AVA, não são suficientes para a demanda do processo de ensino-aprendizagem do século XXI. Uma vez que os problemas mencionados estão relacionados à velha maneira de se pensar: vertical, piramidal, transmissiva, monológica e modular. Seja na gestão, na produção ou na tutoria. Este modelo mecânico ainda pode prevalecer em alguns setores da EaD, e, às vezes, isso basta para perceber que o modelo de ensino está comprometido com a base modular fechada, o modelo vertical monológico, transmissivo, que tanto prejudicam diretamente a atividade dialógica em um processo educacional (BAKHTIN, 1997; VYGOTSKY, 1998).

Sendo assim, a proposta da tutoria híbrida – conceituação temática dessa pesquisa – a fim de apresentar as novas tendências no ensino em EaD, almeja indicar a importância da horizontalização entre os processos de gestão, de tutoria e de produção. Ou seja, um modelo institucional que abarque mudanças entre os setores mencionados e que juntos

possam fomentar um ambiente celular, um ecossistema que priorize a comunicação assertiva entre os pares da EaD. Bem como possam contribuir para fortalecer ou criar uma cultura do pertencimento à própria instituição de ensino. Cognitivamente, os atores sociais que dividem o mesmo espaço físicovirtual e são motivados por meio duma proposta de desenvolvimento comum ao grupo passam a caracterizar uma rede neural. Ou seja, estão concomitantemente conectados. E, no sentido cognitivo antropológico, formam uma instituição. Isso se deve pela explicação de que a ideia de instituição começa, primeiro, no campo cognitivo e, posteriormente, no campo físico (DOUGLAS, 1998).

Como justificativa temática, a ideia de tutoria híbrida é a de incitar a relevância de alinhamento com a cultura organizacional da instituição que auxilie a inovação e a criatividade nos processos educacionais com foco no desenvolvimento da autonomia e modelos de ensino e comunicação assertiva com os atores envolvidos na EaD, que de fato atendam as pressões exercidas a partir das expectativas oriundas de uma sociedade educacional em processo de transição e adaptação para novos modelos que proporcionem autonomia e horizontalização de processos para todos os atores envolvidos. Sendo assim, busca-se apoiar a possibilidade de um ambiente inovador e propício, a fim de horizontalizar os setores (pilares da instituição e da educação a distância) e avizinhar a comunicação entre gestão, produção e tutoria. Pois, a própria gestão deve considerar que a partir de um ambiente influenciado pelas inovações das TIC, pelas multitarefas e pela exigência de resultados cada vez mais céleres, é preciso se adaptar às exigências desse novo cenário organizacional (MOMO & BEHR, 2016).

O objetivo geral é destacar que a partir dessas possibilidades em EaD, o trabalho diferenciado de tutoria híbrida, ativa e horizontal por parte dos atores envolvidos direta e indiretamente (gestores, professores-tutores e colaboradores de produção), possibilita a liberdade de trabalho em momentos que podem ser presenciais colaborativos e home office (MENDES & ANDRADE, 2016).

Essa problemática no ensino superior a distância é a de pensar e experienciar a possibilidade de haver dois momentos de trabalho – por isso a contextualização acerca do híbrido: 1º) trabalho home office: seria o de correções de atividades, orientações de conteúdo e criação de conteúdos específicos, 2º) o trabalho presencial: colaborativo, de reuniões e aulas presenciais e on-line em direto que promovam e propiciem a interação entre os pares, a troca de experiências e a criação de conteúdos e materiais de uso comum e multidisciplinar, integrando os diversos tipos de modelos de ensino, em espaços criados em estilo coworking que podem ser adaptados na própria instituição.

A metodologia escolhida baseia-se tanto em referencial teórico que indica mudanças ideológicas, metodológicas e processuais necessária em EaD, bem como o de uma proposta piloto da qual os pesquisadores deste estudo buscam desenvolver a prototipagem. Trata-se, no entanto, de um relato inicial empírico. Como por exemplo, além das tarefas padrões do AVA, estão a testar trabalhos híbridos home office possibilitando a criação de conteúdos organizados no formato de *playlists* na plataforma *Youtube*, a criação e divulgação de materiais na plataforma *Facebook*, a horizontalização e a comunicação assertiva entre

discentes e docentes. Não menos importante, de igual modo, estão a pensar num modelo onde o ambiente e suas questões ergonômicas contribuam para a cultura do pertencimento e do trabalho híbrido.

2 | A TUTORIA NA EAD

Se tratando de ambiente virtual em que muitas vezes impossibilita a troca do tete-à-tete, é fundamental à instituição gerar a cultura de pertencimento entre os atores envolvidos na proposta de ensino a distância principalmente, no trabalho de tutoria (LÉVY, 1996). Uma vez que é a partir desta cultura, a de se sentir parte de uma instituição que se quebra as fronteiras físicas e virtuais. Ou seja, se cria cognitivamente a ideia de instituição (DOUGLAS, 1998). Pois, pensando pedagógica e economicamente, o fato de possuir as melhores tecnologias, metodologias ativas, modelos de gestão de produção enxutos, os melhores currículos docentes para possibilitar o ensino superior a distância não garante sobrevivência às instituições de ensino superior que buscam obter reconhecimento e excelência em educação virtual neste século (GAVA, 2016a; 2016b).

No momento, observa-se que as plataformas mais usadas como *BlackBoard*, *Moodle*, *Sakai*, etc, nos cursos superiores, são instrumentos tecnológicos com potencial de uso híbrido ao ensino superior a distância possivelmente inexplorado. Uma vez que em trabalhos home office poder-se-ia elaborar hiperconexões de mediação entre AVA e outras redes sociais. Tais atitudes poderiam ser motivadas pelo incentivo ao ímpeto de liberdade que propicie reinventar o próprio uso dessas tecnologias, em atividades mais criativas e autônomas, usufruindo outros ambientes físicos e virtuais, outros sítios de inspirações. Podendo, assim, promover a aproximação entre os atores (MENDES & ANDRADE, 2016).

Refletindo sobre a perspectiva da tutoria, percebe-se que, na grande maioria dos cursos, todo o planejamento, a elaboração do material didático, a escolha dos materiais de apoio, a definição das estratégias de ensino-aprendizagem e das atividades não são de responsabilidade da equipe de tutoria. Geralmente, nestes cursos há pouca ou nenhuma oportunidade para intervenções por parte dos tutores. Eles assumem a função de meros executores das ações planejadas a priori pela equipe de desenvolvimento e/ou pelo professor responsável. (MAIA, 2014, p.3)

Além da aproximação entre estes atores e a utilização das tecnologias de aprendizagem mencionadas no parágrafo anterior, a construção de novas propostas de ensino e comunicação devem ir ao encontro da real necessidade que estes novos atores exigem: a horizontalização dos processos nas propostas de ensino. Dessa maneira, espera-se fortalecer a interação entre os pares, capacitando e promovendo mudança e adaptação às novas realidades socioeconômicas resultantes das pressões exercidas pelo ambiente e seus agentes, como por exemplo, tutores, geradores de conteúdo, gestores e alunos. Um dos principais atores responsáveis na promoção dessas mudanças horizontais em todo o ambiente, bem como avizinhar proprioceptivamente a comunicação entre discente e instituição (pertencimento), seria o próprio tutor.

O corpo de tutores desempenha papel de fundamental importância no processo educacional de cursos superiores a distância e compõem quadro diferenciado, no interior das instituições. O tutor deve ser compreendido como um dos sujeitos que participa ativamente da prática pedagógica. Suas atividades desenvolvidas a distância e/ou presencialmente devem contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. (MEC/SEED, 2007, p.21).

A percepção primeira do modelo é de engessamento dos processos ainda que seja um modelo de ensino que pretende permitir o acesso ao conhecimento e a possibilidade de formação de forma virtual com o objetivo de promover autonomia e vencer distâncias físicas e dificuldades de adaptação de parte dos atores a modelos tradicionais em salas de aulas físicas com datas e horários rígidos.

Ainda, se observa que esta verticalização do fazer docente e a falta de autonomia que levam tutores a se tornarem meros executores de tarefas administrativas moduladas, acabam por transformar as relações entre atores mecanizadas e alienantemente monótonas, hierarquicamente transmissivas que

dificultam a necessidade de atender as novas demandas e expectativas dos envolvidos neste universo. Os processos de ensino que envolve toda a estrutura da EaD ao século XXI, devem ceder o modelo cartesiano, estanque e mecânico, uma vez que não respondem mais alguns fenômenos atuais no processo de ensinoaprendizagem. O modelo atual necessita ser repensado.

Adoção deste modelo de EaD se assemelha às linhas de produção industrial, permitindo a dicotomia entre concepção e execução do fazer pedagógico. Isto é, a separação entre professores que concebem, criam e planejam os cursos e dos professores (tutores) que executam o dia-a-dia do curso. Além disso, essa dicotomia pode levar à rotinização das práticas pedagógicas e repetições das atividades prevalecendo à burocratização dos processos. Todos esses elementos destacados podem favorecer a alienação do fazer docente da tutoria na EaD, minimizando e/ou eliminando a inovação, a criatividade e a autonomia docente, colocando os tutores como mero executores de tarefas. (ARANHA, 2006).

Se por um lado tutores são mecanizados pelos processos engessados e com pouca autonomia no desenvolvimento das atividades e relação com alunos, por outro, há uma perda do interesse por parte de alunos que encontram pouco espaço para construção do conhecimento de forma mais criativa, que promova a integração entre aprendizado e vida prática, ou ainda o paradoxo entre as inovações dos ferramentais tecnológicos que permitem acesso ao conhecimento em qualquer hora e lugar, mas que não permitem uma troca mais rica e horizontalizada entre os agentes envolvidos.

3 | AS TENDÊNCIAS DE MODELO DE TRABALHO HOME OFFICE

A discussão em torno do trabalho desenvolvido fora das áreas organizacionais e corporativas vem ganhando espaço em vários setores que passam a perceber que os modelos tradicionais de relações de trabalho já não atendem aos interesses e demandas do mercado e agentes envolvidos. Não são poucos os casos observados de organizações

e instituições, inclusive as de ensino, que vem buscando adotar modelos adaptáveis de jornada de trabalho, como por exemplo, o modelo *home office* de trabalho, com o objetivo de adotar formas mais produtivas e eficazes do desenvolvimento do efetivo intelectual e cultural que promovam o sentimento de pertencimento de colaboradores nas suas diversas formas e relações de trabalho.

Assim, o tema relacionado à teletrabalho vem ganhando um espaço cada vez maior nas discussões em torno das relações de trabalho praticadas, seja no âmbito da gestão de recursos humanos, na busca de soluções mais eficazes para promoção de engajamento, retenção e foco em resultados, quanto nos aspectos legais, a partir da avaliação da proposta de regulamentação desse modelo de trabalho na esfera trabalhista.

Como teletrabalho pode-se entender a relação na qual a atividade profissional é desenvolvida em local diverso ao da sede da instituição/empresa. Para Rodrigues (2011), esse formato de trabalho tem relação a uma forma flexível, na qual a atividade laboral é desenvolvida em percentual considerável de tempo em local distinto da empresa e do posto de trabalho tradicional. Já Masi (2000) entende o teletrabalho como aquele realizado longe dos escritórios empresariais e dos colegas de trabalho, através de um uso intensivo das tecnologias da comunicação e da informação.

Dentro desse contexto, estão envolvidos os modelos de trabalho como *home office*, no qual as atividades profissionais são realizadas no domicílio do trabalhador, trabalho de campo, onde há uma flexibilização do tempo e espaço de trabalho, além do trabalho colaborativo, que implica na interação dos profissionais no sentido de partilhar interesses, situações e vivências objetivando desenvolver novas estratégias de atuação ou possíveis alternativas e soluções (CHAGAS, 2002).

Embora essa modalidade de trabalho não seja viável para determinadas atividades profissionais, a adoção desse formato vem trazendo resultados benéficos às empresas que aderiram, tanto para os empregados quanto aos empregadores. Esse resultado foi ratificado por pesquisa realizada em 325 empresas brasileiras de diversos segmentos, conduzida pela SAP Consultoria com apoio da Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades - SOBRATT, no período de outubro de 2015 a março de 2016, onde os principais ganhos obtidos com a implantação da prática, identificados pelas empresas, foram produtividade e aumento da satisfação e engajamento de colaboradores. O gerenciamento por essas empresas passou a ser baseado em resultados, ao invés da presença física.

Já especificamente na gestão de instituições de ensino superior na modalidade EaD, percebe-se um movimento ainda lento de adesão ao modelo *home office* de trabalho. Entretanto, já há estudos, como os realizados por Mendes e Andrade (2016), em instituições que aderiram ao *home office* para as atividades de tutoria e que concluíram que com esse modelo, a mediação melhorou em qualidade e rapidez nas respostas, na estratégia de atividades e na aproximação do Professor-Tutor e o aluno. Além disso, analisando o ponto de vista do aluno, constatou-se que este se sentiu mais valorizado e motivado, sendo, este, um importante passo na redução da evasão. Ainda nesse estudo, os autores identificaram em suas pesquisas que mesmo havendo uma preferência dos Professores-Tutores ao

modelo *home office*, eles entendem como importante haver momentos de interação com os colegas para a troca de experiência e ajuda mútua.

A partir das pesquisas apresentadas pode-se vislumbrar o sistema *home office* como uma tendência irreversível, processo acelerado e facilitado pelas tecnologias e evolução dos sistemas de comunicação e que acarretam em benefícios tanto de ordem econômica (estrutura física, mobilidade, etc) quanto de qualidade e simplificação dos processos, relações e estilos de vida.

Assim, neste contexto é possível se observar um processo de transição dos modelos tradicionais de jornada de trabalho para jornadas mais flexíveis, tal transição vem sendo promovida a partir das diversas pressões exercidas pelo ambiente, pela inovação tecnológica e pelas necessidades a serem atendidas dos diversos atores envolvidos.

O trabalho a distância não determina um local específico para trabalhar, isso é definido de acordo com as características das atividades desenvolvidas pelo trabalhador e das necessidades da empresa. O teletrabalho pode ser desenvolvido no domicílio do trabalhador, em escritórios descentralizados da própria empresa, em áreas gratuitas ou pago de utilização de computadores e acesso à Internet (telecentros, cybercafés, bibliotecas, centros de convivência, etc.), das salas de espera ou mesmo do escritório de clientes. (SOBRATT, 2013 p. 147).

Essa tendência está a se tornar uma célere realidade brasileira, uma vez que as condições de acesso à internet e às tecnologias disponíveis ao ensino superior a distância possibilita o amadurecimento adaptativo dessa nova demanda flexível, híbrida e horizontal que surge.

4 | A HORIZONTALIZAÇÃO DOS PROCESSOS E A CULTURA DO PERTENCIMENTO NA EAD

A partir dos avanços tecnológicos que promovem a transição para formas de uso da tecnologia no sentido do atendimento das demandas e necessidades que surgem nos cenários socioculturais modernos, se faz necessária a mudança comportamental exigida que acompanhe todo esse processo transitório.

Neste sentido, surge o desenvolvimento de uma vertente de estudos sobre as transições sociotécnicas, com o objetivo de mostrar a complexidade e interação entre diversas áreas que coevoluem levou Geels (2002) um dos autores mais respeitados na área de inovação e transição para novos modelos.

Frank Geels (2002), realizou um estudo histórico observando que o processo de transição do uso de uma tecnologia ou modelo para outro se dá em longos processos de idas e vindas, onde há resistência para adoção da tecnologia ou modelo novo até que outro padrão se torne hegemônico.

Ainda Grin, Rotmans e Schot (2010) falam sobre uma nova estrutura conceitual que visa instigar a reflexão para uma mudança transformadora conduzida em multiníveis envolvendo diversos agentes e processos que devem conduzir ao empreendedorismo e a inovação de forma a incentivar a coevolução contínua dos diversos sistemas e seus agentes

englobando toda sua complexidade em busca de processos de mudança.

Neste sentido apostar num processo mais horizontalizado pautado na mudança, nos padrões e formas de trabalho que promovam maior autonomia, criatividade e levem ao processo de pertencimento dos atores envolvidos, como professores tutores, gestores e colaboradores da área de produção. Assim, devem promover mudanças em vários nichos socioeconômicos, diferentes níveis, envolver diferentes agentes, modificando o ambiente, seu contexto e nortear a construção de novos modelos de tutoria e produção de conteúdo. Principalmente, levando em consideração que todos esses fatores processuais facilitam para os alunos a sensação de pertencimento.

Tendo o aluno como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e alunos. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação). (MEC/SEED, 2007, p.10).

Geels e Schot (2010) propõem que os nichos sejam entendidos como produtos da agência humana, locais de interface entre diferentes atores e conhecimentos onde surgem inovações com potencial de modificar as rotinas existentes de um determinado regime. Tanto o ambiente como os nichos pressionam o regime por mudanças e a transição sociotécnica ocorre quando um regime substitui o outro.

Assim sendo, os regimes sociais e tecnológicos, sofrem pressões de todos os níveis e nichos, podendo levar a mudanças e quebras de paradigma de modelos já existentes para novos modelos, porém esse caminho de transição é longo em função da complexidade e das diversas variáveis envolvidas que irão afetar diversos atores inseridos nestes cenários.

A construção de um modelo que permita a interação direcionada a criatividade e inovação, entre estes diversos atores com o aproveitamento das fontes facilitadoras oferecidas pelas TIC e a mudança sociocultural das formas de produção e de trabalho dos atores envolvidos, conforme estudos podem promover a construção de um novo paradigma levando a modelos mais humanizados e interativos de trabalho. Por sua vez a humanização do trabalho poderá permitir o alcance da sensação de pertencimento dos atores no processo de construção de forma responsável e consciente de uma tutoria inovadora e criativa.

Dentro deste contexto, o objetivo deste trabalho é propor parte da implantação de um modelo inicial de tutoria híbrida que promova a horizontalização dos processos de forma a promover a busca por pertencimento de todos os atores envolvidos neste cenário do ensino superior a distância.

5 | A PROPOSTA DE TUTORIA HÍBRIDA

A ideia de Tutoria Híbrida tem como foco principal o fortalecimento da inovação e criatividade nos processos educacionais, além do desenvolvimento da autonomia e modelos inéditos de ensino e comunicação entre Tutor e alunos. Sendo assim, visa fomentar um ambiente inovador e propício, a fim de horizontalizar os setores e aproximar a comunicação

entre gestão, produção e tutoria. A partir dessa premissa base, consiste em um trabalho diferenciado de tutoria híbrida, ativa e horizontal dos professores tutores, tendo liberdade de trabalho com os conteúdos, sendo dividido em dois momentos complementares, sendo eles, *home office* e trabalho presencial colaborativo dentro duma cultura de rede, horizontalizada.

O trabalho *home office* seria o de correções de atividades, orientações de conteúdos aos alunos e criação de conteúdos específicos, enquanto que o trabalho presencial colaborativo seria o de reuniões e aulas (presenciais e on-line ao vivo) que promovam e propiciem a interação entre os pares, a troca de experiências e a criação de materiais de uso comum e multidisciplinar, integrando os diversos tipos de modelos de ensino, em espaços criados para *coworking* dentro da instituição de ensino.

Possibilitando o fluxo híbrido entre os colaboradores, haverá contínua produção, independente do espaço físico em que estes estiverem. E com isso a instituição de ensino pode ter diversos ganhos, entre eles um maior número de colaboradores compartilhando o mesmo espaço físico, aproveitamento inteligente dos espaços, ambiente físico mais salubre contribuindo com o aumento da qualidade de vida dos profissionais, reforço da autonomia e coparticipação responsável de cada colaborador, motivação individual e da equipe como um todo para um trabalho colaborativo, participativo e criativo.

5.1 Relato por meio de uma experiência híbrida inicial

Embora não seja um estudo de caso com resultados suficientes contabilizados de forma estatística e final, nos últimos três meses – desde o dia 24 de fevereiro de 2017 – deu-se início a trabalhos *home office* voltados à criação e às atividades autônomas. Decidiu-se entre os pares horizontalizar as ações principalmente por meio da comunicação assertiva possibilitada pelas TIC. A ideia fora criar outros canais físico-virtuais de relação que aproximassem a comunicação entre docentes e discentes. Canais externos ao AVA, mas que ao mesmo tempo, potencializassem a hiperconexão com o próprio AVA. Como por exemplo, as plataformas *Facebook* e *Youtube*.



Figura 1: página inicial da plataforma facebook do professor-tutor usada em momentos home office.

Fonte: os autores. <https://www.facebook.com/gava.tutor>

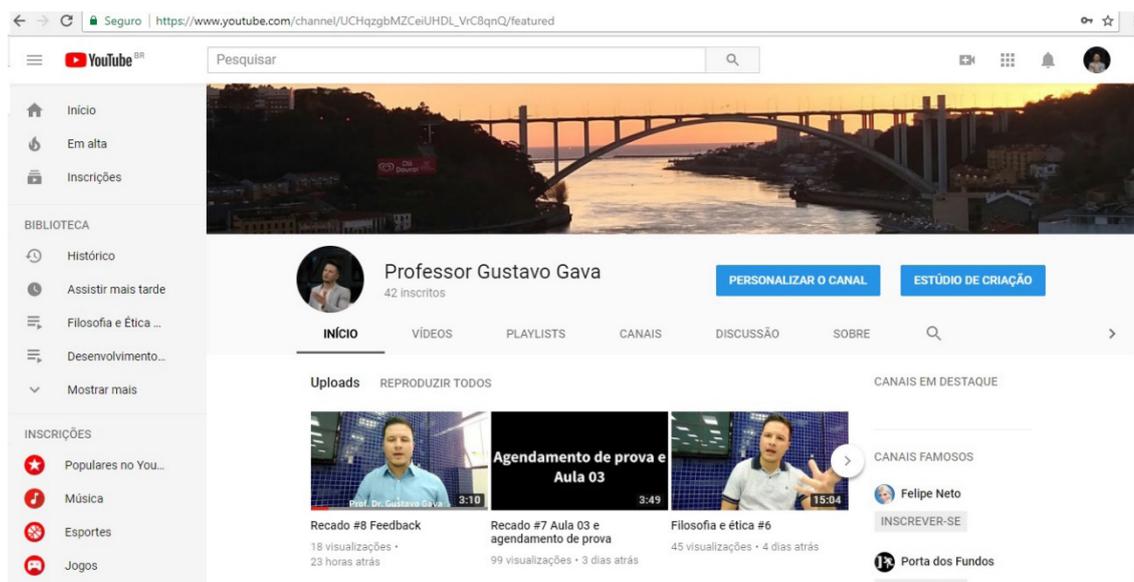


Figura 2: página inicial da plataforma Youtube do professor-tutor usada em momentos home office. Trata-se de mais uma hiperconexão dos vídeos e distribuídos em playlists especificamente denominadas por disciplinas, ano e entrada da disciplina por bimestre, entre outras, a fim de fomentar a ideia de um ecossistema horizontal.

Fonte: os autores. https://www.youtube.com/channel/UHQzgbMzCeiUHDL_VrC8qnQ

Dessa maneira, inicialmente, optou-se por destinar cinco horas semanais para trabalhos home office. Especificamente, à produção de vídeos. Nesse piloto teletrabalho, o tutor teve a liberdade para criar o seu próprio roteiro na gravação dos vídeos, formatar chamadas e avisos referente aos conteúdos das disciplinas de forma mais informal e cativa, elaborar e caracterizar páginas em plataformas como Youtube e Facebook. Assim, criou-se a ideia inicial de um ecossistema horizontal. Os discentes puderam optar por mais canais de comunicação, bem como puderam ter acesso às informações fora dos horários padrões

presenciais. E, o docente, pode adaptar os horários e produzir rotativamente sem perder a motivação de produção desses conteúdos. Uma vez que tinha a liberdade de transitar em espaços criativos compartilhados, independente de horários fixos e métricas administrativas. Como por exemplo, ainda acontece no formato de tutoria reativa, presencial.

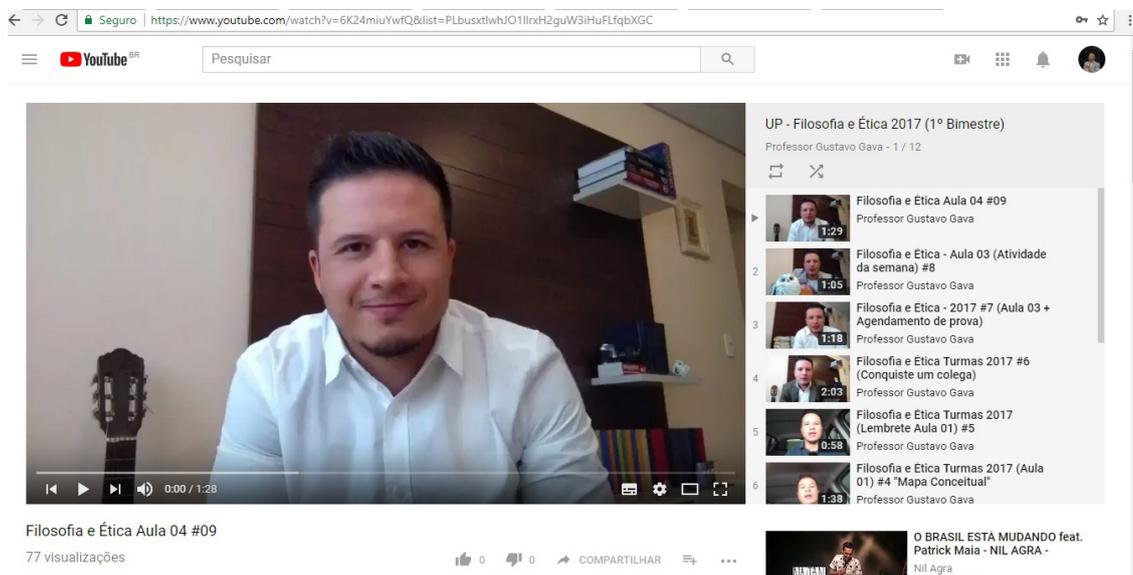


Figura 3: vídeos conteudísticos criados em momentos home office. Destinados a recados e explicações acerca da disciplina. Como por exemplo datas de atividades, percurso de aprendizagem e dicas de estudos.

Fonte: os autores. <https://www.facebook.com/gava.tutor>

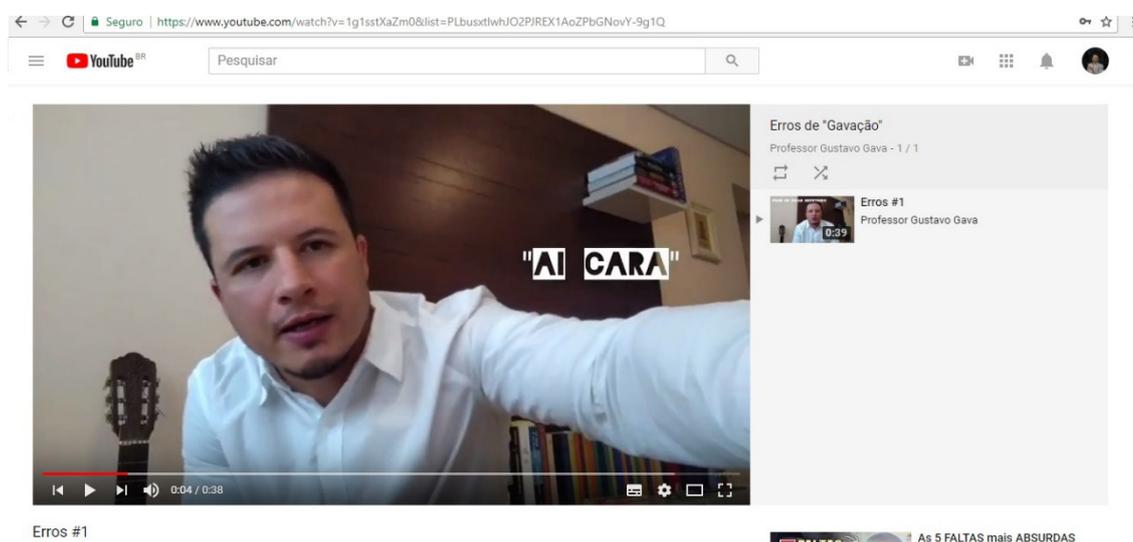


Figura 4: vídeos de comunicação assertiva, informal e de aproximação usada em momentos home office. Trata-se de vídeos referentes à pasta denominada “erros de gravação”. O intuito é usar o potencial de informalidade das redes sócias na tentativa de gerar o espírito de motivação. Horizontalizar a ação do professor-tutor.

Fonte: os autores. <https://www.facebook.com/gava.tutor>

O uso assertivo e a comunicação informal por meio dessas outras plataformas acabou potencializando o próprio AVA da instituição. Uma vez que os aprendizes acostumados com ambientes virtuais puderam ser motivados a partir de outras linguagens e formatos.

Tanto a plataforma do Facebook, bem como a do Youtube, ambas cativaram o público que ainda encontrava certa resistência ao AVA institucional. A hiperconexão entre as plataformas serviu como mais um elo de comunicação e atalho ao ambiente de aprendizagem formal que, neste caso, era a plataforma BlackBoard.



Figura 5: hiperconexão dos mesmos vídeos criados home office e disponibilizados na Plataforma usada pela instituição de ensino superior a distância: a BlackBoard.

Posteriormente, há um mês, numa reunião acerca do acompanhamento das turmas que participaram dessa experiência inicial, o núcleo responsável pelo acompanhamento de ingressos e egressos informou que os vídeos distribuídos entre as plataformas escolhidas receberam aval positivo dos discentes. Esse *feedback* demonstrou que apesar de ser um piloto que ainda necessita de mais dados concretos contabilizados, seu resultado inicial não pode ser desconsiderado. Uma vez que as características desse formato de teletrabalho e/ou *home office* motivou docentes e discentes, bem como horizontalizou as relações. Gerando, inclusive, a cultura inicial de pertencimento.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pôde-se observar que a premissa base da pesquisa foi pautada no objetivo de apresentar que o processo de ensino superior em EaD, às vezes, pode comprometer a aprendizagem, a criatividade e a motivação quando inviabiliza a horizontalização entre os agentes. Para isso, vale lembrar dos três fatores que foram discutidos no decorrer do desenvolvimento do texto. São eles: 1º) quando não há a comunicação assertiva, de forma horizontal entre os setores envolvidos; 2º) quando o trabalho de tutoria é ausente de autonomia e motivação criativa, tornando-se excessivamente monológica, reativa, transmissiva e vertical e; 3º) quando discentes, docentes e demais colaboradores não conseguem incorporar na cultura organizacional o sentimento de pertencimento dentro da própria instituição.

Seguidamente, suscitou-se explicar por meio de bibliografia multidisciplinar base como fica cada vez mais evidente a necessidade de uma transformação na operacionalização e na maneira de pensar o ensino superior em EaD. Destarte, urge atualizar esta modalidade às tendências sociais, institucionais (física e cognitiva), formas de trabalho e modo de construção do conhecimento pois, há um complexo imbricamento envolvendo discentes, docentes, gestores e demais colaboradores – sejam eles jovens ou adultos – e, que já estão inseridos em um mercado de trabalho e/ou em um cotidiano exigente e que também passa por transições sociotécnicas. Uma vez que esses atores estão a exigir a horizontalização dos processos por meio da pressão das próprias TIC. E, nesse ponto, não se trata do intervalo de tempo que divide os agentes, jovens ou adultos, mas sim, de que a adaptação às novas exigências educacional e mercadológica oriundas da globalização são irrefragáveis. Tal reflexão deve começar pela política e gestão das instituições de ensino superior em EaD.

Para isso começar a ser viável/possível, se contextualizou acerca da horizontalização da EaD, propondo um modelo de tutoria híbrida. Sendo assim, resgatou-se na literatura pesquisas educacionais e mercadológicas. O intuito desses modelos apresentados visou originar que a qualidade em todo o processo de ensinoaprendizagem em EaD precisa, doravante, conferir assertivamente a comunicação, a sensação de pertencimento entre todos os atores envolvidos. Independente das especificidades das atividades relacionadas e dos locais de trabalho, a cultura do pertencimento envolve todos os meandros processuais; desde a produção dos conteúdos, processos administrativos, espaços físicos de trabalho e principalmente o trabalho de tutoria autônoma, com liberdade de trabalho dos conteúdos, conforme a formação e experiência do tutor, assim como autonomia do local de trabalho, trazendo para a EaD uma tendência global de teletrabalho criativo e trabalho colaborativo.

E, por fim, porém, não menos importante, salientou-se que a pesquisa empírica supracitada na subseção 5.1, baseada em um relato de experiência híbrida inicial, ainda requer mais testes e outras abas de projetos piloto para obtenção de resultados mais concretos, bem como a sistematização de um modelo padrão e aplicável de tutoria híbrida mais ampla. Todavia, mesmo assim, a primeira experiência híbrida desenvolvida a partir de trabalhos home office e voltada à criação e à atividade autônoma em vídeos, disponibilizados nas plataformas *Facebook*, *Youtube* e hiperconectada ao AVA, foi capaz de proporcionar os primeiros resultados satisfatórios que a tutoria híbrida possibilita oferecer. É porventura se tornar uma aposta, mais uma opção – desta vez com escopo horizontal de base em todo o processo – para o modelo de ensino superior a distância.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

CHAGAS, I. (2002). **Trabalho em colaboração: condição necessária para a sustentabilidade de redes de aprendizagem**. In M. Miguéns (Dir.). *Redes de aprendizagem. Redes de conhecimento* (pp. 71-82). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

DOUGLAS, M. **Como as instituições pensam**. São Paulo: EDUSP, 1998.

GAVA, G. L. EaD, **Cérebro Global e Engenharia Reversa do Conhecimento: Modelo Hipotético de Plataforma Horizontal e o Processo de Aprendizagem a Partir das TIC**. EaD em Foco: Revista Científica de Educação a Distância, 6 (3), 01–15, ISSN 2177-8310 DOI prefix. 10.18264, 2016a.

GAVA, G. L. **O cérebro global e sua relação com a Educação a Distância**. Portal Ciência e Vida – Revista Filosofia, ano IX, n. 117, 1-2. Disponível em <http://portalcienciaevida.uol.com.br/esfi/Edicoes/117/artigo369726-1.asp>, 016b.

GAVA, G. L. **The Philosophy of Distance Education**. American Journal of Educational Research, 2(12), 1-3. doi: 10.12691/education-2-12C-1, 2014.

GEELS, F. W. **Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: a multilevel perspectives and a case-study**. Research Policy, v.31, n. 8-9, p. 1257-1274, 2002.

GEELS, F. W; SCHOT, J. **Typology of sociotechnical transitions pathways**. Research Policy, v. 39, p. 495-510, 2010.

GREEN, J.; ROTMANS, J.; SCHOT, J. **Transition to Sustainable Development: New Directions in the Study of Long Term Transformative Change**. Routledge. NY. 2010. Parte 1. P. 1 a 28.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996.

MAIA, F. **Docência na EaD: reflexões sobre o fazer docente da tutoria**. Curitiba-PR: Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 2014. 7 p. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/179.pdf>>. Acesso em: 11/05/2017.

MASI, D. **Ócio Criativo**. São Paulo: Sextante, 2000. p. 204
MEC/SEED – **Ministério da Educação / Secretaria de Educação a Distância**. “Referenciais de qualidade para a educação superior a distância”. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>. Acesso em: 10 de maio de 2017.

MENDES, M. C. S. ANDRADE, M. C. S. **Tutoria home office: uma estratégia de sucesso**. Congresso Internacional Abed de Educação a Distância, 2016. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/261.pdf>>. Acesso em: 11/05/2017.

MOMO, F. S. BEHR, A. **Gestão da Educação a Distância (EaD): Uma Significação a Partir das Práticas de Gestão na Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul**. Revista de Educação a Distância EmRede, Porto Alegre, RS, Brasil. ISSN: 2359-6082, 2016.

RODRIGUES, A. C. B. **Teletrabalho: a tecnologia transformando as relações de trabalho**. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2138/tde-14062012-112439/pt-br.php>>. Acesso em: 11/05/2017.

SOBRATT (**Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades**), SAP Consultoria, GCONTT (Grupo de Consultoria em Teletrabalho). Pesquisa HOME OFFICE BRASIL 2016 – Teletrabalho e Home Office, uma tendência nas empresas brasileiras. Disponível em: <<http://www.sobratt.org.br/index.php/11-e-12052016-estudo-home-office-brasil-apresenta-o-cenario-atual-da-pratica-no-pais-sap-consultoria/>>. Acesso em: 11/05/2017.

SOBRATT - **Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividade**. Relatório SOBRATT Estudo de Estratégias de Gestão de Mobilidade via Teletrabalho e Teleatividades no estado de São Paulo resolução SMA n 24 de 10 de abril de 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/27758/Downloads/Teletrabalho_e_Teleatividades_SMA_Ago20131%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/27758/Downloads/Teletrabalho_e_Teleatividades_SMA_Ago20131%20(2).pdf) Acesso em 11 de maio de 2017.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES: PRINCÍPIOS FORMATIVOS

Priscila Costa Santos

Doutoranda do Programa de Educação: Currículo
Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP)

André Felipe Costa Santos

Doutorando do Programa de Educação:
Psicologia da Educação
Pontifícia Católica de São Paulo (PUC-SP)

1 | INTRODUÇÃO

Herdeiro de uma história permeada por múltiplas transformações sociais, culturais, tecnológicas entre outras, o século XXI iniciou trazendo especialmente uma reelaboração no mundo do trabalho. Segundo estudiosos (TOURAINÉ, 1992; WIEVIORKA, 2007; 2015) o século XX ao ser palco do desenvolvimento vertiginoso da racionalização e dos processos de automação, contribuiu para o desencadeamento de uma constituição social Ocidental ancorada em uma cultura da produtividade e da eficiência mecânica; subjacente à esta marca estrutural, verificamos haver o recrudescimento de alguns valores de circunscrição das relações sociais e do sujeito. Isto é, o sujeito e as relações sociais

dialogicamente se inseriram e foram inseridos na contemporaneidade a partir de novos elementos de mediação e significação da realidade objetiva a partir da revolução das tecnologias de informação e comunicação (CASTELLS, 1996). Neste pensamento o mundo do trabalho ao romper com a lógica da regularidade, estabilidade e o *stricto* formativo, trouxe consigo um *projeto* de sujeito trabalhador e das relações laborais (BAUMAN, DONSKIS, 2014) pautados patentemente pela requisição de um conjunto de competências e múltiplas habilidades.

Consonante a esta realidade, concordando com Duarte (2001) e Pacheco; Daros (2016) constatamos que o campo educacional, bem como grande parcela de suas políticas públicas, currículos e técnicas ao serem redimensionadas neste século XXI para atender proeminentemente as orientações de habilidades, competências e valores do mundo do trabalho, debilmente se atentaram em primar por uma formação educacional emancipatória (FREIRE, 1996); como ilustram as prescrições do Relatório Jacques Delors¹ organizado no âmbito da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

1 Para um maior aprofundamento: “Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos.” (DELORS, 1996, P. 13)

Cultura (UNESCO) em 1996 ao se reportar a respeito das necessidades formativas que deveriam ser desenvolvidas na educação do século XXI.

Ainda na composição deste mal-estar atual, destacam-se nesta relação do *mundo do trabalho neoliberal* (DUARTE, 2001; FREIRE, 1996) e suas inscrições na *educação*, dois relevantes fenômenos complementares: precarização do trabalho docente e a hiper-qualificação.

No que tange ao primeiro fenômeno, precarização do trabalho docente, estudos destacam (ANDRÈ, 2016; ENS, *et al*, 2016) que embora tenhamos no contexto brasileiro desenvolvidos nas últimas décadas (em especial entre os anos de 2003 até 2015) políticas públicas educacionais com vista à melhoria nas condições de trabalho dos docentes, maior incentivo à formação continuada, constituição de um piso salarial e entre outras medidas; nota-se que em nível municipal e privado, em que alocam-se expressiva parcela de profissionais da educação, houve uma diminuta perda de direitos e uma maior exigência de deveres.

Em complementação, compondo a precarização do trabalho docente há de se registrar haver a instalação de um delicado movimento social que margeia a profissão docente entendida como “trabalho extra”/ “renda extra”. Este movimento social apresenta em sua gênese duas categorias de fluxos laborais: a primeira, nomeado de *abdicadores*, caracteriza-se por docentes com reconhecida experiência e larga atuação em espaços de aprendizagem formal, que por inúmeros fatores objetivos e subjetivos aderem à outra carreira de trabalho e delegam à docência como “segunda renda”; por sua vez, o segundo fluxo nomeado de *situacionista*, alberga profissionais que trabalham em campos não educacionais e com inexistente ou débil formação pedagógica, porém, esporadicamente, atuam na educação formal visando agregar *status*², renda extra ou suprir a falta de profissionais formadores.

Por seu turno, o segundo fenômeno da hiper-qualificação evidencia algumas críticas sociais apresentadas já no final do século XX à lógica racionalista combinada com a economia capitalista. Na análise de Lipovetsky (2004), Adorno (1995), Marcuse (1998) e outros intelectuais, já no final dos anos 1980 é possível verificarmos em países mais desenvolvidos a constituição de um *exército de especialistas* hiper-qualificados frente à contingência do desemprego ou no exercício de subemprego; este fenômeno na análise dos supracitados estudiosos evidencia de forma específica uma crise social e política na retórica capitalista da meritocracia, ou melhor dizendo a constituição econômica social desenvolvida historicamente não obrigatoriamente conseguiu nem tem interesse em compor todos os quadros de emprego com *intelligentsias* visto que para desempenhar as atividades mais complexas e rentáveis já há um largo desenvolvimento tecnológico ou uma seleta classe operando.

No âmbito educacional brasileiro, é possível averiguarmos este fenômeno da hiper-qualificação, salientemente, em dois extratos: no primeiro, encontra-se os recém formados que enfrentam dificuldades para deterem sua empregabilidade no campo de formação,

2 Em especial médicos e advogados.

sem se sujeitarem ao trabalhos mal remunerado, temporários etc; como reforça Bauman (2013, p. 45):

Pela primeira vez na memória viva, *toda a categoria de diplomados* enfrenta uma alta probabilidade, a quase certeza, de só obter empregos ad hoc, temporários, inseguros e em tempo parcial, pseudoemprego de “estagiários” falsamente rebatizados de “treinamento”- todos consideravelmente aquém das habilidades que eles adquiriram, éons abaixo do nível de suas expectativas. [grifo do autor]

O segundo extrato de hiper-qualificação na educação, reside na atuação de professores pesquisadores com formações de mestrado e doutorado, em postos de trabalho caracterizados: pela temporalidade, com remuneração atrelada à díade hora-trabalho, sem regulamentação e de questionável correspondência à sua formação. Ilustra sutilmente esta problemática a reelaboração social designativa de “Professor Pesquisador” (com formação *stricto sensu* de Pós-Graduação) para “Educador Social” (em que engloba múltiplas formações, inclusive não obrigatoriamente sujeitos escolarizados), para contratação de fundações, núcleos atrelados ao terceiro setor e consultorias educacionais.

Frente a estes dois fenômenos, *precarização do trabalho docente e hiper-qualificação*, que compõem o mal-estar do mundo do trabalho atual, é reforçada a relevância de reflexionarmos a papel e as contribuições da educação no processo de transformação (FREIRE, 1996) e estabelecimento de princípios críticos formativos. Alicerçado neste pensamento, embora reconhecendo haver uma gama complexa de princípios que circunscrevem e compõe à formação de Professores-Tutores, o presente manuscrito visa apresentar cinco princípios para formação do Professores-Tutores desenvolvidas a partir de um curso de atualização em práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio.

Neste sentido o capítulo estrutura-se em três momentos complementares: 1. *Professor-tutor incertezas na atuação*; 2. *Método*; 3. *Apresentação dos Princípios para formação de Professores-Tutores: o fórum como espaço de formação* e 4. *Considerações Finais*.

2 | PROFESSOR-TUTOR INCERTEZAS A ATUAÇÃO

Considerando a complexidade e a diversidade de posicionamentos que envolvem os estudos sobre a Educação, em especial, aqueles que almejam delimitar ou priorizar determinadas modalidades de ensino, neste manuscrito, não tempos por objetivo sobrepor ações ou modalidades educacionais, mas sim, compreende-las como complementares para o desenvolvimento e democratização da educação. Nesse cerne, partimos do pressuposto que o crescimento exponencial da Educação a Distância, enquanto modalidade de ensino, tem a possibilidade de alcançar “pessoas em condições desfavoráveis para participação em cursos presenciais de graduação ou formação continuada” (MILL, 2012, p. 23) assim, aplicando as competências das Instituições de Ensino Superior, que outrora se dedicavam apenas a oferta de cursos presenciais (BRASIL, Lei n. 10.172/2001).

Nesse cenário, de um lado, existe uma gama de cidadãos ávidos por conhecimento

que não são atendidos plenamente pelas Instituições de Ensino Superior públicas nem tampouco pelas Instituições de Ensino Superior presenciais privadas e; por outro lado, o crescente número de cursos na modalidade a distância exige profissionais que sejam hiper-qualificados a fim de, por exemplo, serem capazes de *lidar* com as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC), contraponto com a escassa formação inicial para o uso desses recursos (SANTOS; SANTOS, 2017). A remuneração ou condições de trabalhos, por sua vez, seriam irrisoriamente condizentes com a alta qualificação destes profissionais (SANTOS, 2015).

Novas profissões, como a do professor-tutor, são inseridos nesse debate exemplificando as fluidas relações que permeiam o mundo do trabalho no Século XXI. Como destaca Maggio (2001) ao questionar à figura do professor-tutor sendo permeada por inúmeras ponderações e questionamentos, à saber:

O tutor – seu papel, suas funções, as tarefas que tem de realizar, as responsabilidades que assume – é um desses postos-chaves nos quais costumam aparecer mais perguntas que respostas. O que significa ser tutor? Quais são os alcances da tarefa? Qual é a especificidade do seu papel? Há uma especificidade do seu papel? Quem é reconhecido como bom tutor? Como se forma um tutor? Como se avalia seu trabalho? O tutor é imprescindível na modalidade a distância? (MAGGIO, 2001, p. 94).

Em adição, Neves (2009, p.9) complementa que “A tutoria parece ser uma função menos séria e importante em relação ao trabalho do professor, pois ela ‘não toma muito tempo’, é pior remunerada e ainda há menor cobrança por não exigir a presença do aluno”. Assim, criticamente podemos reforçar que a atividade de tutoria por estar relacionada com o discurso de uma atividade que exercita a autonomia, a flexibilidade e o trabalho simples, estaria em um nível inferior aos demais profissionais da Educação a Distância (SANTOS, 2015).

Paralelamente, outros autores (AZEVEDO, 2005; VIANNEY, 1994, TELES, 2009) apontam que as atividades desempenhadas pelos professores-tutores a distância possuem íntima relação com os modelos pedagógicos devendo assim serem considerados no processo de qualificação desses agentes educacionais. Neste pensamento, estruturando uma compreensão didático-crítica, Azevedo (2005), aponta haver na complexa gama de modelos de cursos à distancia e sua relação com o Professor-Tutor Online, proeminentemente, *três modelos*: Modelo Conteúdo + Suporte, Modelo Wrap Around e Modelo Integrado. Conforme sistematiza o quadro a seguir:

MODELO	PROFESSOR-TUTOR ONLINE
Modelo Conteúdo + Suporte	No Modelo conteúdo+suporte os cursos são organizados de forma que as atividades e os debates coletivos são escassos. Os discentes dedicam-se na realização de atividades instrucionais em que a participação dos professores-tutores é desempenhada apenas em casos de dúvidas.
Modelo Wrap Around	O modelo de Wrap Around apoia-se na concepção de que o discente deve disponibilizar o seu tempo para atividades autoinstrutivas e atividades colaborativas. Por sua vez, o Modelo Integrado propõe “cursos em que o tempo do aluno é quase todo aplicado em atividades colaborativas junto com seus colegas, também por meio de interação coletiva, sobretudo assíncrona” (Azevedo, 2005, p. 2). Assim, tanto no modelo Wrap Around quanto no Modelo Integrado, valoriza-se a função ativa do professor-tutor online, posicionando-o como responsável por mediar, por estimular, por orientar e por avaliar os alunos, exercendo a função docente, além de ser o profissional responsável por intermediar a relação entre o professor da disciplina, os professores autores, a instituição e os discentes.
Modelo Integrado	

Quadro 1: Modelos de cursos a distância

Fonte: Elaboração dos autores a partir de Azevedo (2005)

Os modelos de cursos a distância podem ser considerados como um dos alicerces de clarificação dos questionamentos sobre a profissão do Professor-Tutor expressados por Maggio (2001). Ainda sim, estudos (ANDERSON, 2004; MILL, 2012; SANTOS, 2015) apontam que as competências dos professores-tutores devem perpassar os seguintes princípios:

- Orientação e apoio a fim de promover um espaço de colaboração e de compartilhamento de ideias.
- Fluência tecnológica no uso das ferramentas online (e-mail, ambientes virtuais de aprendizagem, vídeos, webconferências, salas de bate-papo online).
- Habilidade de fornecer feedbacks que contribuam para o processo de aprendizagem.
- Habilidade na organização do tempo das atividades pedagógicas.
- Domínio do conteúdo ministrado.
- Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem.

3 | MÉTODO

A presente pesquisa foi desenvolvida em um curso de extensão realizada na modalidade a distância ofertado para 25.192 professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio da rede pública do Distrito Federal, Brasil. O curso teve como objetivo a atualização de práticas e metodologias pedagógicas alinhadas à formação do professor para as virtualidades da rede e possibilidades de aplicação desses recursos em suas salas de aula no Ensino Médio. Para o cumprimento de tal objetivo, a equipe do curso contou com duas coordenadoras, onze professores-supervisores e 400 professores-tutores.

Considerando os fóruns de discussão como espaços privilegiados para o estabelecimento de uma rede de aprendizagem, em que as experiências, (re) significados e construções coletivas podem fomentar o ensino e a aprendizagem, (MATTAR, 2012; ROSSATO, RAMOS, MACIEL; 2013) escolhemos tal lócus para o desenvolvimento de uma reflexão sobre a formação de professores-tutores. Neste raciocínio, reconhecendo os muitos fóruns de interação desenvolvidos no decorrer do curso, adotamos para fins investigativos as interações entre os professores-tutores e professores-supervisores no fórum denominado “*Tópicos de Abertura do Módulo 1*”,.

As mensagens disponíveis neste espaço foram classificadas como cadeias de interação considerando as sequências de mensagens trocadas entre professores-tutores e professores-tutores ou entre professores-tutores e professora-supervisora, sobre um determinado tema. A partir da organização das mensagens em cadeias de interação foi possível desenvolver cinco princípios para formação docente. É, no entanto, oportuno destacar que as cadeias de interação foram construídas visando evidenciar práticas pedagógicas (NÓVOA, 2011; PEDROZA, 2014; SILVA, MACIEL; 2014), que pudessem direcionar para a formação profissional desses agentes educacionais.

Complementarmente as cadeias de interação, foram realizadas entrevistas com três (03) professores-tutores e uma (01) professora-supervisora para melhor compreendermos os processos de elaboração e desenvolvimento das atividades que permearam o curso supracitado. Compreender tais processos contribuíram para a construção de princípios que pudessem representar a realidade das atividades desempenhadas por esses agentes educacionais.

Nesse sentido foram elaborados dos cinco princípios de formação de professores-tutores, que também poderão ser utilizados para a formação de professores no contexto presencial, a saber: 1) Organização dos espaços de discussão, 2) Fluência tecnológica, 3) Orientações sobre temas específicos, 4) Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem, e 5) Organização pessoal para o trabalho docente.

4 | APRESENTAÇÃO DOS PRINCÍPIOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES: O FÓRUM COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Alicerçados no reconhecimento da existência de múltiplos princípios constituídos da formação do Professor-Tutor, e na ênfase objetiva e procedimental ansiada neste manuscrito, passemos a apresentar os cinco princípios de formação do professor-tutor que se foram elaborados e salientes no curso de de atualização em práticas pedagógicas para docentes do Ensino Médio: 1) Organização dos espaços de discussão, 2) Fluência tecnológica, 3) Orientações sobre temas específicos, 4) Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem, e 5) Organização pessoal para o trabalho docente

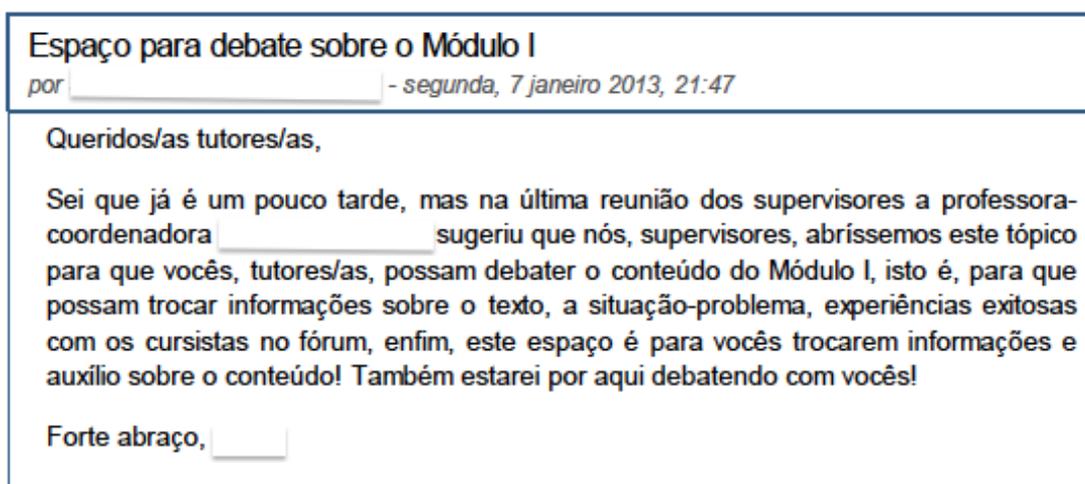
4.1 Organização dos espaços de discussão

No que tange ao primeiro princípio fundamental da formação do Professor-Tutor, emergem como características a relevância deste agente educacional ser *atuante, condutor da aprendizagem, apoio* e, em especial, um *mediador* da tríade: *sujeito aprendiz, conteúdo, e ferramenta tecnológica*.

Imagem 01

Cadeia de Interação 1 – Interações entre a professora-tutora e a professora-supervisora

Orientações para organização do fórum – mensagem da professora-supervisora



Mensagem da professora-tutora D

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por _____ - quarta, 9 janeiro 2013, 20:07

Olá, _____ e demais colegas!

ESP-TUTORIA: Espaço para debate sobre o Módulo I

Não acredito que essa decisão deva ser considerada tardia, pois acredito que para muitos de nós chegou a tempo. Eu por exemplo, preciso tirar uma dúvida. Se o módulo I será encerrado no dia 20 desse mes, em que dia deveremos postar as notas dos alunos, para que saibam se concluíram o módulo ou se ficarão para a recuperação?

Abraços, _____.

Reorientação do fórum – orientação da professora-supervisora

Re: Espaço para debate sobre o Módulo I

por _____ - quarta, 9 janeiro 2013, 20:22

Olá, _____. Na verdade, este tópico é para discutir conteúdo mesmo, e não dúvidas técnicas, isto é, prazos, cronograma etc. - para isso temos outros tópicos! A sua dúvida já está respondida em outro tópico, mas irei repeti-la: as orientações sobre a avaliação do Módulo I serão repassadas em breve por mim, aguarde! Abraços, _____.

A cadeia de interação 01, cadeia utilizada para construir o princípio “Organização dos espaços de discussão”, demonstra a relevância na atuação da professora-supervisora no processo de (re)orientar as discussões do fórum. A intervenção da professora-supervisora, ao informar o objetivo daquele tópico, contribuiu para que o foco das discussões fossem convergentes a tal orientação assemelha-se às consignas ou aos comandos dos fóruns de discussão (BRANCO, 1998).

A participação da professora-supervisora nesta cadeia de interação assemelha-se às mediações dos professores-tutores na interação com os seus cursistas ao direcionarem as discussões acadêmicas nos cursos *online*. Finalmente, sobre este princípio, faz-se necessário ponderar que uma das formas de organização dos espaços de discussão diz respeito à uniformização de ações, a exemplo das consignas e mensagens de incentivos direcionadas aos discentes ou aos professores-cursistas. Tal uniformização contribui para que o curso tenha unicidade, conforme evidencia o trecho da entrevista da professora-tutora 01:

Eu fiz cursos em que você tentando uniformizar como que você vai responder os alunos, tendo como base a Netiqueta, que tem um pouco a ver que tipo de resposta é mais adequada, se a gente vai chamar os alunos de “queridos”, se vai ser mais formal. Eu acho que essa uniformização é uma coisa interessante ter, até porque eventualmente o aluno precisa mudar de tutor no meio da disciplina e aí vem aquele choque do tutor que parecia muito bonzinho pra aquele que era todo cheio de “frufu” na hora de escrever. Então

4.2 Fluência tecnológica

O segundo princípio, traz em voga a relevância de uma formação profissional ancorada em um “alfabetização digital”; posto que o emprego e o exercício da profissão do *professor-tutor online* no âmbito da Educação à Distância exige tal competência. Como apresenta a Imagem 02:

Imagem 02

Cadeia de Interação 2 – Interações entre professoras-tutoras I, J, L e professora-supervisora

Questionamento da professora-tutora I

Re: Orientações para o início do curso

por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 17:43

Olá _____,

Não consegui entender aqui na plataforma como encaminhar uma mensagem individual para o aluno. Pode me ajudar?

Questionamentos similares dos professores-tutores I e J

Re: Orientações para o início do curso

por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:05

Olá _____,

Obrigada pelas orientações. Assim como o _____, também tenho dúvida quanto ao uso do mensageiro. Vou tentar identificá-lo agora.

Abraço,

Resposta da professora-tutora L

Re: Orientações para o início do curso

por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:21

Caros colegas,

No ambiente do curso, há uma opção onde podemos separar para quem enviar mensagens: todos os participantes, tutor ou estudantes. É só selecionar estudantes e você pode enviar mensagens para os cursitas, veja a imagem:

Intervenção da professora-supervisora

Re: Orientações para o início do curso

por _____ - domingo, 16 dezembro 2012, 23:44

Olá, pessoal! Em primeiro lugar, _____, obrigada pela informação. É isso mesmo que a nossa colega explicou, sendo que logo abaixo da caixinha "Papel atual" vem a lista com o nome dos participantes. Depois de selecionar o(s) cursista(s) para o(s) qual(is) você quer enviar a mensagem, basta ir lá embaixo e escolher na caixinha "Com usuários selecionados" enviar mensagem. Ficou claro? Espero que sim!

Bom trabalho a todos/as!

Abraços, _____.

Elogio da professora-tutora I

Re: Orientações para o início do curso

por _____ - segunda, 17 dezembro 2012, 23:10

Obrigada _____, agora consegui, com uma turma dessa tudo fica mais fácil.
Abraços!!!

Considerando os trechos destacados constata-se que para o o desenvolvimento satisfatório das atividades realizadas em cursos à distância o uso das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação é condição *sine qua non* posto que é por meio destas ferramentas que se ocorrem grande parcela das mediações de aprendizagem. Nesse sentido, a fluência tecnológica enquanto princípio para a formação de professores-tutores é aspecto basilar para as atribuições de suas funções com autonomia (SILVA, 2014). Tal relevância pode ser confirmada no trechos das entrevistas dos seguintes tutores:

*Eu acho que a primeira coisa é saber utilizar a tecnologia. Não pode ser só o básico do básico, você tem que ter fluência tecnológica mesmo, **até para poder ajudar os alunos** (P1 – Trecho 14).*

*Nós teríamos que saber lidar com as ferramentas da EaD. O mínimo, a Plataforma, Word, Excel, Power Point, **as ferramentas que eles [cursistas] fossem utilizar** (P2 – Trecho 15).*

*Bom, primeiro tem que ter conhecimento e domínio das ferramentas (P3 – Trecho 16).
[grifo nosso]*

Para Freitas (2010), a fluência tecnologia deve ser interligada com a participação ativa dos profissionais, ou seja, “o computador e a internet não garantem a inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da mediação do professor, que torna eficaz as duas mediações: a técnica e simbólica” (p. 58). A mediação simbólica, neste âmbito, é facilmente identificada, à medida que a navegação no contexto virtual é totalmente mediada pelo uso de símbolos como letras, números e imagens. Por sua vez, a mediação por instrumento ocorre quando, por exemplo, faz-se necessário o uso de objetos,

tais como computadores, celulares ou *tablets*, para acessar o contexto virtual.

Assim, a fluência tecnológica no contexto educacional deve ultrapassar o mero uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação a fim de contribuir para que a mediações, técnicas e simbólicas, possam ser direcionadas para o ensino.

4.3 Orientações sobre temas específicos

No que se refere ao terceiro princípio emergiram aspectos atrelados ao princípios da orientação e acompanhamento dos professores-tutores acerca da temática específica abordada no curso de formação. Como ilustra a imagem 09:

Imagem 03

Cadeia de Interação 3 – Interações entre a professora-tutora Q e a professora-supervisora

Dúvida da professora-tutora Q
<p>Re: "Roteiro" para nortear as avaliações dos cursistas no Módulo 1 <i>por</i> - segunda, 21 janeiro 2013, 10:27</p> <p>Olá ,</p> <p>Tive um probleminha familiar nesse fim de semana, pois precisei sair da cidade e no campo onde fui não havia Internet. Retornando somente hoje pela manhã, portanto, não foi possível fazer a costura textual final. E agora, dou continuidade a avaliação no decorrer da semana e ao módulo 2, normalmente?</p>
Resposta da professora-supervisora
<p>Re: "Roteiro" para nortear as avaliações dos cursistas no Módulo 1 <i>por</i> - segunda, 21 janeiro 2013, 14:04</p> <p>Olá, Você ainda pode realizar a costura textual final no Fórum da Situação-problema do Módulo 1, o importante é que não deixe de fazer, ainda que em atraso. O Fórum da Situação-problema do Módulo 1 não está mais visível para os cursistas (o suporte pedagógico tirou a visualização temporariamente porque eles ainda estavam postando muito, sendo que já começamos o Módulo 2), mas vocês, tutores, ainda podem postar lá.</p> <p>Quando o suporte pedagógico deixar visível novamente para os cursistas o Fórum da Situação-problema do Módulo 1, estes poderão visualizar a sua costura textual final. Assim, não deixe de fazer, ok?</p> <p>Abraços,</p>

O princípio “Orientações sobre temas específicos” diz respeito às orientações sobre temas específicos individuais e às orientações sobre temas específicos coletivos. Ou seja, durante a mediação da professora-supervisora, na Cadeia de Interação 3, destaca-se que ela transita de uma colocação individual, quando assinala “*Olá, professora-tutora Q. Você ainda pode realizar a costura textual final no Fórum da Situação-problema do Módulo 1*” (PS – Trecho 1, extraído do fórum), para uma colocação coletiva, ao reforçar que “*O Fórum*

da Situação-problema do Módulo 1 não está mais visível para os cursistas [...], mas vocês, tutores, ainda podem postar lá” (PS – Trecho 2, extraído do fórum).

Este movimento, que se inicia com uma colocação individual e retorna ao grupo, proporciona que as orientações para os objetivos convergentes (BRANCO, 1998) não fiquem apenas no nível do sujeito, mas também que sejam aproveitadas pelo coletivo. Logo, um conteúdo comunicacional que poderia ser direcionado apenas a um professor-tutor pode servir de incentivo e solução de dúvida para os demais interlocutores.

No depoimento da PT02 – Trecho 18, ao valorizar a atuação da professora-supervisora, a questão das “Orientações sobre temas específicos” torna-se evidente:

Ela tinha essa preocupação de saber o que estava acontecendo, de saber o que a gente estava achando e ao mesmo tempo de dar um feedback rápido. Eu acho que foi bom porque se a gente colocasse as perguntas no fórum e a supervisão não interagisse, a gente ia acabar abandonando o espaço. [...] Se a professora-supervisora não tivesse desde o início lá escrevendo, incentivando a gente a ir lá [fórum] olhar o que estava escrito, até no sentido de priorizar e não ficar mandando tudo por mensagem direta [mensageiro], eu acho que ajuda o espaço se tornar efetivo. A supervisão foi bem presente para gente usar efetivamente o espaço [fórum] (PT2 – Trecho 18).

Nesse sentido, ao valorizar as participações e as soluções de dúvidas no fórum de discussão, buscando reforçar as interações neste espaço e não utilizando outros recursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle – como o mensageiro, por exemplo –, a professora-supervisora enfatiza as trocas coletivas.

4.4 Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem

Sobre o princípio “Empatia e atenção quanto aos processos de aprendizagem”, tanto nas cadeias de interação analisadas quanto nas outras postagens no fórum de discussão, observamos que a professora-supervisora e a equipe de tutoria buscaram criar um espaço que valorizasse a empatia entre os interlocutores. São visíveis as relações de empatia, principalmente no que diz respeito aos princípios “Fluência tecnológica” e “Orientações sobre temas específicos”, em que as trocas de experiências e as mensagens de incentivos entre professores-tutores são mais aparentes.

Para Moore e Kearsley (2008), os professores de EaD mais capacitados têm empatia e capacidade para entender as personalidades de seus cursistas, mesmo quando as interações são mediadas tecnologicamente. Nesse sentido, do ponto de vista dos discentes, este princípio contribui para que os processos de coconstrução e pertencimento a um grupo, os quais, por sua vez, podem interferir positivamente nos índices de evasão e nos processos de ensino-aprendizagem. Esta questão pode ser constatada na fala do professor-tutor 03:

Tem aluno que viram pra mim e falam “Professor, eu estou com problema pessoal e tive que me ausentar” eu acabo que eu escutando esse aluno. Eu dou aquele atendimento mais preferencial eu ouço, eu olho o que é que está acontecendo e o aluno explica. Eu tenho que dar o ombro amigo para que ele se sinta acolhido, justamente para que não ocorra essa evasão. Eu acho que na Educação a Distância a gente deve ter muito cuida-

4.5 Organização pessoal para o trabalho docente

Em relação ao princípio “Organização pessoal para o trabalho docente”, observamos que tanto a professora-supervisora quanto as professoras-tutoras entrevistadas tinham a rotina de acessar o ambiente virtual do curso diariamente. Para as PT01 – Trecho 20 e PT03 – Trecho 21, a organização pessoal para as atividades da tutoria deve ser considerada como uma das habilidades ou competências dos professores-tutores.

Precisa saber organizar o tempo, saber calcular quanto tempo você precisa para estudar, para auxiliar os alunos naquela semana e para corrigir as tarefas (PT02 – Trecho 20).

Tem professores que pensam “Eu posso acessar daqui a dois dias a plataforma para fazer o acompanhamento” eu já acho que esse acompanhamento deve ser diário, justamente para o aluno não se sentir sozinho no curso (PT03 – Trecho 21).

Os depoimentos das professoras-tutoras remetem à questão proposta por Neves (2009), ao apontarem a tutoria como um trabalho simples e inferior aos demais profissionais da EaD, já que todos profissionais entrevistados tinham o trabalho de tutoria ou de supervisão como mais uma atividade profissional dentre as demais realizadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçados no reconhecimento da existência de muitos outros princípios que constituem a formação do Professor-Tutor, o presente texto ao ter como objetivo destacar e apresentar cinco princípios que foram desenvolvidos e evidenciados no âmbito de um curso de atualização em práticas pedagógicas para docente do Ensino Médio; constatou, paralelamente, que os princípios propostos complementa-se e constituem-se como características formativas do professor-tutor, mas, sobretudo, como marcar identitárias da profissão docente no século XXI.

Tal quadro de princípios, embora apresentando elementos positivos a constituição da profissionalização docente e da atualização e desenvolvimento de outros *locus* espaços de interação e desenvolvimento da aprendizagem; *pari passu*, traz consigo a exigência constante de formação para inserir e fazer uso das novas Tecnologias da Informação e Comunicação na educação e no trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T.W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz & Terra, 1995.

ANDERSON, T. **Teaching in an Online Learning Context**. In Anderson, T. & Elloumi, F. Theory and Practice of Online Learning. (pp. 271- 295). Athabasca, Canadá: Athabasca University. Recuperado de: http://cde.athabasca.ca/online_book/, 2004.

AZEVEDO, W. **Conduzindo um curso online. Workshop virtual Conduzindo um Curso Online**. Recuperado de: <http://pt.scribd.com/doc/80502484/Conduzindo-Um-Curso-Online>.

- BAUMAN, Z. & DONKIS, L. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. 1. Ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 131 p.
- BRANCO, A. U.; VALSINER, J. **Communication and metacommunication in human development**. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2004.
- BRASIL, Projeto de Lei n. 2435/2011. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da atividade de Tutoria em Educação a Distância**. Brasília, DF, 2011. Recuperado de: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/933788.pdf>
- DUARTE, Newton. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, Dec. 2001. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782001000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 23 Apr. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREITAS, M. T. **Lev Vigotski, o legado III - A perspectiva Vigotskiana e as Tecnologias**. *Revista História da Pedagogia*. n° 2, p. 58-67, 2010.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. Tradução Mário Vilela. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MAGGIO, M. **O tutor na educação a distância**. In E. Litwin. *A educação a distância. Temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.
- MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2002.
- MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância : uma visão integrada** (Roberto Galman, trad.). São Paulo, SP: Cengage Learning, 2008.
- NEVES, I. **Condições de trabalho do docente na rede privada na Educação a Distância em nível Superior**. Belo Horizonte: Universidade Federal De Minas Gerais, 2009.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais, SP: Melo, 2011.
- MARCUSE, H. **Tecnologia, guerra e fascismo**. São Paulo: EDUNESP, 1998.
- MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- PEDROZA, R. **A formação do Professor: Possibilidades para o Desenvolvimento Profissional e Pessoal**. In. M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.). *A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014.
- ROSSATO, M; RAMOS, W; MACIEL, D. A. **Subjetividade e interação nos fóruns online: reflexões sobre a permanência em educação a distância**. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 21, n. 2, p.399-429, jul./dez, 2013.
- Santos, P. **A coconstrução como fio condutor para formação de professores-tutores online**. Dissertação. Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília, 2015.

SILVA, G. **Psicologia cultural e presença docente: relações de coconstrução à autonomia do estudante online.** (Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília – UnB, Brasília - DF, 2014. Recuperado de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/16360>, 2014.

SILVA, I; MACIEL, D. A. **A Escola como Contexto de Desenvolvimento: Contribuições da Psicologia Escolar Educacional.** In. M. A. Dessen & D. A. Maciel (Eds.). A ciência do desenvolvimento humano: Desafios para a psicologia e a educação. Curitiba: Juruá, 2014.

TELES, L. **A aprendizagem por e-learning.** In. Litto, F.M. & Formiga, M. (Org.) Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

TOURAINE, Alain. **Crítica da modernidade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

WIEVIORKA, Michel. **Em que mundo viveremos?** São Paulo: Perspectiva, 2006. 292 p.

WIEVIORKA, Michel. **Retour au sens:** Pour en finir avec le déclinisme. Paris: Robert Laffont, 2015. 360 f.

VIANNEY, J. **A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil.** Revista Digital da CVA. v. 5. Recuperado de: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/2/2>>.

ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO TUTORIAL PARA UM CURSO DE CAPACITAÇÃO SOBRE INFLUENZA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA ONLINE

Ivana Cristina Vieira de Lima

Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de
Medicina
Fortaleza – Ceará

Andréa Soares Rocha da Silva

Universidade Federal do Ceará, Departamento
de Fisioterapia
Fortaleza – Ceará

Naiana Alves Oliveira

Faculdade Paulista de Serviço Social
Pelotas – Rio Grande do Sul

Fabiane do Amaral Gubert

Universidade Federal do Ceará, Departamento
de Enfermagem
Fortaleza – Ceará

Maria Lucijane Gomes de Oliveira

Universidade Federal do Ceará, Núcleo de
Tecnologias e Educação a Distância em Saúde
Fortaleza – Ceará

Walézia Lopes Vasconcelos de Souza

Universidade Federal do Ceará, Núcleo de
Tecnologias e Educação a Distância em Saúde
Fortaleza – Ceará

RESUMO: A capacitação sobre influenza por meio da Educação à distância poderá contribuir com melhorias na vigilância em saúde deste agravo. Para tanto, é imprescindível capacitar tutores para a atuação na docência online, com incentivo ao desenvolvimento de habilidades e competências

relativas aos vários papéis que desempenha no processo educativo. Objetivou-se descrever a estratégia aplicada e a avaliação de um curso de formação de tutores para a Capacitação sobre Influenza para profissionais da vigilância em saúde na modalidade a distância online. Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa e quantitativa sobre a oferta de um curso que ocorreu em fevereiro de 2017, com carga horária de 40 horas. O público-alvo foram 13 profissionais de saúde de nível superior de diferentes regiões brasileiras. As informações foram coletadas a partir de: formulário de inscrição; documentos de registro do planejamento e da oferta da capacitação; avaliação institucional da formação. Foi possível descrever com detalhes a estratégia aplicada em um curso de formação de tutores para a Capacitação sobre Influenza. A partir da análise da avaliação geral, pôde-se perceber que o curso foi classificado como excelente na maioria dos itens, com satisfação quanto ao acompanhamento prestado pelo tutor virtual. A autoavaliação dos participantes demonstrou que os conhecimentos aprendidos no curso são aplicáveis à prática tutorial futura e proporcionaram habilidades relacionadas à autogestão do trabalho do tutor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Tutoria; Educação Continuada; Vírus da Influenza A.

ABSTRACT: Training on influenza through distance education may contribute to improvements in the health surveillance of this disease. To do so, it is essential to train tutors to act in online teaching, with an incentive to develop skills and competences related to the various roles that they play in the educational process. The objective was to describe the strategy applied and the evaluation of a tutors training course for Influenza Training for online health surveillance professionals. This is a descriptive study, with a qualitative-quantitative approach on the offer of a course that occurred in February 2017, with a workload of 40 hours. The target audience was 13 higher-level health professionals from different Brazilian regions. The information was collected from: registration form; Registration documents for the planning and provision of training; Institutional evaluation of training. It was possible to describe in detail the strategy applied in a tutors training course for the Training on Influenza. From the analysis of the general evaluation, it was possible to perceive that the course was classified as excellent in most of the items, with satisfaction regarding the monitoring provided by the virtual tutor. Self-assessment of the participants demonstrated that the knowledge learned in the course is applicable to the future tutorial practice and provided skills related to selfmanagement of the tutor's work.

KEYWORDS: Education, Distance; Mentoring; Education, Continuing; Influenza surveillance.

1 | INTRODUÇÃO

A influenza é uma doença respiratória infecciosa de origem viral, que pode levar a complicações graves e ao óbito, especialmente nos grupos de alto risco para as complicações da infecção. Sabe-se que para os profissionais de saúde é importante que dominem conhecimentos a respeito da notificação e manejo desta infecção (BRASIL, 2015; WHO, 2016). Em vista disso, desenvolver uma capacitação por meio da Educação à distância poderá contribuir com melhorias na vigilância em saúde deste agravo no Brasil.

A educação a distância (EAD) tem sido cada vez mais utilizada como modalidade de ensino na área da Saúde, principalmente em virtude do uso de suas tecnologias e ferramentas como facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem (CARLINI, 2014). Nesse contexto, o acompanhamento dos tutores durante os cursos oferecidos nessa modalidade é um critério importante para o alcance dos objetivos de aprendizagem, tendo em vista seu papel pedagógico, social e na gestão. Assim, o oferecimento de uma formação direcionada aos tutores com incentivo ao desenvolvimento/aprimoramento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias a sua atuação é imprescindível (GUSMÃO et. al., 2014).

A atuação docente é um aspecto importante para o sucesso de qualquer ação educacional na modalidade a distância. No âmbito da saúde, em especial na atenção básica, é necessário ao tutor não somente o domínio de conteúdos específicos da área, mas também competências relativas ao uso das tecnologias e à comunicação, com a finalidade de mediar o ensino-aprendizagem.

Evidenciam-se grandes desafios relativos ao trabalho de tutoria em cursos na

modalidade de EAD. Como a comunicação não ocorre de forma direta, pois há ausência ou, pelo menos, significativa redução das interações face a face, o tutor precisa desenvolver habilidades e outras competências, além daquelas necessárias a um professor na modalidade presencial. É necessário também o domínio tecnológico para orientar o aluno acerca do manuseio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e das suas ferramentas.

Além de competência tecnológica, o tutor precisa compreender a estrutura do conteúdo estudado, bem como os princípios de sua organização conceitual, de modo a esclarecer possíveis dúvidas sobre a temática abordada no curso. Por fim, o tutor necessita ter um alto grau de autonomia para realizar a gestão do processo educativo.

Desse modo, é imprescindível capacitar tutores para a atuação na docência *online*, com incentivo ao desenvolvimento de habilidades e competências relativas aos vários papéis que desempenha no processo educativo na modalidade de EAD.

Objetivou-se descrever a estratégia aplicada e a avaliação de um curso de formação de tutores para a Capacitação sobre Influenza para profissionais da vigilância em saúde na modalidade a distância *online*.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem quali-quantitativa, sobre a estratégia aplicada na formação dos tutores para a Capacitação sobre Influenza para profissionais da vigilância em saúde na modalidade a distância online.

O curso de formação de tutores foi financiado pelo Ministério da Saúde e ofertado pelo Núcleo de Tecnologias e Educação a Distância em Saúde da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará (NUTEDS/FAMED/UFC). O NUTEDS atua há sete anos no desenvolvimento e apoio a projetos pedagógicos de EAD *online* voltados para a área da Saúde.

O público-alvo consistiu de 13 profissionais de saúde de nível superior de diferentes regiões brasileiras, recrutados por meio de processo seletivo, com experiência prévia em tutoria e pós-graduação em vigilância em saúde, saúde pública e/ou epidemiologia. Para fins de caracterização, os participantes preencheram um formulário no ato da inscrição no processo seletivo que investigou: sexo, idade, categoria profissional, titulação máxima, experiência em anos nas áreas requisitadas, atuação prévia como tutor de cursos na modalidade a distância.

A seleção dos participantes ocorreu através de abertura de edital de seleção, com período de inscrição de 10 a 15 de janeiro. A oferta do curso de formação de tutores ocorreu em fevereiro de 2017 na modalidade EAD, sem encontros presenciais obrigatórios, com carga horária de 40 horas.

O curso foi constituído por quatro aulas onde foram abordados aspectos pedagógicos relativos à educação a distância e à atuação do tutor em saúde (Figura 1).

AULAS	OBJETIVOS
Bem-vindo à formação tutorial	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar as ferramentas disponíveis no Ambiente Virtual de Aprendizagem da formação. • Apresentar a sistemática de avaliação utilizada na Formação.
A EAD e suas nuances	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar os diferentes modelos de EAD: Sistema de Tutoria, Perfil do Cursista, Material Didático, Ambiente de Aprendizagem, Avaliação na EAD, Interação, interatividade e Autonomia.
Ensinando e aprendendo na EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e caracterizar as formas de ensino e aprendizagem no contexto da educação a distância online
Ser tutor na EAD	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as principais funções do tutor nas dimensões conceituais, técnicas, gerenciais, motivacionais e pedagógicas. • Ressaltar a importância do tutor para o sucesso de um curso na modalidade EAD, quando necessário à sua atuação.

Figura 1 – Distribuição das aulas do curso de formação

No início do Curso foi realizada uma web conferência com os participantes para apresentação do cronograma da formação, dos objetivos de aprendizagem, da estratégia de avaliação e do ambiente virtual de aprendizagem.

O ambiente virtual de aprendizagem utilizado foi o Moodle, sendo disponibilizadas as seguintes ferramentas de comunicação: ícone para solicitações ao suporte técnico, mensagens individuais, fórum de notícias, fórum de apresentação e fóruns de discussão. Também foram oferecidos os documentos complementares à Formação como o cronograma e o guia didático.

As aulas foram disponibilizadas no formato hipermidiático, com uso de textos, vídeos e pop-ups. Durante as aulas, houve um fórum de apresentação, um fórum de discussão sobre a atuação tutorial em cursos de curta duração e uma tarefa com o objetivo de propor estratégias de resolução para situações-problema vivenciadas na prática do tutor virtual. Ao final da formação houve disponibilização de um questionário de avaliação institucional.

As informações obtidas nesse estudo foram coletadas com uso dos seguintes recursos: formulário de inscrição para a formação; documentos de registro do planejamento e da oferta da capacitação; questionário ao final da capacitação.

O questionário de avaliação institucional foi disponibilizado no AVA, e contemplou a avaliação geral do curso, a avaliação do tutor que mediou a aprendizagem no curso e a autoavaliação do cursista em formação. As opções de resposta dos itens foram organizadas por meio de escalas de likert. Os itens que avaliaram o curso e a atuação do tutor tinham as seguintes opções de resposta: excelente, bom, regular, ruim, insuficiente. Os itens relativos à autoavaliação do participante, tinham como opções de resposta: discordo totalmente, concordo moderadamente, concordo e concordo totalmente. Além disso, havia um campo para inclusão de comentários e sugestões sobre o curso.

Os dados foram organizados no Excel for Windows e analisados por meio do software

R, versão 3.2.2. Foi realizada uma análise descritiva dos dados quantitativos a partir da frequência absoluta e relativa, além da média. Ressalta-se que esse estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Construção e validação de um curso de capacitação sobre influenza para profissionais de vigilância em saúde na modalidade a distância online” que foi analisada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, com autorização emitida sob o parecer nº 1.757.613.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 13 participantes, houve predominância do sexo feminino (84,6%), com representação das seguintes categorias profissionais: enfermagem (61,5%), biologia (7,7%), odontologia (7,7%), medicina veterinária (7,7%), farmácia (7,7%), medicina (7,7%). Somente 4 eram mestres (30,8%), todos eram especialistas na área de vigilância epidemiológica e a maioria possuía experiência na área de vigilância epidemiológica do influenza (92,3%). O tempo de experiência profissional variou de 1 a 15 anos, com média de 4,3 anos. Todos tinham experiência como professores de cursos na área de vigilância da influenza e já havia atuado como tutores de cursos na área da saúde na modalidade online. Somente 7 participantes preencheram a avaliação geral do curso, a avaliação do tutor que mediou a aprendizagem e a autoavaliação.

O perfil dos participantes desse estudo demonstra a demanda crescente de formação de profissionais da saúde de distintas categorias para colaborar com a estratégia de educação permanente do Sistema Único de Saúde, na modalidade a distância (VARGAS et. al., 2016). Um fator importante a ser destacado é a experiência prévia dos tutores tanto na modalidade a distância como na área de vigilância do influenza, fatores importantes para uma aprendizagem significativa e para uma atuação segura na mediação pedagógica dos futuros cursistas (CAMACHO; FELICIANO; LEITE, 2016).

Na figura 2 são apresentadas informações relativas à avaliação geral do curso de formação. Conforme demonstrado, houve predominância da avaliação excelente e bom, nenhum tutor considerou os critérios avaliados como regular, ruim ou insuficiente. Os itens que apresentaram uma avaliação mais baixa foram: qualidade das referências bibliográficas, associação entre os objetivos de aprendizagem e a teoria-prática, atividades interativas que possibilitam a troca de experiências, grau de dificuldade das atividades didático avaliativas. Os itens melhor avaliados foram relativos à acessibilidade do material didático e a sua qualidade ortográfica.

ITENS AVALIADOS	EXCELENTE	BOM
	N (%)	N (%)
Conteúdo das Unidades atendeu às suas expectativas	5 (71,4%)	2(28,6%)
Qualidade do conteúdo das Unidades	5 (71,4%)	2(28,6%)
Qualidade das referências bibliográficas utilizadas nas Unidades	4(57,1%)	3(42,9%)
Objetivos das Unidades foram coerentes com o conteúdo apresentado	5 (71,4%)	2(28,6%)
Conteúdo das Unidades atendeu às suas expectativas	5 (71,4%)	2(28,6%)
Objetivos das Unidades associaram teoria e prática	4(57,1%)	3(42,9%)
Distribuição dos conteúdos ao longo das Unidades	6(85,7%)	1(14,3%)
Ordenamento dos itens do conteúdo apresentado ao longo das unidades	5 (71,4%)	2(28,6%)
Localização das informações ao longo do conteúdo	6(85,7%)	1(14,3%)
Acesso a ícones, links, vídeos, referências no decorrer das Unidades	6(85,7%)	1(14,3%)
Interação entre usuário-conteúdo	5 (71,4%)	2(28,6%)
A qualidade das atividades didático-avaliativas propostas	4 (57,1%)	3 (42,9%)
As Unidades apresentam atividades interativas que possibilitam a troca de experiências e ideias entre os cursistas	4(57,11%)	3(42,9%)
Grau de dificuldade das atividades didático-avaliativas em relação ao conteúdo apresentado nas Unidades	3(42,9%)	4(57,11%)
Qualidade ortográfica do material didático da unidade	6(85,7%)	1(14,3%)
O Curso pode ser avaliado de maneira geral como	6(85,7%)	1(14,3%)

Figura 2 – Avaliação Geral do Curso de Formação de Tutores. Fortaleza-Ceará, 2017.

Os resultados da avaliação geral do Curso demonstram a complexidade da formação de recursos humanos na modalidade a distância e seus desafios teóricos, metodológicos e práticos. Neste contexto, torna-se imprescindível avaliar processualmente as estratégias educacionais em EAD, com vistas a realizar mudanças que tragam impactos positivos sobre a aprendizagem, esclarecendo possíveis problemas que comprometam o bom aproveitamento de uma formação (MARTINS; ZERBINI, 2016).

A figura 3 mostra os resultados da avaliação do tutor que mediou o curso de formação de tutores. De um modo geral, recebeu avaliação excelente na maioria dos itens, com melhor pontuação nos itens relacionados a: linguagem utilizada na comunicação; incentivo ao diálogo, participação e troca de experiências; participação e feedback nas atividades; e agilidade nas respostas.

Itens avaliados	Excelente	Bom
	N(%)	N(%)
O tutor dominou os diferentes conteúdos das unidades e seus aspectos didáticos de modo:	5 (71,4%)	2(28,6%)
O tutor integrou teoria e prática em suas explicações de modo:	5 (71,4%)	2(28,6%)
O tutor esclareceu as dúvidas em relação ao material didático do Curso de modo:	5 (71,4%)	2(28,6%)
O tutor buscou se atualizar sobre o conteúdo das Unidades mediante fontes bibliográficas além do material didático de modo:	5 (71,4%)	2(28,6%)
O tutor facilitou a aprendizagem do cursista mediante intervenções pedagógicas de modo:	5 (71,4%)	2(28,6%)
O tutor informou sobre os objetivos, prazos e metodologia de estudo das Unidades de modo:	6(85,7%)	1(14,3%)
O tutor utilizou linguagem de fácil compreensão de modo:	7(100%)	-
O tutor problematizou situações de ensino/aprendizagem relativas ao conteúdo das Unidades de modo:	6(85,7%)	1(14,3%)
O tutor incentivou a participação, o diálogo e a troca de experiências entre os cursistas de modo:	7(100%)	-
O tutor enviou mensagens de estímulo aos cursistas, de modo:	6(85,7%)	1(14,3%)
O tutor participou das atividades, emitindo feedback individual e coletivo de modo:	7(100%)	-
O tutor acessou regularmente o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) de modo:	6(85,7%)	1(14,3%)
O tutor mostrou-se ágil nas respostas, quando solicitado, de modo:	7(100%)	-
O tutor informou sobre o meu desempenho e minhas pendências em relação ao Curso de forma:	6(85,7%)	1(14,3%)

Figura 3 – Avaliação do tutor que mediou o Curso de Formação de Tutores. Fortaleza-Ceará, 2017.

De modo semelhante a esta pesquisa, um estudo realizado para avaliar a satisfação de alunos com um curso a distância demonstrou uma avaliação positiva no tocante aos aspectos do curso (qualidade do sistema, da informação e do serviço) e às respostas rápidas do tutor às necessidades do aluno, sua capacidade para solução de problemas e habilidades de comunicação (OSKAN; KÖSELER; BAYKAL, 2009). Os resultados da presente pesquisa reforçam a importância do tutor e do feedback por ele oferecido para a aprendizagem significativa na modalidade EAD (GUSMÃO et. al., 2014).

A figura 4, mostra os resultados da autoavaliação dos participantes do Curso. A resposta predominante foi “concordo totalmente”. Os itens com avaliação mais baixa se referiram à interação com os demais participantes e a participação nas discussões propostas nos fóruns. Os itens com avaliação mais alta se referiram diretamente à aplicação dos conteúdos no curso na prática e à aquisição de habilidades relacionadas à autogestão.

Itens avaliados	Concordo totalmente	Concordo	Concordo moderadamente
	N(%)	N(%)	N(%)
Particpei das atividades dentro do prazo estabelecido.	4(57,1%)	1(14,3%)	2
Estudei o material das aulas antes de/para realizar as atividades propostas.	5 (71,4%)	2(28,6%)	-
Agí com autonomia suficiente realizando pesquisas além do que foi proposto no AVA do curso.	4(57,1%)	3(42,9%)	-
Particpei ativamente das discussões propostas nos fóruns.	3(42,9%)	3(42,9%)	1
Interagi com os participantes da turma.	2(28,6%)	4(57,1%)	1(14,3%)
Adquiri competências importantes para atuar na docência em EaD online.	6(85,7%)	1(14,3%)	-
Utilizarei os conteúdos obtidos no curso em minhas atividades profissionais.	5 (71,4%)	2(28,6%)	-
Identifiquei e compreendi os desafios de autogestão que envolvem a participação em cursos de EaD.	6(85,7%)	1(14,3%)	-
Desenvolvi estratégias pessoais e superei esses desafios de autogestão, estando apto(a) à orientar meus futuros alunos da capacitação nesse sentido.	6(85,7%)	1(14,3%)	-

Figura 4 – Autoavaliação dos participantes do Curso de Formação de Tutores. Fortaleza-Ceará, 2017.

Um aspecto inerente da modalidade EAD é a iniciativa e responsabilidade do cursista com o seu próprio aprendizado. Ressalta-se que o sucesso deste método depende diretamente das interações estabelecidas entre os pares, da capacidade de organização do tempo e dos recursos disponíveis (COLL; MONEREO, 2010). Além desses fatores, a interlocução entre teoria e prática com união de saberes e experiências, a partir de um enfoque colaborativo, é primordial para o alcance dos objetivos de aprendizagem (CAMACHO; FELICIANO; LEITE, 2016).

Alguns participantes escreveram comentários e sugestões sobre o curso oferecido. O depoimento abaixo demonstra a satisfação com a formação:

O curso tem uma implicação importante para a capacitação dos profissionais para a Influenza e, além de facilitar a formação, através da educação à distância, que facilita a vida de muitas pessoas, pois muitas delas, muitas vezes não tem tempo para estarem em salas de aula, este curso possui uma estrutura e conteúdo didáticos, cuidadosamente construídos, capazes de instrumentalizar ações para o cuidado de modo efetivo. Parabéns organizadores, por levarem a sério esta importante ferramenta de ensino e capacitação em saúde.

No depoimento a seguir, sugeriu-se a realização de mais cursos sobre e na modalidade EAD:

Que haja mais cursos na linha da EAD, como por exemplo desenvolvimento de chats e

fóruns.

Planejar um Curso de Especialização EAD sobre a Vigilância em Saúde, de forma geral, com ênfase na Influenza, sendo uma importante ferramenta de educação permanente em saúde.

Esses depoimentos reforçam a responsabilidade de o Sistema Único de Saúde (SUS) em oferecer qualificação/formação para os seus trabalhadores. A EAD tem sido um método favorável para o alcance deste objetivo, por transpor barreiras geográficas à democratização da aprendizagem e por oferecer a oportunidade de discussão crítica dos problemas práticos vivenciados, contribuindo com a melhoria da qualidade da atenção em saúde oferecida (VARGAS et. al., 2016).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho permitiu descrever com detalhes a estratégia aplicada em um curso de curso de formação de tutores para a Capacitação sobre Influenza para profissionais da vigilância em saúde na modalidade a distância online. Houve abordagem de aspectos relacionados ao planejamento e à oferta da referida formação, com menção do público-alvo, conteúdos e objetivos das aulas, atividades avaliativas, recursos do AVA e instrumentos utilizados na sua avaliação institucional. Essas informações poderão consistir em um modelo para a utilização e comparação de estratégias de formação de tutores entre instituições de ensino na área da saúde.

A partir da análise da avaliação geral, pôde-se perceber que o curso foi classificado como excelente na maioria dos itens, com satisfação quanto ao acompanhamento prestado pelo tutor virtual. A autoavaliação dos participantes da formação demonstrou que os conhecimentos aprendidos no curso são aplicáveis à prática tutorial futura e proporcionaram a aquisição de habilidades relacionadas à autogestão do trabalho do tutor. Consoante, estudos com este enfoque são importantes para realizar melhorias no processo de planejamento e oferta de cursos de formação de tutores para a área da saúde. Uma limitação do presente estudo consistiu no número reduzido de participantes que preencheram os questionários de avaliação da formação de tutores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Informe técnico sobre a vacinação sobre influenza**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

CAMACHO, A.C.L.F.; FELICIANO, G.D.; LEITE, B.S. A tutoria na enfermagem por meio da educação à distância: uma abordagem reflexiva. **Rev. enferm. UFPE on line**, v.10, n.4, p.3682-3687, 2016.

CARLINI, A.L. Educação a distância (EAD) na área da saúde. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 16, n. 2, p. IV-V, 2014.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da Educação virtual - Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GUSMÃO, C.M.G.; SIEBRA, S.A.; BORBA, V.R.; JÚNIOR, J.V.M.; OLIVEIRA, C.A.P.; NASCIMENTO, E.N. et al. **Relatos do uso de Tecnologias Educacionais na Educação permanente de profissionais da saúde no Sistema Universidade Aberta do SUS**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.

MARTINS, L.B.; ZERBINI, T. Fatores influentes no desempenho acadêmico de universitários em ações educacionais a distância. **Estud. psicol. (Natal)**, v. 21, n. 3, p. 317-327, 2016.

ÖZKAN, S.; KÖSELER, R.; BAYKAL, N. Evaluating learning management systems: adoption of hexagonal e-learning assessment model in higher education. **Transforming Government: People, Process and Policy**, v.3, n.2, p.111-130, 2009.

WHO. Global Alert and Response (GAR). **Global Influenza Surveillance and Response System (GISRS)**. Disponível em: Acesso em: 12 jan. 2016

VARGAS, F.M.A. et al. A educação a distância na qualificação de profissionais para o Sistema Único De Saúde: metaestudo. **Trab. educ. saúde**, v. 14, n. 3, p. 849- 870, 2016.

PERFIL DOS ALUNOS DO CURSO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA À DISTÂNCIA DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

Luiz Henrique Gomes Saraiva

Universidade Federal de São João Del Rei,
lhgsaraiva@yahoo.com.br

Sálvio De Macedo Silva

²Universidade Federal de São João Del Rei
Departamento de Ciências Administrativas e
Contábeis, [Sálvio.macedo@gmail.com](mailto:Salvio.macedo@gmail.com)

RESUMO: Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa que procurou formular o perfil dos alunos do Curso de Administração Pública, na modalidade a distância, da Universidade Federal de São João Del Rei, e também os seus hábitos e comportamentos de estudos. A população compreendeu os 279 alunos do curso de Administração Pública que estão em atividade no ano de 2016. Foram obtidos 59 questionários, correspondendo 21,14% da população. A pesquisa se caracteriza como quantitativa, com caráter descritivo. O aluno EAD encontra-se na fase do tratamento andragógico em que o mais importante para ele é saber aplicar os conhecimentos em vez de apenas guardá-los. A EAD implica na interação entre os pares e a troca de papéis em diferentes momentos, consoante as necessidades; a aprendizagem colaborativa produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e não significa “aprender em grupo” mas a possibilidades de o indivíduo beneficiar-se do apoio e da retroação de outros indivíduos. Pode-se perceber por meio deste

estudo que os alunos em sua maioria possuem mais de 25 anos. A maioria também trabalha e destes que trabalham grande parte já trabalha na administração pública. A maioria possuía pouca experiência em EAD. Trabalham em média de 8 a 9 horas por dia. A maioria mora a 30 Km do polo. Estudam até 2 horas por dia e grande parte de segunda a sexta. Se conectam de casa e do trabalho. E estudam mais no turno da noite. Este trabalho poderá ser utilizado no gerenciamento de cursos EAD.

PALAVRAS-CHAVE: Perfil, Educação a distância, Administração Pública

ABSTRACT: This study presents the results of a research that sought to formulate the profile of the students of the Public Administration Course, in the distance modality, of the Federal University of São João Del Rei, as well as their habits and study behaviors. The population comprised the 279 students of the Public Administration course that are active in the year 2016. Fifty-five questionnaires were obtained, corresponding to 21.14% of the population. The research is characterized as quantitative, with a descriptive character. The EAD student is at the stage of the andragogic treatment in which the most important for him is knowing how to apply the knowledge instead of just saving them. The EAD implies in the interaction between the pairs and the exchange of roles in different moments, according to the necessities;

collaborative learning produces potentially greater gains than individual learning, and does not mean “learning in group” but the possibility of the individual benefiting from support and feedback from other individuals. It can be perceived through this study that the students are mostly older than 25 years. Most also work and of these working large part already works in public administration. Most had little experience in ODL. They work on average 8 to 9 hours a day. Most live 30 km from the pole. They study up to 2 hours a day and much of it from Monday to Friday. They connect from home and from work. And they study more on the night shift. This work can be used in the management of EAD courses.

KEYWORDS: Profile, Distance Education, Public Administration

1 | INTRODUÇÃO

Segundo UFSJ (2016) o curso de Administração pública da Universidade Federal de São João Del Rei faz parte do programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, criado em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação. Seu objetivo maior é proporcionar a articulação e integração do sistema nacional de educação superior, constituído, assim, por instituições públicas de ensino superior que se comprometeram com o oferecimento de ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros. O curso de Administração pública EAD da UFSJ hoje conta com aproximadamente 279 alunos distribuídos em 4 polos situados nos municípios de Barroso, Franca, Sete Lagoas e Votorantim. Sendo Barroso e Sete Lagoas no estado de Minas Gerais e Votorantim e Franca no estado de São Paulo.

Segundo UFSJ (2016) o curso objetiva formar profissionais com amplo conhecimento de Administração Pública, capazes de atuarem no âmbito federal, estadual e municipal, administrando com competência as organizações governamentais e não governamentais, de modo pró-ativo, democrático e ético, tendo em vista a transformação e o desenvolvimento da sociedade e do país. Buscando oportunizar a formação de profissionais para atuarem como gestores em áreas específicas da Administração Pública, o curso oferece três Linhas de Formação Específica (LFE), ampliando competências e agregando ao egresso, habilidades para o exercício da gestão pública na área por ele escolhida. São elas: Gestão Governamental, Gestão Municipal e Gestão Pública da Saúde. Tem como público-alvo do curso de Administração Pública os concluintes do segundo grau, que residam nas regiões dos municípios em que os Polos UAB de Apoio Presencial do Curso de Administração Pública estão lotados.

A estrutura do curso conta com os tutores, os professores e os monitores das disciplinas, responsáveis pela definição dos conteúdos a serem estudados, elaboração do guia de estudos e programação das atividades da semana, elaboração e correção das avaliações presenciais. A interação dos professores com os alunos e tutores se dá através do ambiente virtual do curso, o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), software livre que funciona em qualquer ambiente virtual que execute a linguagem PHP, voltado para programadores e acadêmicos da educação.

Este trabalho torna-se necessário para melhor gerenciamento do curso e conhecimento

do perfil dos clientes do curso, para facilitar a tomada de decisão e formação de materiais didáticos mais efetivos e condizentes com as necessidades, expectativas e circunstâncias que estes vivenciam. Além de contribuir para a otimização de todo o processo da Educação à Distância.

Neste ínterim este trabalho tem como objetivo principal formar o perfil do aluno do curso de Administração Pública da UFSJ, na modalidade à distância.

Segundo Gil (2009) a pesquisa se delinea como quantitativa, com caráter descritivo. Foram aplicados questionários estruturados, em formato eletrônico, aos alunos do curso, abordando questões sobre as características socioeconômicas e os hábitos de estudos. Foram obtidos 59 questionários, correspondendo 21,14% da população. Os dados foram analisados de forma quantitativa, utilizando-se a estatística (distribuição de frequência), onde foi feito o cruzamento de algumas variáveis.

1.1 Educação a Distância

Segundo Moran (2002) a Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. Segundo Morgado (2013) aprendizagem é um processo que é ao mesmo tempo é individual e social, o que implica na interação entre os pares e a troca de papéis em diferentes momentos, consoante as necessidades; a aprendizagem colaborativa produz potencialmente maiores ganhos do que a aprendizagem individual, e não significa “aprender em grupo” mas a possibilidades de o indivíduo beneficiar do apoio e da retroação de outros indivíduos.

Segundo Collis citado por Morgado (2013) a colaboração é um processo de criação compartilhada: dois ou mais indivíduos, com habilidades complementares, interagem para criar um conhecimento compartilhado que nenhum deles tinha previamente ou poderia obter por conta própria. A colaboração cria um significado compartilhado sobre um processo, um produto ou um evento. Suas ideias (COLLIS, 1993) têm semelhanças com as ideias do social construtivismo e com as ideias de Vygotski sobre a interação social.

A construção de uma comunidade de aprendizagem é fundamental, pois esta é o meio pelo qual ocorre a aprendizagem colaborativa. Por isso a ação do professor no ambiente virtual é de extrema relevância para a criação de um sentimento de comunidade. O professor está de fato a contribuir para o desenvolvimento de interações interpessoais produtivas entre os participantes e a criar as condições necessárias para que o conhecimento seja dividido com os demais e construído pelos estudantes. Sendo que a chave para o sucesso do ensino online se centra na atuação do professor.

Morgado (2013) enumera quatro áreas de atuação do professor: aspectos

pedagógicos, gestão, social, técnicos. A autora menciona também fatores de grande importância para construção de um contexto de aprendizagem na EAD, tais como: visibilidade, *feedback*, materiais e permanência, logo gerenciados pelo professor.

O professor no ensino a distância continua tendo papel preponderante para o sucesso dos cursos online, sua função agora de mediador e dinamizador do aprendizado. Sendo a tecnologia um meio a ser gerenciada por ele e utilizada pelos alunos.

1.2 O Aluno da Educação a Distância

Segundo Ferreira e Mendonça (2007) o aluno do curso à distância possui características próprias que são necessárias para estimular a percepção e a cognição do mesmo com a finalidade de prender sua atenção por longos períodos de tempo. Em entrevista à folha online o presidente da ABED (Associação Brasileira de Educação à Distância), admitiu que o aluno da educação à distância deve ser um pouco mais maduro, autônomo e que cumpra os prazos. A tecnologia seja ela qual for deve ser de fácil acesso e utilização pelos alunos e o professor deve ter a capacidade de manter o interesse do aluno, motivando-o sempre.

O profissional atual precisa ser mais versátil e estar sempre ligado às novas tendências, estas pessoas procuram cada vez mais sua autonomia e a autoaprendizagem. Ferreira e Mendonça (2007) definem que aprendizagem autônoma como um processo de ensino e aprendizagem centrada no aprendente, e diz ainda que o professor deva assumir-se como recurso deste aprendente. Ferreira e Mendonça (2007) ainda afirmam que esse perfil ainda está distante do ideal, pois muitas pessoas que ainda procuram a educação a distância não têm esse perfil, mas segundo eles está se modificando rapidamente. Pallof e Pratt (2004) afirmam que:

O aluno online é geralmente descrito como alguém que tem mais de 25 anos, está empregado, preocupado com o bem-estar social da comunidade, com alguma educação superior em andamento, podendo ser tanto do sexo masculino quanto do feminino.

Ferreira e Mendonça (2007) afirmam que o aluno da educação a distância atualmente encontra-se na fase da andragogia que é a arte e a ciência de ajudar adultos a aprenderem, partindo das diferenças básicas entre o ser-adulto e o ser-criança. Segundo os autores os adultos aprendem para uma aplicação imediata das atividades que executam, no sentido de resolver problemas. Os jovens e as crianças aprendem com a finalidade de estocar conhecimentos. Os princípios básicos da andragogia permitem elaborar processos efetivos para a aprendizagem: necessidade de saber do estudante; autoconceito do estudante; experiência anterior do estudante; prontidão para aprender; orientação para aprender; motivação para aprender.

1.3 Metodologia

Segundo Gil (2008) o problema da quantificação em ciências sociais, pois os fatos dificilmente podem ser tratados como coisas, pois são produzidos por seres que sentem, pensam, agem e reagem, sendo capazes, portanto, de orientar a situação de diferentes

maneiras. O pesquisador também é um ator que sente, age e exerce sua influência sobre o que pesquisa, tem de ser o mais objetivo possível para escapar de suas preferências, inclinações, interesses particulares, caprichos, preconceitos. E assim ser o mais neutro possível nas suas aceções.

Segundo Gil (2008) esta pesquisa tem o caráter descritivo, pois tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Sendo uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas de coleta de dados. Pois esta pesquisa tem como objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, procedência, nível de escolaridade, comportamento de estudo, etc. Esta pesquisa poderá dar uma visão geral do problema o que a aproximará também da pesquisa exploratória.

As etapas para a consecução da pesquisa foram observadas segundo Gil (2009): formulação do problema, construção de hipóteses ou determinação dos objetivos, delineamento da pesquisa, operacionalização dos conceitos e variáveis, seleção da amostra, elaboração dos instrumentos de coleta de dados, coleta de dados, análise e interpretação dos resultados, redação do relatório.

Segundo Gil (2008) a pesquisa também é caracterizada como levantamento de campo, pois se caracterizou pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Pois foi solicitado informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para em seguida, mediante análise quantitativa, obter as conclusões correspondentes dos dados coletados. As conclusões obtidas serão por meio de uma amostra do universo total da população de alunos.

A amostragem utilizada foi a de acessibilidade ou por conveniência, pois espera-se que os alunos que respondam o questionário representem a população total de alunos.

Para realização da pesquisa será realizado um questionário que segundo Gil (2008) é a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesse, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc. O questionário foi proposto com foco no objetivo da pesquisa, foram autoaplicados pelos alunos tendo sido disponibilizado na internet e enviado o link para preenchimento. Foi um total de 22 perguntas com respostas do tipo múltipla escolha. Sendo assim também do tipo fechadas.

Após a aplicação do questionário foi feita uma análise quantitativa e interpretação dos dados obtidos. Também foi realizada a descrição dos dados, ou seja, foi caracterizado o comportamento de cada uma das variáveis no conjunto das observações.

2 | ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O artigo teve como objetivo a análise o perfil dos alunos e também os seus hábitos de estudo. Para a formulação do perfil foram realizadas perguntas como idade, qual o polo de ensino ele é vinculado, a distância da sua casa até o polo, se ele trabalha, se

trabalha na administração pública e qual esfera da administração ele trabalha. Também foi questionado se ele já tem curso superior e qual área do conhecimento pertence o curso realizado, também foi questionado se já tem pós-graduação e se faz outro curso superior concomitante a este. Aos alunos que não são funcionários públicos foi questionado se eles pretendem ser. Também foi questionado quantas horas de estudo por dia em média. Já quanto aos hábitos de estudo foi perguntado quantas horas se dedica por dia em média, também a frequência dos seus estudos, que turno ele estuda mais, de onde ele se conecta ao curso. Foi questionado também a experiência dos alunos em EAD, as suas preferências de atividades de ensino e de mídias e qual aparelho eletrônico ele mais utiliza para estudar.

2.1 Perfil dos Alunos

Cerca de 91,37% dos alunos trabalham. Quanto à idade foi verificado que os alunos em sua maioria são mais maduros, de idade mediana, pois os resultados foram uma concentração maior dos alunos na faixa etária dos 26 aos 49 anos totalizando nessa faixa 81,05% conforme gráfico abaixo.



Gráfico 1 – Idade Média dos Alunos

Os alunos que trabalham, ficou caracterizado que em sua maioria são funcionários públicos, o percentual obtido foi de 57,69%, vindo depois os que trabalham em empresa privada com percentual de 25% e depois um número significativo de autônomos com 11,53% conforme gráfico abaixo:



Gráfico 2 – Tipo de trabalho

Com relação aos que trabalham na administração pública, foi perguntado qual esfera da administração foi obtido que em sua maioria se dedicam a esfera estadual e municipal, sendo a esfera federal uma taxa bem menor. Sendo estadual 45,2%, Municipal 41,9% e Federal 12,9%.

Os alunos que não são funcionários públicos foram indagados se queriam se tornar funcionários, 96,56% disseram que sim. Um número bastante expressivo.

Quanto a questão de já se ter curso superior cerca de 60,35% responderam que já têm curso superior, ou seja a maioria dos alunos já possuem algum curso superior. Este foram indagados de qual área do conhecimento pertencia o curso realizado, a maior taxa foi a dos cursos de ciências humanas com 43,47%, seguida de ciências exatas com 21,73% conforme gráfico abaixo:

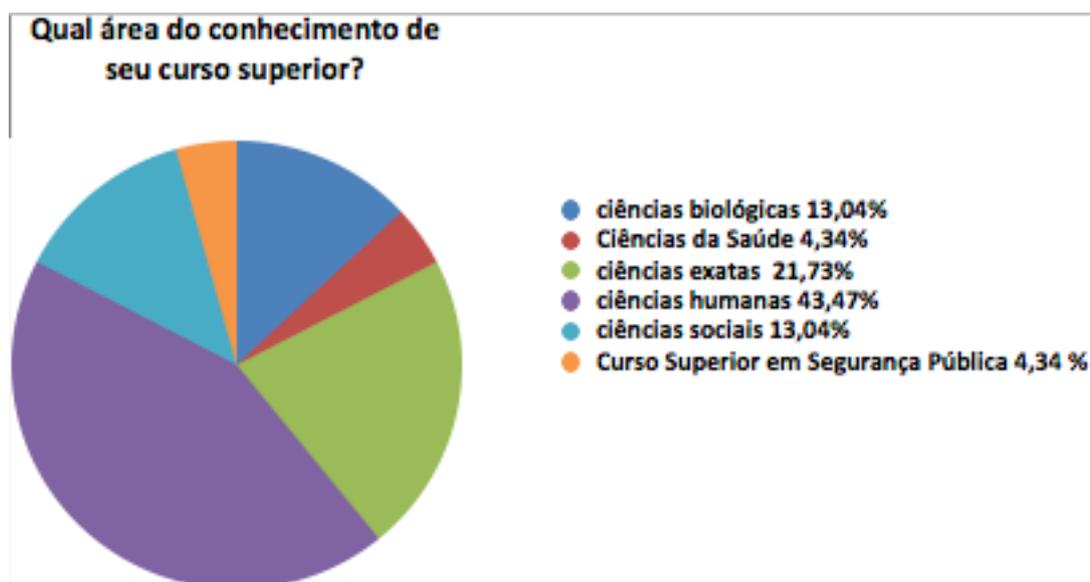


Gráfico 3 –Área do conhecimento do curso superior realizado

Os alunos que possuem curso superior foram questionados se têm curso de pós-graduação, cerca de 54% responderam que sim, o que significa que 22,41% do total dos alunos possuem pós-graduação. Os discentes também foram questionados se faziam outro

curso superior concomitante ao curso de administração pública, cerca 8,63% do total da amostra afirmaram que fazia outro curso, sendo estes bem variados como curso de direito, ciências contábeis, design de moda.

Os estudantes também responderam quanto a quantas horas trabalham por dia, o percentual majoritário foi o de 59,26% entre 8 e 9 horas seguido de 12,96% entre 9 e 10 horas por dia conforme o gráfico abaixo:



Gráfico 4 – Quantas horas tabalha por dia

Os discentes também foram questionados quanto a distância da sua casa até o polo de ensino, foi preponderante a resposta até 30km com percentual de 45,76%, sendo em seguida com 25,42% a distância de 30 até 60 km, ou seja 71,18% da amostra está distante até 60 Km do polo segundo gráfico abaixo:

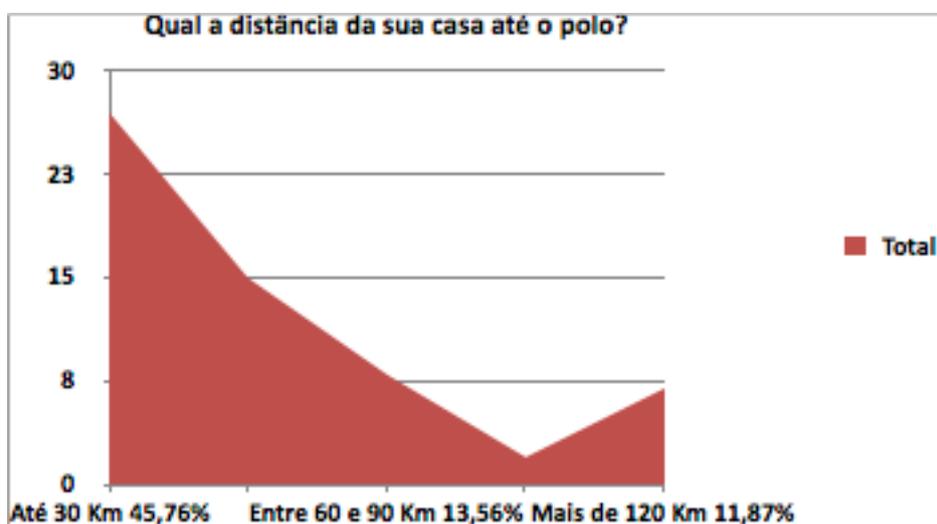


Gráfico 5 – Qual a distância da sua casa até o polo de ensino

Porem quando verificados a distância por polo, o da cidade de Barroso apresentou característica diferente dos demais, sendo a maioria da amostra correspondente a 47,62% entre 30 e 60 km seguido de 14,28% até 30 km e também de 14,28% entre 60 e 90 Km. Os demais polos seguiram a tendência com maioria até 30 Km: Franca obteve 75%, Votorantim com 87,5% e Sete Lagoas com 53,33%.

Quanto a resposta de qual o seu polo o aluno pertencia a maioria foi o do polo da

cidade de Barroso seguida do Polo de sete Lagoas conforme o gráfico abaixo:

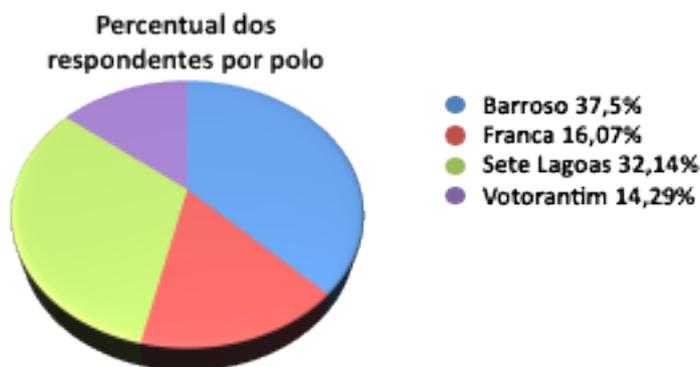


Gráfico 6 – Percentual do respondentes por polo

2.2 Comportamento e Preferências de estudo

Foi verificado que segundo as respostas que 33,89% estudam em média mais de 1 hora até 2 horas e 33,20% estudam até 1 hora, o que totaliza 67,09% estudam até 2 horas por dia segundo gráfico abaixo:



Gráfico 7 – Horas de estudo por dia

Os estudantes quanto a frequência dos estudos pode-se notar que cerca 49,15% estudam de segunda à sexta-feira, 27,12% afirmaram estudar mais frequentemente nos finais de semana e 23,73% responderam que estudam regularmente durante a semana e nos finais de semana, como demonstra o gráfico abaixo:

Qual a frequência dos estudos?

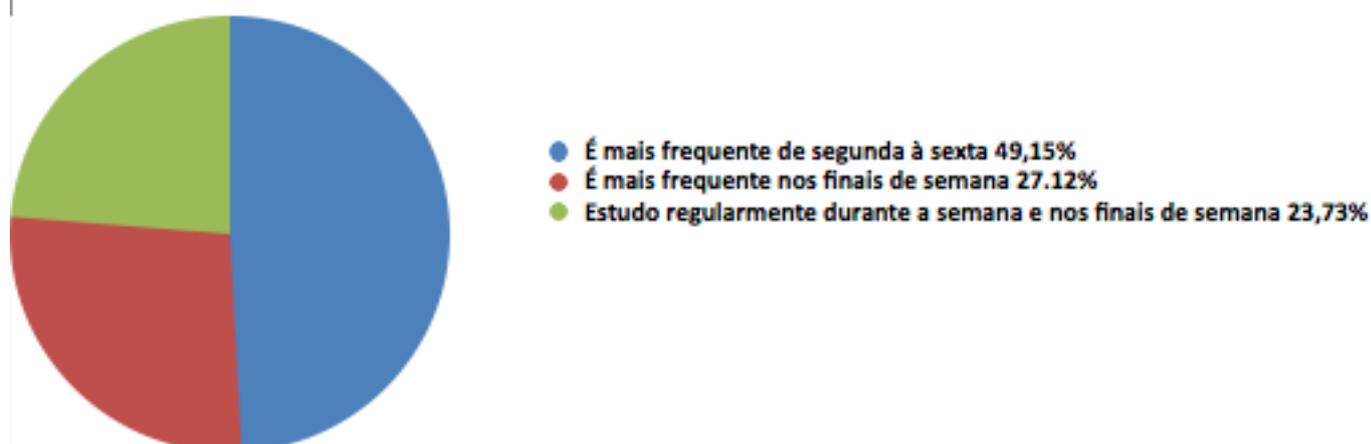


Gráfico 8 – Frequência dos estudos

Com relação ao período que os alunos habitualmente se conectam ao curso, o período da noite obteve 66,10% do total da amostra. Demonstrando que os alunos em sua maioria se conectam à noite, o período da manhã obteve 23,73% e à tarde somente 10,17%.

Qual período se conecta mais frequentemente ao curso?

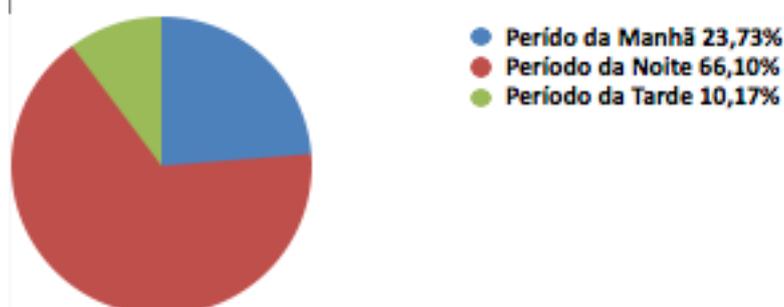


Gráfico 9 – Período em que o aluno se conecta ao curso

Os discentes afirmaram com 79,66% da amostra que se conectam mais frequente de casa e 18,65% se conectam do trabalho e 1,69% no polo de ensino, nenhum aluno afirmou se conectar de *lans house*.

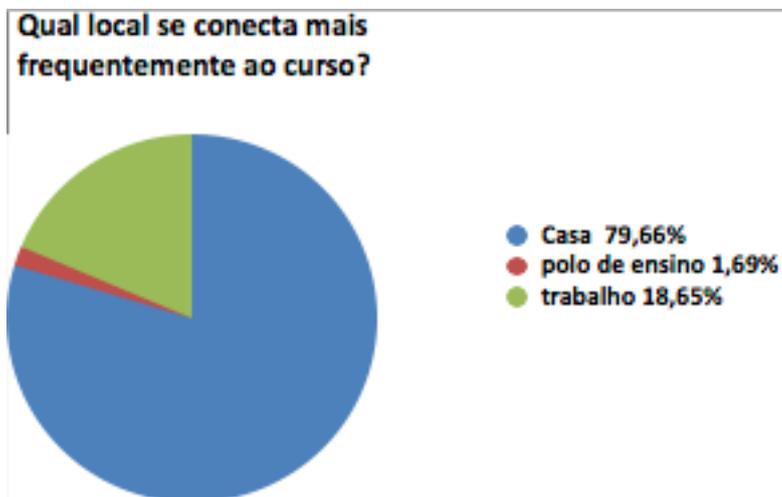


Gráfico 10 – Local de conexão

A questão da experiência em EAD, os alunos em sua maioria não tinha qualquer experiência antes deste curso totalizando 69,50%. Os 30,50% que tinham experiência em EAD cerca de 36,84% realizaram cursos com mais 120 horas até 300 horas, 31,58% tinha experiência com mais de 30 horas até 120 horas e 31,58% realizaram cursos EAD de até 30 horas, conforme demonstra o gráfico abaixo:



Gráfico 10 – Horas de experiência em EAD

Os alunos afirmaram em 76,27% da amostra que preferem as atividades de ensino do tipo tarefa individual, 16,95% afirmaram o fórum de discussão, 3,39% escolheram trabalhos em grupo e 3,39% escolheram leitura de textos conforme demonstra o gráfico abaixo:

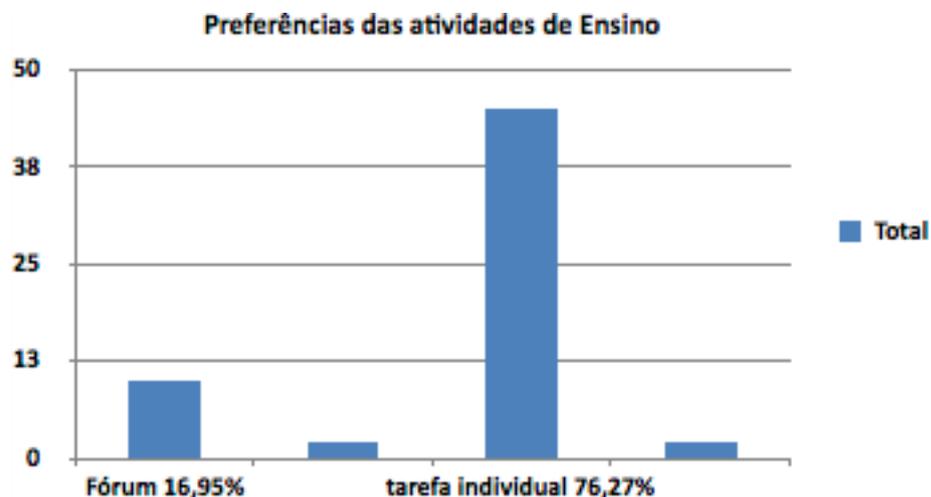


Gráfico 11 – Preferências das atividades de Ensino

Com relação as preferências de mídias 61,02% preferiram os arquivos em vídeos, seguido de 30,51% dos arquivos de leitura e 8,47% de arquivos de apresentação do tipo Power point. Os arquivos do tipo de áudio obteve resultado nulo. Conforme demonstra o gráfico abaixo:

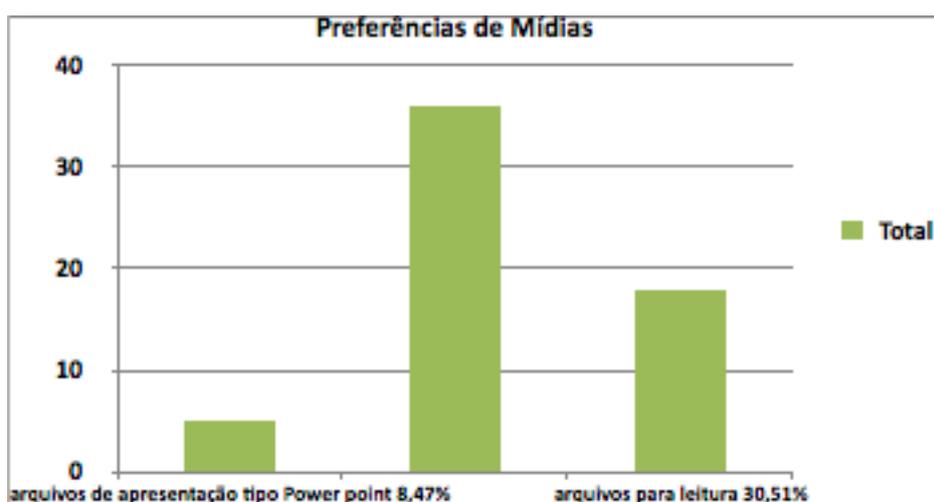


Gráfico 12 – Preferências de Mídias

O questionamento quanto ao aparelho eletrônico que utilizam para se conectarem ao curso 71,19% utilizam mais frequentemente o notebook, 25,42% utilizam o computador pessoal tipo *desktop* e 3,39% utilizam o *tablet*. O resultado para o *smartphone* foi nulo. Conforme demonstra o gráfico abaixo:

Utilização de aparelho eletrônico para se conectar ao curso

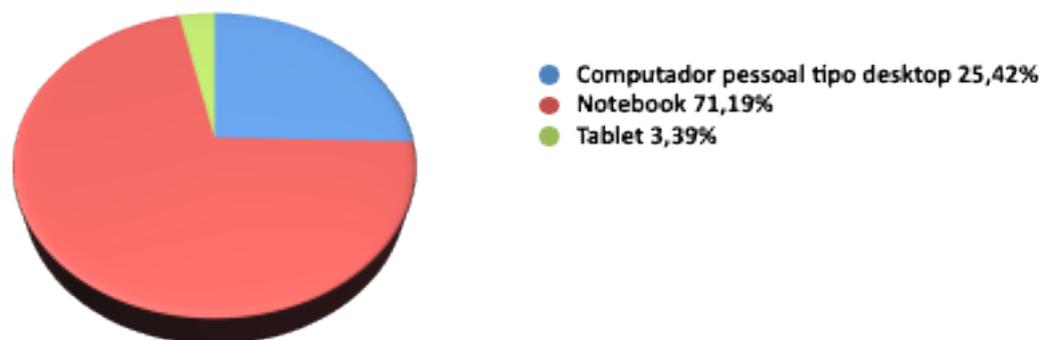


Gráfico 13 – Tipos de aparelhos eletrônicos utilizados

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo procurou formular o perfil dos alunos do Curso de Administração Pública, na modalidade a distância, da Universidade Federal de São João Del Rei, e também os seus hábitos e comportamentos de estudos. Pode-se perceber que mais de 91% dos alunos trabalham e que quase 60% já têm curso de graduação e 22% possuem pós-graduação. Os que já possuem curso de graduação em sua maioria são formados na área do conhecimento em ciências humanas. Quanto a idade, a maioria são mais maduros, sendo a maioria constante na faixa dos 26 aos 49 anos. Ficou caracterizado também que a maioria dos alunos que trabalham já são funcionários públicos. E os que não são funcionários públicos quase a totalidade querem se tornar. A maioria dos alunos também trabalham em média de 8 a 9 horas por dia. Foi verificado também que a maioria dos alunos mora em até 30 Km do polo, ficando este índice de 45,76% porém o polo de barroso apresentou característica diferente sendo a maioria entre 30 e 60 Km. O percentual dos que responderam foi a maioria da cidade de Barroso com 37,5%, Franca 16,07%, Votorantim 14,29% e Sete Lagoas 32,14%.

Quanto ao comportamento e hábitos de estudo, cerca de 67,09% estudam até 2 horas por dia. A maioria estuda somente de segunda a sexta-feira 49,15%, porém uma grande parcela estuda somente nos finais de semana, 27,12%. Grande parte dos alunos estuda mais frequentemente no período da noite 66,10%, vindo o turno da manhã com uma parcela significativa de 23,73%. Os discentes afirmaram com 79,66% da amostra que se conectam mais frequente de casa e 18,65% se conectam do trabalho. A questão da experiência em EAD, os alunos em sua maioria não tinha qualquer experiência antes deste curso totalizando 69,50%. Os 30,50% que tinham experiência em EAD cerca de 36,84% realizaram cursos com mais 120 horas até 300 horas. Os alunos afirmaram em 76,27% da amostra que preferem as atividades de ensino do tipo tarefa individual e 16,95% preferiram o fórum de discussão. A maioria escolheu a mídia do tipo vídeo como preferencial, ficando arquivos para leitura de textos em segundo lugar. Os alunos também utilizam mais o

notebook para se conectarem ao curso vindo em seguida do computador pessoal tipo desktop. Pode-se perceber que os *tablets* e *smartphones* ainda são pouco usados.

Este trabalho poderá ser utilizado no gerenciamento do curso, pois conhecimento do perfil dos clientes do curso, pode servir de base para a tomada de decisão e formação de materiais didáticos mais efetivos e condizentes com as necessidades, expectativas e circunstâncias que estes vivenciam. Além de contribuir para a otimização de todo o processo da Educação à Distância.

REFERÊNCIAS

Ferreira, Nunes Zuleika ; Mendonça, Gilda Aquino de Araújo. **O perfil do aluno de Educação à distância no Ambiente TELEDUC**. Curitiba. 13º Congresso ABED. 2007.

Gil, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo. Editora Atlas. 2008.

MORAN, José Manuel. **O que é educação a distância**. São Paulo, 2002. Disponível em <http://www.eca.usp.br/prof/moran/dist.htm> . Acesso em 18/04/2016

MORGADO, Lina. **O papel do professor em contextos de ensino on-line. Problemas e Virtualidades**. SENAC, Serviço Nacional de Aprendizagem, 2013. Curso de especialização em Educação a distância. Tutoria Online. Mód. 2, Unid. 2 .

Paloff, Rena M; Pratt, Keith. **O Aluno Virtual: um guia para trabalhar com estudantes on-line**. Porto Alegre. Artmed. 2004.

UFSJ, Universidade Federal de São João Del Rei. Disponível em: <http://www.nead.ufsj.edu.br/portal/sobre-o-nead> . Acesso em 18/04/2016.

OS INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A AVALIAÇÃO FORMATIVA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Josiane Faganello

Universidade Federal de Santa Maria,
Departamento de Morfologia
Santa Maria - RS

Eli dos Reis

Universidade Metodista de São Paulo
Ribeirão Preto - SP

Maria Inês Pereira Guimarães

Universidade Aberta do Brasil/Universidade
Federal Fluminense
Rio de Janeiro - RJ

RESUMO: A avaliação da aprendizagem é um tema relevante no processo ensino-aprendizagem em educação a distância, e em especial, destaca-se na atualidade a avaliação formativa, aquela na qual a avaliação ocorre de forma contínua e processual. Diante da complexidade do tema, e de sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem, faz-se necessário estudar com mais profundidade as possibilidades de avaliação da aprendizagem dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs). Então, esta pesquisa teve como objetivos apontar as características da avaliação formativa descritas na literatura, identificar quais os recursos dos AVAs são mais utilizados em avaliação e sua aplicabilidade para a avaliação formativa. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório, baseada em materiais publicados e disponíveis

na internet ou impressos, no período de 2005 a 2015. Por meio deste estudo, foi possível observar que, segundo a literatura, a avaliação formativa é aquela que ocorre no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, promove uma reflexão sobre este processo, tanto por parte do aluno quanto do professor. Além disso, ela é informativa, qualitativa, interativa e dialógica. Os instrumentos dos AVAs que foram mais citados para uso em avaliação foram: fórum, questionário, bate-papo e tarefa. Para todos eles foram identificadas possibilidades de aplicação em avaliação formativa, destacando-se principalmente o fórum. **PALAVRAS-CHAVE:** avaliação formativa, ambientes virtuais de aprendizagem.

ABSTRACT: The evaluation of learning is a relevant topic in the teaching-learning process in distance education, particularly, it stands out today the formative evaluation, the one where the evaluation takes place continuously and in procedural ways. Given the complexity of the issue and its relevance to the process of teaching and learning, it makes necessary to study in depth all the possibilities of learning evaluation on virtual learning environments (VLEs). So, this study aimed to point out the formative evaluation characteristics described in literature, identify what resources of VLEs are mostly used in evaluation and their applicability to formative evaluation. The methodology was a bibliographical

research, exploratory, based on published materials available online or printed, from 2005 to 2015. Through this study, it was possible to observe that, according to the literature, the formative evaluation is the one that occurs during the teaching-learning process, promoting reflections on the process, by both the student and the teacher. Moreover, it is informative, qualitative, interactive and dialogical. The instruments of VLEs that were most cited for use in evaluation were: forum, quiz, chat and assignment. Application possibilities were identified for all of them in formative evaluation, highlighting mainly the forum.

KEYWORDS: Formative evaluation, virtual learning environments.

1 | INTRODUÇÃO

A educação à distância (EAD) tem se mostrado nos últimos anos como uma estratégia de expansão do ensino superior e de acesso a cursos de formação e qualificação, mesmo em locais onde não há universidades ou faculdades. Esta modalidade de ensino está presente nas mais diversas áreas do conhecimento e em praticamente todos os níveis de formação do ensino superior (graduação, pós-graduação em nível de especialização, mestrado e doutorado, além de cursos de curta duração, como aqueles de extensão oferecidos pelas universidades).

A avaliação da aprendizagem é um tema bastante discutido na área da Educação e é algumas vezes controverso. Isto se deve ao fato de que no ensino presencial, tradicionalmente, os alunos são avaliados de maneira quantitativa, por meio da atribuição de uma nota, geralmente após avaliações pontuais no decorrer de um período. Este mecanismo, considerado autoritário e classificatório, não está de acordo com a ideia de que a avaliação possa ser um instrumento de aprendizagem, que participe na construção do conhecimento do aluno, conforme literatura pesquisada.

Na EAD o debate a respeito do tema também existe, uma vez que há uma tendência em se reproduzir nesta modalidade práticas já utilizadas no ensino presencial. Entretanto, na EAD existem particularidades que devem ser consideradas e respeitadas quando se trata de avaliação da aprendizagem.

Diferentemente da avaliação tradicional, baseada em testes para medir o conhecimento (fundamentalmente quantitativa), o objetivo principal da avaliação formativa não é a classificação e seleção dos alunos. Portanto, ela se caracteriza por ser qualitativa, em um processo construtivo que envolve aluno e professor. Além disso, serve como um instrumento pedagógico que pode orientar o professor em suas ações.

Considerando-se a importância da avaliação no processo ensino-aprendizagem em EAD, esta pesquisa teve como objetivo principal verificar a utilização de diferentes recursos dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) para a avaliação da aprendizagem e em especial para a avaliação formativa em EAD. Para tal, buscou-se por meio de pesquisa bibliográfica: a) apontar as características da avaliação formativa; b) identificar os recursos dos AVAs disponíveis para avaliação da aprendizagem; c) fazer um levantamento, também na literatura, de quais recursos dos AVAs são mais utilizados para avaliação e, dentre eles,

quais são mais aplicáveis para a avaliação formativa.

2 | METODOLOGIA

Do ponto de vista dos objetivos a serem alcançados, a pesquisa bibliográfica teve caráter exploratório. Ela foi baseada em materiais publicados (impressos ou na internet), no período de 2005 a 2015, disponíveis em livros, artigos científicos, monografias, dissertações, teses e anais de eventos. Foi realizada uma busca na internet pelas associações das seguintes palavras-chave: avaliação formativa, avaliação da aprendizagem em EAD, instrumentos de avaliação dos ambientes virtuais de aprendizagem. A busca foi realizada nos seguintes sites: Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), SciELO (Scientific Electronic Library Online), Google Acadêmico e site da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, no link “textos EAD”). Além destes, no site da Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, a busca foi realizada em cada uma das edições disponíveis *online* por não haver sistema de procura por palavras-chave.

A fim de encontrar mais informações especificamente sobre alguns instrumentos do Moodle, foram utilizados também como termos de busca no Google Acadêmico o nome do instrumento seguido do termo “avaliação EAD”, como nos seguintes exemplos: “fórum avaliação EAD” e “chat avaliação EAD”.

A abordagem do problema foi qualitativa, por meio da interpretação e análise crítica do material disponível. Os autores foram selecionados de acordo com a clareza das ideias a respeito da avaliação formativa e de acordo com a profundidade e diversidade de informações acerca dos instrumentos de avaliação dos AVAs. E, por fim, os resultados foram organizados na forma de texto e quadros.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da pesquisa bibliográfica e da leitura crítica dos textos selecionados (conforme os objetivos estabelecidos e considerando-se o período de 2005 a 2015) foi possível responder às questões norteadoras desta pesquisa. Os resultados e a discussão são apresentados a seguir na forma de subtítulos, respondendo a cada uma das questões levantadas anteriormente.

3.1 Características da avaliação formativa

A avaliação da aprendizagem é um processo complexo, em geral visto por professores como trabalhoso e pelos alunos como difícil, desagradável e amedrontador. Porém, avaliar é valorizar os diferentes aspectos da aprendizagem, de forma qualitativa, incluindo ações, envolvimento e crescimento individual e coletivo dos alunos, o que é diferente de realizar testes quantitativos para a simples atribuição de notas.

Muitos estudos buscam descrever a avaliação da aprendizagem, trazendo inúmeros conceitos, funções, características, objetivos e modalidades deste processo que envolve professores e alunos. Dentre as modalidades de avaliação mais citadas, temos a diagnóstica, a somativa e a formativa.

A avaliação formativa, objeto desta pesquisa, tem sido muito estudada por pesquisadores da área da Educação. Este termo foi introduzido por Scriven, em 1967, sendo utilizado mais no contexto de avaliação curricular, e posteriormente aplicado na avaliação de aprendizagem por Bloom, Hastings e Madaus, em 1971, conforme descrito por Garutti (2010) e Barreira, Boavida e Araújo (2006).

Dentre tantas definições e características da avaliação formativa encontradas na literatura, esta pesquisa buscou identificar as mais significativas e aquelas que possam estar relacionadas com a EAD. Para facilitar a visualização destas características, as mesmas serão apresentadas a seguir na forma de quadro (Quadro 1).

Autor(es)	Ano de publicação	Expressões e termos utilizados para caracterizar a avaliação formativa ¹
Barreira, Boavida e Araújo	2006	Citando Bloom, Hastings e Madaus (1971), diz que os autores “consideram que a avaliação formativa tem por função fornecer um duplo feedback, ao aluno e ao professor , relativamente ao progresso daquele ao longo de uma unidade de ensino, no sentido de localizar as suas dificuldades de forma a possibilitar a selecção de técnicas alternativas de recuperação” (p. 97). ²
Camargo e Mendes	2013	Afirma: “Assim, a avaliação formativa do contexto atual e que defendemos neste artigo valoriza a participação, a autonomia, a autoria , o processo, a construção e a colaboração de todos os envolvidos nos processos educativos ” (p. 380).
Caseiro e Gebran	2008	Citando Hadji (2001), afirma que “avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação ” (p. 143). Citando Hadji (2001), diz que a avaliação formativa “deve ser informativa , à medida que informa os atores do processo educativo” (p. 143). Afirma: “Observamos que a avaliação formativa não é estática, ela é um processo cíclico e contínuo de análise e ação ” (p. 144).
Cavazzana	2010	Afirma que, para Hadji (2001), “a avaliação formativa exige que o professor tenha flexibilidade e vontade de se adaptar , de se ajustar” (p. 29). E complementa: “Os momentos avaliativos devem ser diversificados e o progresso do aluno acompanhado pelo professor para que não se descubra apenas em momentos finais que o aluno não aprendeu” (p. 32).

Cunha	2006	Afirma: “Essa modalidade passou geralmente a ser descrita como: contínua (não intervém ao término do processo de ensino/aprendizagem ou de uma de suas etapas, mas integra plenamente esse processo); processual (está mais interessada pelos processos envolvidos na aprendizagem do que pelos resultados obtidos); global (não toma por objeto apenas as capacidades cognitivas do aprendente, mas considera a totalidade de seus comportamentos); qualitativa (não se limita a computar desempenhos observáveis e objetivamente mensuráveis)” (p. 62).
Garutti	2010	Citando Boas (2001, p.185), afirma que “avaliação formativa é aquela que promove o desenvolvimento não só do aluno , mas também do professor e da escola ” (p. 38).
Fernandes	2006	Afirma: “Trata-se de uma avaliação interactiva , centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens ” (p. 23). ²
Oliveira et al.	2007	Diz que, segundo Cardinet (1993), “ ao atribuir importância ao aluno, dá atenção à sua motivação, à regularidade do seu esforço , à sua forma de abordar as tarefas e às estratégias de resolução de problemas que utiliza” (p. 42).
Soffner	2010	Diz: “A avaliação formativa prevê uma relação de diálogo entre aluno e professor, pois ambos estão interessados e responsáveis pela aprendizagem” (p. 9).
Souza e Boruchovitch	2010	Diz: “Outros avanços se sucederam e ela passou a ser contemplada como acompanhamento, a favorecer o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem, por propiciar o mapeamento das aprendizagens efetivadas e daquelas ainda em curso, bem como revelar o funcionamento cognitivo do aluno ” (p. 797).

Quadro 1. Síntese das expressões e termos utilizados para caracterizar a avaliação formativa por diferentes autores

Fonte: Sistematização própria, a partir de informações coletadas nesta pesquisa.

As marcações em negrito são nossas e tem a intenção de destacar palavras-chave na caracterização da avaliação formativa.

² Texto original escrito em Português de Portugal.

Os diversos autores acima citados concordam em vários aspectos no que diz respeito às características da avaliação formativa: como a sua natureza contínua e processual, e a necessidade de um *feedback* professor-aluno, além de induzir à reflexão dos envolvidos em relação aos seus resultados e atitudes a serem tomadas para que ocorram melhorias no processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, este tipo de avaliação promove a auto regulação desse processo, promove diálogo entre os envolvidos, tem caráter qualitativo (não quantitativo, com mera atribuição de notas) e valoriza a autonomia e autoria dos alunos e professores.

Ao se conhecer melhor as características da avaliação formativa, aborda-se nos próximos tópicos os instrumentos de avaliação da aprendizagem disponíveis nos AVAs e procura-se, em seguida, identificar quais deles são mais utilizados em EAD e seu emprego para a realização de uma avaliação formativa.

3.2 Instrumentos dos AVAs disponíveis para avaliação da aprendizagem em EAD

Em EAD, a avaliação da aprendizagem pode ser realizada de maneira presencial (com o aluno presente em um dos polos de apoio do curso) ou a distância (por meio dos AVAs). Existem instrumentos disponíveis nos AVAs que permitem a interação entre professor (ou tutor) e aluno e, muitas vezes, servem também para procedimentos de avaliação.

Para esta pesquisa, optou-se por estudar os instrumentos disponíveis no ambiente *Moodle*. Segundo o site *Moodle.org*, o *Moodle* é um software livre, disponível em vários idiomas, para criar ambientes de aprendizagem personalizados para uso *online*.

No Quadro 2 serão apresentados os instrumentos do *Moodle* que foram identificados na revisão bibliográfica como sendo aplicáveis para a avaliação da aprendizagem em EAD, juntamente com sua descrição e algumas de suas potencialidades, segundo alguns autores selecionados.

Instrumento	Descrição/Potencialidades
Autoavaliação	- Avaliação que o aluno faz sobre o seu próprio desempenho (SOFFNER, 2010).
Bate-papo (<i>chat</i>)	- Por meio de texto dialogado (comunicação síncrona), os alunos participam de atividade em grupo. É possível obter-se informações sobre tempo de acesso, número de contribuições e registro do diálogo (GARCIA, 2013). - Possibilita a troca de conhecimentos e o esclarecimento de dúvidas (LISBÔA; BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2009).
Correio eletrônico (<i>e-mail</i> , lista de discussão)	- Interface assíncrona que pode ser utilizada para envio e recebimento de mensagens eletrônicas (LISBÔA; BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2009). Também denominado “lista de discussão” por alguns autores: Lima (2012) e Amaral, Assis e Barros (2009).
Diário de bordo	Espaço destinado ao aluno para fazer anotações sobre o seu desenvolvimento no curso. O professor tem acesso a estas informações e pode dar um <i>feedback</i> ao aluno (CAVAZZANA, 2010).
Fórum	- É um tipo de comunicação assíncrona, que propicia um diálogo entre os participantes sobre um tema específico. Pode ser utilizado para estudo de caso proposto pelo professor e, neste caso, permite que o aluno participe na resolução de problemas e na construção coletiva do conhecimento (GARCIA, 2013). -Permite que os participantes tenham tempo para refletir, estruturar e argumentar de forma mais elaborada antes de publicar sua participação, o que aumenta a possibilidade de uma comunicação de qualidade (MARTINS E MEIRINHOS, 2011).
Glossário	Permite criar e atualizar uma lista de termos com conceitos e definições, semelhante a um dicionário (AMARAL; ASSIS; BARROS, 2009).

Lição	Permite a elaboração de uma atividade que inclui apresentações e arquivos, com a inclusão de questões (dissertativas, numéricas, verdadeiro/falso, etc.) (MATTAR, 2012).
Portfólio (webfólio)	<ul style="list-style-type: none"> - Espaço destinado para o registro de informações pelo aluno, como textos, áudios e vídeos (SOFFNER, 2010). - Nesta atividade, o aluno possui uma pasta onde adiciona seus trabalhos e atividades de uma disciplina ou um curso. Ao professor, permite obter informações sobre a trajetória de aprendizagem do aluno (MOULIN, 2005). - Atividade na qual os alunos registram suas reflexões sobre as pesquisas e avaliações de fontes de informações diversas. O professor pode ajudar na construção deste material, de maneira que essa coleção esteja alinhada com o pensamento corrente na área (MATTAR, 2012).
Questionários (<i>quiz</i>)	- Tratam-se de diversas opções de questões: verdadeiro/falso, e/ou múltipla escolha, questões numéricas e matemáticas, dissertação (questões abertas), associação entre colunas, questões dissertativas de respostas embutidas, questões de resposta breve, numéricas e aleatória de associação com resposta breve (MATTAR, 2012).
Tarefas	- Pode ser empregado para diferentes atividades: carregamento de arquivos de diferentes formatos, textos on-line, envio de arquivo único e atividade <i>off-line</i> (MATTAR, 2012).
Webquest	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade baseada em uma pesquisa planejada pelo professor para ser desenvolvida principalmente através de recursos e informações disponíveis na internet (LÊDO, 2012). - Possibilita o trabalho em grupo, o trabalho de autoria e ainda estimula a autonomia dos alunos (SOFFNER, 2010).
Wiki	<ul style="list-style-type: none"> - É um texto interativo, construído por vários alunos, que precisam demonstrar habilidades específicas, como capacidade de planejamento, cooperação e diálogo, pertencimento ao grupo (GARCIA, 2013). - Interface assíncrona que permite aos participantes a construção de uma “enciclopédia de conhecimentos” sobre determinado tema (LISBÔA; BOTTENTUIT JR.; COUTINHO, 2009).
<i>Workshop</i> (laboratório de avaliação)	Permite a realização de avaliação por pares, avaliação feita pelo professor, autoavaliação e a avaliação do professor para as avaliações realizadas pelos pares. Possibilita uma avaliação colaborativa (UGULINO et al., 2009).

Quadro 2. Instrumentos do Moodle aplicáveis para a avaliação da aprendizagem em EAD.

Fonte: Sistematização própria, a partir de informações coletadas nesta pesquisa.

Todos os instrumentos descritos no Quadro 2 foram citados pelos autores como ferramentas úteis para a avaliação da aprendizagem em EAD ou avaliação *online*. Sendo assim, destaca-se que praticamente todos os instrumentos disponíveis para mediação ou interação no Moodle foram citados ou apresentados como aplicáveis para a avaliação da aprendizagem.

Cabe ressaltar que instrumentos de mediação ou interação do *Moodle* recebem denominações diferentes quando se consideram vários autores. Nesta pesquisa, procurou-se encontrar autores que denominavam as ferramentas da mesma maneira, dando ênfase para aqueles que pesquisavam o emprego das ferramentas para a avaliação da aprendizagem.

3.3 Recursos dos AVAs mais utilizados em avaliação da aprendizagem em EAD e sua aplicação para a avaliação formativa

Uma vez apresentados, no tópico anterior, os instrumentos disponíveis para avaliação nos AVAs, buscou-se identificar na literatura quais destes instrumentos são mais utilizados para a avaliação da aprendizagem e qual é a sua aplicação para a avaliação formativa.

Alguns autores relatam resultados de pesquisas nas quais se buscou saber entre professores de cursos à distância quais eram os instrumentos que mais utilizavam para a avaliação da aprendizagem. Destacam-se aqui quatro pesquisas, cujos autores são: Sanavria (2008), Cavazzana (2010), Nunes (2010) e Rocha, Guedes e Ribeiro (2013). Os resultados delas demonstraram que o fórum é a ferramenta mais utilizada. Além do fórum, os instrumentos mais citados foram questionários, bate-papo (*chat*), lista de exercícios, produção de textos e envio de arquivos, não necessariamente nesta ordem (pois a ordem de importância em que apareceram nas pesquisas variou).

Com as palavras-chave utilizadas na pesquisa realizada neste trabalho, poucos foram os estudos encontrados com algum tipo de levantamento sobre quais os instrumentos dos AVAs são mais utilizados para avaliação por professores em cursos a distância. Outra dificuldade encontrada, foi a falta de uniformização na denominação dos instrumentos e a inclusão de itens próprios da instituição que foi pesquisada, sem uma explicação mais aprofundada sobre qual ferramenta do AVA especificamente aquela avaliação utilizou.

Dos instrumentos citados, foram selecionados os quatro (fórum, questionário, bate-papo e tarefa) que se destacaram nas pesquisas, para aprofundar o estudo da aplicação dos mesmos para a avaliação formativa em EAD. O instrumento “tarefa” foi considerado por entender-se que inclui atividades citadas pelas pesquisas, como “envio de arquivos”, “produção de textos diversos” e “resenhas”.

O fórum, como uma ferramenta assíncrona, permite que os alunos façam contribuições em diferentes momentos, que ficam registradas e disponíveis para os outros colegas e professor. É possível que se estabeleça a troca de informações e o esclarecimento de dúvidas. Para o professor, esta ferramenta permite que se faça tanto avaliação qualitativa (por exemplo, a qualidade das contribuições no fórum) quanto quantitativa (por exemplo, o número de acessos do aluno para a atividade proposta e o tamanho das contribuições).

Para Kratochwill (2007), o fórum tem características dialógicas e interativas, permitindo ao docente, além de acompanhar o processo de avaliação, interferir sobre o processo de ensino-aprendizagem e refletir sobre a própria ação, o que pode resultar em uma reorientação do processo. Além disso, para a autora, a dinâmica dialógica permite ao aprendiz a autoavaliação, que leva à reconstrução da aprendizagem e do conhecimento, e

que a autonomia e a autoria se constituam junto à alteridade e à individualidade.

Gomes (2009) discute a problemática da avaliação *online* em seu trabalho e discute sobre a dificuldade de o professor realizar a avaliação qualitativa dos fóruns de discussão. Para superar este problema, o autor sugere, citando outros autores, que o professor inclua alguns ou todos os alunos no processo de avaliação, realizando assim uma avaliação colaborativa e favorecendo o potencial formativo desta ferramenta.

A ferramenta questionário é amplamente utilizada, muitas vezes por dar mais segurança para o professor quantificar o aprendizado do aluno e atribuir-lhe uma nota ao final da disciplina ou curso. Nota esta exigida para registro nas instituições. Porém, o que se observou, por meio da pesquisa bibliográfica, é que pouco se discute a respeito da sua aplicação como instrumento de avaliação formativa.

O bate-papo (*chat*) é uma ferramenta síncrona, ou seja, os participantes devem estar presentes *online* ao mesmo tempo. É um espaço destinado para encontros entre os alunos e professores que podem discutir sobre tarefas e projetos, realizar trabalhos, promover a troca de ideias sobre algum tema, esclarecer dúvidas ou apenas criar um ambiente de socialização. Como instrumento de avaliação, pode-se utilizar o bate-papo para a discussão de conteúdos da disciplina e, neste caso, a análise das intervenções dos participantes pode ser feita pela análise de conteúdo dos registros da conversa na forma de texto. Dependendo da forma como foi preparada a conversação, a avaliação pode ser um processo trabalhoso e complexo (GOMES, 2009).

O instrumento tarefa é descrito por Mattar (2012, p. 148) como “[...] um conjunto de diferentes atividades” que inclui: modalidade avançada de carregamento de arquivos, texto *online*, envio de arquivo único e atividade *off-line*. Embora o autor não discuta as vantagens ou desvantagens deste instrumento, é possível perceber que a ferramenta tarefa dispõe de opções variadas de avaliação. O carregamento de arquivos (diversos ou único), por exemplo, já representa uma diversidade grande de possibilidades, pois o tipo de arquivo e o conteúdo do mesmo pode ser definido pelo professor. Além disso, o recurso tarefa dá a possibilidade ao professor de dar um retorno ao aluno do seu desempenho na atividade. Todas estas possibilidades, dependendo de como forem exploradas pelo professor, podem resultar em um processo de avaliação formativa.

Percebe-se, então, para os instrumentos aqui detalhados (fórum, questionário, bate-papo e tarefa), descrições e possibilidades de aplicação na avaliação da aprendizagem que são características da avaliação formativa. Estas informações corroboram com os destaques feitos no Quadro 1, para as características da avaliação formativa conforme citação de diversos autores.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação formativa tem recebido destaque nas pesquisas, na área da Educação, e neste trabalho, procurou-se fazer uma síntese de suas principais características com base na pesquisa bibliográfica realizada. De acordo com a maioria dos autores, a avaliação

formativa é aquela que ocorre no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (ou seja, é contínua), mas que, além disso, promove uma reflexão sobre este processo, tanto por parte do aluno quanto do professor. Assim, é aquela que leva à autoavaliação de ambos: aluno e professor.

Além disso, a avaliação formativa concede aos envolvidos no processo maior autonomia e estimula a capacidade de autoria. Ela é informativa, qualitativa, interativa e dialógica. E, por todas estas características, ela também exige que o professor tenha flexibilidade e esteja empenhado em sua função de avaliação, pois, certamente, o trabalho docente torna-se mais complexo.

A pesquisa bibliográfica mostrou que os instrumentos disponíveis para mediação ou interação no *Moodle* apresentam potencialidades para utilização na avaliação da aprendizagem. As potencialidades descritas para estes instrumentos foram diversas, incluindo desde a possibilidade de se obter informações para uma avaliação de caráter mais quantitativo, como tempo de acesso, número de contribuições e registro de diálogo, até a possibilidade de diálogo professor-aluno, permitindo ao docente um acompanhamento da trajetória de aprendizagem do aluno.

Este trabalho demonstrou que, pela diversidade de possibilidades de emprego do fórum como instrumento de avaliação descrita na literatura (observa-se isto inclusive pela maior quantidade de textos disponíveis), pode-se afirmar que este instrumento é aquele que mais se aplica à avaliação formativa em EAD. Alguns textos ainda destacam o seu papel neste sentido, enquanto que, para as outras ferramentas, pouco se discute do seu potencial para este tipo de avaliação.

Finalmente, este estudo não teve como intenção esgotar o assunto, mas espera-se que possa servir como referência para novas pesquisas que aprofundem o tema. Em especial, destaca-se a necessidade de outros estudos sobre a aplicação dos instrumentos dos AVAs para a avaliação formativa. Espera-se, ainda, contribuir para despertar novos questionamentos sobre a função pedagógica da avaliação e suas implicações em EAD.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, M. A.; ASSIS, K. K; BARROS, G.C. **Avaliação na EAD: contextualizando uma experiência do uso de instrumentos com vistas à aprendizagem.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9., 2009, Curitiba. Anais Eletrônicos... Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4477 - 4488. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3259_1706.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2015.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. **Avaliação formativa: Novas formas de ensinar e aprender.** Revista Portuguesa de Pedagogia, Coimbra, v. 40, n. 3, p.95-133, 2006. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/view/1171/619>>. Acesso em: 04 ago. 2015.
- CASEIRO, C. C. F.; GEBRAN, R. A. **Avaliação formativa: concepção, práticas e dificuldades.** Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 141-161, jan./dez., 2008. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/181/251>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

CAVAZZANA, A. **O processo de avaliação formativa em ambiente virtual de aprendizagem:**

um estudo exploratório com professores e alunos de um Centro Universitário do oeste do estado de São Paulo. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", FCT/UNESP, Campus de Presidente Prudente, 2010. Disponível em: <<http://base.repositorio.unesp.br/handle/11449/96470>>. Acesso em: 12 ago. 2015.

GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2013. 174 p. Disponível em: <<https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=38:a-avaliacao-da-aprendizagem-na-educacao-a-distancia-na-perspectiva-comunicacional>>. Acesso em: 02 mar. 2015.

GARUTTI, S. **Discutindo a avaliação formativa nas disciplinas de ciências e biologia.** Revista Uniandrade, v. 11, n. 1, p. 37 – 52, jan.-jun., 2010. Disponível em: <<http://www.uniandrade.br/revistauniandrade/index.php/revistauniandrade/article/view/3/3>>. Acesso em: 06 ago. 2015.

GOMES, M. J. **Problemáticas da avaliação em educação online.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Braga. p. 1675 – 1693. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9420/1/Challenges-09-mjgomes.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2015.

KRATOCHWILL, S. **Educação on-line: perspectivas para a avaliação da aprendizagem na interface fórum.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. Anais Eletrônicos... Caxambu, 2007. p. 1 – 18. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT16-3066-Int.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

LÊDO, A. C. O. **Webquests em cursos de educação a distância: aspectos qualitativos.** In: SIMPÓSIO HIPERTEXTO E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO, 4., 2012, Pernambuco. Anais Eletrônicos... Pernambuco: NEHTE/UFPE, 2012. p. 1 - 20. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2012/AmandaLedo-Webquestsemcurso.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

LIMA, C. C. **Avaliação formativa na EAD: o curso de capacitação para formação de tutores.** In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 1., 2012, São Carlos. Anais Eletrônicos... São Carlos: SEAD-UFSCAR, 2012. p. 1 - 12. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/Trabalhos/251-960-1-ED.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

LISBÔA, E. S.; BOTTENTUIT JR., J. B.; COUTINHO, C. P. **Avaliação de aprendizagens em ambiente online: o contributo das tecnologias web 2.0.** In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO, 6., 2009, Braga. p. 1765 – 1778. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/9425/1/ao_049.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2015.

MARTINS, M. A.; MEIRINHOS, M. **Análise das relações entre intervenientes num fórum de discussão em contexto de aprendizagem.** In: CONFERÊNCIA IBÉRICA - INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO COM TIC. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, 2011, p. 145-162. Disponível em:< <http://hdl.handle.net/10198/6180>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

MATTAR, J. Avaliação. In:_____. **Tutoria e interação em educação a distância.** São Paulo: Cengage Learning, 2012. p. 135 – 174.

MOODLE: **About Moodle.** Disponível em: <https://docs.moodle.org/29/en/About_Moodle>. Acesso em: 19 ago. 2015.

MOULIN, N. **Utilização do Portfólio na Avaliação do Ensino a Distância.** In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – TEXTOS EAD. 2005. Disponível em:< http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/704/2005/11/utilizacao_do_portfolio_na_avaliacao_do_ensino_a_distancia_>. Acesso em: 12 ago. 2015.

NUNES, R. C. **A avaliação em educação a distância é inovadora? – uma reflexão.** In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu. Anais eletrônicos... Foz do Iguaçu: ABED, 2010. p. 1 – 10. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/152010155747.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

ROCHA, S. C. P.; GUEDES, J. D.; RIBEIRO, A. M. **Avaliação EaD** : análise das ferramentas avaliativas do curso de biologia **EaD-UAB-UnB**. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ELEARNING, 3., Lisboa, 2013. Lisboa: Universidade Aberta. LEAD, 2014. Disponível em:< <http://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3175>>. Acesso em: 20 ago. 2015.

SANAVRIA, C. Z. **A avaliação da aprendizagem na Educação a Distância: concepções e práticas de professores de ensino superior.** 2008. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Don Bosco, Campo Grande, 2008. Disponível em: < <http://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/8034-a-avaliacao-da-aprendizagem-na-educacao-a-distancia-concepcoes-e-praticas-de-professores-de-ensino-superior.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

SOFFNER, R. **Avaliação da aprendizagem em curso a distância.** 2010. 107 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

SOUZA, N. A.; BORUCHOVITCH, E. **Mapas conceituais e avaliação formativa: tecendo aproximações.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n.3, p. 795-810, set./dez. 2010. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a10.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2015.

UGULINO, W. et al. **Avaliação colaborativa: um estudo com a ferramenta Moodle workshop.** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 20., 2009, Florianópolis. Disponível em: < http://www.researchgate.net/publication/258507447_Avaliao_Colaborativa_um_Estudo_com_a_Ferramenta_Moodle_Workshop>. Acesso em: 17 ago. 2015.

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

Rosemary Celeste Petter

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Instituto de Educação, Departamento de Ensino
e Organização Escolar. Cuiabá – MT.

Taciana Mirna Sambrano

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT),
Instituto de Educação, Departamento de Ensino
e Organização Escolar. Cuiabá – MT.

RESUMO: Com a expansão da EaD nas IES e a premente necessidade de que estas apresentem condições necessárias para que a oferta de ensino, pesquisa e extensão seja de qualidade, faz-se necessária a avaliação da instituição a fim de que, a partir dos seus resultados, a administração superior possa promover medidas de melhoria e apoio constantes à viabilização da avaliação na instituição. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um panorama e uma análise comparativa dos resultados da autoavaliação da EaD/UFMT dos anos de 2010, 2012 e 2014, tendo como eixo norteador as dimensões política de gestão e infraestrutura. Como resultado da análise realizada, percebe-se que, de modo geral, os dados são positivos, contudo a instituição ainda terá que despender esforços para a melhoria dos aspectos atinentes às dimensões apreciadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior. Educação a Distância. Avaliação Institucional

ABSTRACT: Due to the expansion of Distance Education in Higher Education Institutions and considering the requirements to offer high quality education, research and outreach activities, it is necessary to assess those institutions. By doing so, the higher administration can promote improvements and constant support to an institutional assessment in an ongoing basis. This paper aims at presenting an overview and a comparative analysis of the data from the self-assessment of Distance Education at UFMT, based on the reports from 2010, 2012 and 2014, focusing on administration and infrastructure. The result from this analysis shows that the data are in general positive, but the institution still has to make efforts to improve the aspects herein analyzed.

KEYWORDS: Higher education. Distance Education. Institutional Evaluation

1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A universidade é uma instituição social que tem como função prioritária a formação acadêmico-profissional de jovens e adultos. Devido à complexidade do seu trabalho e as exigências demandadas pela sociedade do conhecimento, vem enfrentando desafios, como o atendimento às demandas sociais, cada vez maiores e complexas. Isso porque, “as instituições universitárias

caracterizam-se por serem espaços destinados à reflexão acerca das relações que se constroem no âmbito institucional e das pressões externas provenientes de diferentes segmentos sociais” [MANFÉ et al, 2010, p.2].

Partindo-se de suas finalidades básicas e com vistas ao atendimento das demandas sociais por formação, independentemente do contexto em que os estudantes residam, as universidades promovem o ensino por meio das modalidades presencial e a distância. A Educação a Distância – EaD – tem como características básicas uma estrutura organizacional complexa; separação tempo/espaço entre docentes e discentes; enseja a interação (canais humanos) e/ou a interatividade (canais tecnológicos); a aprendizagem ocorre de forma independente e ao mesmo tempo coletiva [PRETTI, 2009]. Além de estar, gradativamente, disponível a uma boa parcela da população anteriormente sem acesso ao ensino superior. Sua expansão nas IES brasileiras particulares e públicas, ocorrida nos anos de 1990 e, mais intensamente nos anos 2000, possibilitou que um grande contingente da população fosse inserido na educação superior. No caso das IES públicas, foi por meio, principalmente, do Programa Universidade Aberta do Brasil – UAB – que a expansão da EaD se deu de forma mais expressiva.

O crescimento quantitativo das vagas nessa modalidade exige que seja realizado um monitoramento pelas IES, sobretudo com a realização da avaliação institucional e avaliação de cursos, com o intuito de verificar a qualidade da oferta. No caso específico da EaD, a avaliação institucional atende-se não somente as dimensões propostas pela legislação que a norteia, mas também os aspectos indicados nos Referenciais de Qualidade do Ensino Superior a Distância [BRASIL, 2007], quais sejam: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio; gestão acadêmico-administrativa; sustentabilidade financeira.

Em face de tais considerações, pretende-se no presente trabalho apresentar um panorama dos dados e uma análise comparativa dos resultados da autoavaliação da EaD/UFMT, valendo-se dos dados presentes nos relatórios dos anos de 2010, 2012 e 2014. Para tanto, tomou-se como eixo as dimensões política de gestão e infraestrutura, indicadas na Lei 10.861 de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES.

2. A EAD NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA AUTOAVALIAÇÃO

A avaliação constitui-se em uma das ações fundamentais para o alcance de maior e melhor qualidade dos cursos, programas e projetos desenvolvidos pela instituição. Hadji (apud DEPRESBITÉRIS, 2001, p. 20), ao abordar sobre a avaliação, ressalta a “existência de uma relação entre o que existe e o que se espera obter”.

Na gestão, o processo de avaliação tem relevância fulcral, pois esta mostra os acertos e desacertos das etapas do processo de planejamento e execução. Com base nos dados

da avaliação, podem-se reconsiderar objetivos e metas, formas de ação e favorecimento do processo de tomada de decisão. Desse modo, evidencia-se a importância de as universidades fomentarem uma autoavaliação global das suas atividades, incluindo a EaD.

Neste sentido, Petter *et al* (2014) afirmam que

A autoavaliação institucional é um fator fundamental para a garantia da qualidade das atividades do ensino superior, pois somente por meio deste rigoroso e contínuo processo, a universidade poderá responder às demandas que lhe são impostas e exercer a função antecipatória da qual depende a sua sobrevivência no futuro. (p. 4)

Com a avaliação institucional, pretende-se verificar o que tem prevalência para ser viabilizado e a direção a ser seguida, tendo como referência o projeto pedagógico da instituição educativa.

No contexto brasileiro, a necessidade de avaliação nas instituições de ensino superior veio à tona, de modo sistemático e como objeto de investigação, no centro das reformas educacionais entrelaçadas no processo de redemocratização do país. Conforme indicam Barreyro e Rothen (2008), no contexto universitário, tal aspecto ocorre no primeiro lustro dos anos 1980, com o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), revisto nos anos 1990 por entidades representativas da educação superior atendendo à solicitação da Comissão Nacional de Avaliação das Universidades Brasileiras, que alvidrou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB).

As indicações do PARU e PAIUB foram agregadas no Exame Nacional de Cursos (ENC). Com ele, a avaliação institucional, relevante na proposição do PARU e PAIUB, acabou relegada a um segundo plano. Isso porque o foco se assentou praticamente na avaliação dos estudantes, tornando-se o único instrumento oficial de coleta de dados, deslocando-se, desse modo, das propostas originais. Nelas, tanto a avaliação interna como externa da instituição tinham importância. Conforme a visão de Verhine, Dantas e Soares (2006), o ENC foi aprimorado nos seus referenciais teóricos e técnicos, tornando-se o alicerce para a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES.

Conforme a Lei nº 10.861/2004, em seu artigo 3º, o propósito da avaliação das instituições de educação superior consistem em reconhecer o seu perfil e a importância de sua ação, através das suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, levando em conta as várias dimensões institucionais. Neste mesmo artigo, são apontadas as dimensões que devem ser avaliadas na instituição, quais sejam:

I - a missão e o plano de desenvolvimento institucional;

II – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

III – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;

IV – comunicação com o sociedade;

V - as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;

VI - organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;

VII - infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação;

VIII - planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;

IX - políticas de atendimento aos estudantes;

X - sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior.

Para a avaliação das IES, todas essas dimensões são relevantes para sua gestão e avaliação. Conquanto, estas dimensões têm igual grau de importância na gestão e avaliação das IES. A avaliação institucional constituída pelo SINAES promove a avaliação do ensino superior articulando-se os resultados de três fontes: a autoavaliação das IES, com a avaliação dos estudantes; o ENADE; a avaliação dos cursos de graduação, em que se verificam as condições da oferta com o intuito de autorizar, reconhecer ou renovar o reconhecimento dos cursos das IES.

Ressalta-se que a autoavaliação da IES se realiza em duas etapas: a avaliação interna da instituição e a avaliação externa. A avaliação interna, ou autoavaliação institucional, é organizada pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) de cada Instituição de Ensino Superior. A avaliação externa é fomentada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que constitui comissões de avaliação, conforme diretrizes estabelecidas pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

O SINAES voltou a dar destaque à Avaliação Institucional (AI), com a determinação de criação da Comissão Própria de Avaliação (CPA), em cada instituição superior de ensino. A existência obrigatória da CPA, com grande autonomia de ação, criou certo alvoroço inicial, mas, mais do que isso, difundiu a cultura de AI e, correlatamente, da avaliação do ensino.

Na Universidade Federal de Mato Grosso, a avaliação institucional tem seus alicerces nos fundamentos do marco legal de avaliação e regulação da Educação Superior presentes na Lei 10.861 de 14/04/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. A Comissão Própria da Avaliação (CPA), responsável em viabilizar este processo avaliativo na instituição desde 2006, incluiu em 2010 dois representantes docentes da Educação a Distância pertencentes à equipe da, então, Coordenação de Programas e Projetos para a Educação a Distância (CPPEAD), atualmente Coordenação de Educação Mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (CEMATIC) da Secretaria de Tecnologia da Informação e da Comunicação (STI) da UFMT para constituir esta comissão. Neste mesmo ano, a CPA agregou na avaliação institucional a participação dos discentes

dos cursos da EaD neste processo. Para este fim, foi concebido um questionário específico para atender as peculiaridades desta modalidade.

3. A EAD A PARTIR DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE GESTÃO E INFRAESTRUTURA

Como já apontado em outra parte deste trabalho, o presente estudo tem o fito de apresentar uma análise comparativa dos resultados das avaliações institucionais realizadas na UFMT ao longo de três biênios.

Para tanto, procedeu-se com uma análise documental dos Relatórios da Comissão Própria de Avaliação – CPA –, divulgados entre 2010 a 2014 [UFMT, 2010, 2012, 2014]. A escolha por este recorte deve-se ao fato de que o ano de 2010 marca a primeira avaliação institucional que incluiu os estudantes da modalidade a distância. Contudo, os questionários foram aplicados nos anos de 2010, 2012 e 2014, fato que justifica a análise do presente texto a partir dos relatórios divulgados nesses anos.

Contudo, em face da amplitude e importância de cada uma das dimensões propostas pelos SINAES, neste trabalho delimitou-se como recorte para análise as dimensões “políticas de gestão” e “infraestrutura”, por se considerar que estas dimensões trazem implicações sobre os estudantes da modalidade a distância, aspectos discutidos na sequência.

Há que se considerar que as informações que constam nos relatórios consultados trazem a influência direta das políticas educacionais que vigoram no atual momento histórico. Estas informações são oriundas das respostas dos estudantes matriculados em cursos de graduação ofertados na modalidade a distância. Entre os anos de 2010 a 2014, por meio do Programa Universidade Aberta do Brasil, a UFMT ofertou na modalidade EaD, os seguintes cursos de graduação: Administração Bacharelado, Administração Pública, Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática e Licenciatura em Pedagogia, Letras Português/ Inglês e Letras Português/ Espanhol. Ressalta-se que em 2007 foram ofertados Administração, Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática e Licenciatura em Pedagogia; em 2009, Administração Pública e a segunda turma de Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática e Licenciatura em Pedagogia, bem como a turma única de Licenciatura em Pedagogia (Acordo Brasil/Japão); por fim, em 2013, a segunda turma de Administração Pública, a terceira turma de Licenciatura em Pedagogia e a primeira turma de Letras Português/ Inglês e Letras Português/ Espanhol.

Não obstante, cabe destacar que estes cursos ofertados a partir da Universidade Aberta do Brasil vinculam-se a editais de fomento do Ministério da Educação por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Desse modo, o aporte financeiro depende desses editais para que os cursos possam ser ofertados.

Os resultados das dimensões analisadas nos relatórios da CPA serão apresentados seguindo a sequência exposta nos relatórios consultados, que tudo indica seguiu a ordem das questões do instrumento da autoavaliação.

3.1 Política de gestão

Esta dimensão enfatiza a verificação do desenvolvimento das políticas de pessoal e da organização e gestão da instituição educativa. Abarca, também, elementos do planejamento e da sustentabilidade financeira da IES. Entretanto, no que tange à EaD, nos relatórios constam somente a discussão referente à organização e gestão da instituição, notadamente acerca dos processos de tomada de decisão, em face da peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Dentro da estrutura organizacional da UFMT, os Conselhos Superiores são: Conselho Universitário – CONSUNI e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE. Cada Faculdade ou Instituto da universidade possui um colegiado, denominado Congregação, além do Colegiado de Curso, sendo estes espaços imprescindíveis para as tomadas de decisão.

Vale ressaltar que, por haver diferenças entre os questionários utilizados em 2010 em relação aos posteriores, somente nesta dimensão serão considerados os resultados em porcentagem das avaliações empreendidas nos anos de 2012 e 2014.

Conforme consta no Relatório da CPA de 2012

O funcionamento, a representação, a autonomia dos Conselhos Superiores e dos Colegiados de Curso cumprem os dispositivos regimentais e estatutários; sendo constituídos por todos os seguimentos da instituição, porém há que se considerar que ainda há muito a caminhar no sentido de efetivar a representatividade, com devolutiva aos seus pares, em tempo hábil, no sentido de transformação dialética do cotidiano as normas. (UFMT, 2012, p. 48)

Os órgãos colegiados são espaços coletivos de análise e resolução de problemas. Promovem a participação coletiva de todos os segmentos da instituição nos processos de decisão, com o fito de promover o exercício democrático de poder. Tratam-se de órgãos eminentemente políticos, pois fazem com que cada segmento que os compõem traga à tona suas necessidades e interesses, visando o alcance da qualidade da pesquisa, do ensino, da extensão e da gestão, com destaque à formação acadêmico-profissional dos jovens e adultos. Daí a importância de que haja participação efetiva de todos os segmentos da comunidade acadêmica, quer diretamente, ao ser um dos membros do colegiado, quer indiretamente, acompanhando os debates e as tomadas de decisão.

Em face disso, procurou-se verificar nos relatórios como tem sido a participação dos estudantes da EaD da instituição nestes órgãos, a partir dos dados espelhados nos relatórios da CPA.

No tocante a esta dimensão, os relatórios revelam que os estudantes foram indagados acerca destes aspectos: se conhecem os órgãos colegiados superiores e as instâncias de gestão da Faculdade/Instituto e do curso; se sentiam-se representados pelos colegiados superiores; e, se eram informados sobre suas pautas e decisões.

No que se refere ao conhecimento da existência por parte dos estudantes acerca dos órgãos colegiados da universidade, em 2012 58,5% dos estudantes indicaram não saber da

existência do CONSEPE e 41,5% apontaram que sim. Sobre se sabiam do CONSUNI, 67,8% não sabiam da sua existência e apenas 32,2% indicaram que sim. 71,3% dos respondentes não sabem que existe a Congregação do Instituto ou Faculdade e apenas 28,7% deles têm ciência de sua existência. Sobre a Coordenação de Curso, 63,7% dos estudantes o conhecem e 36,3% apontaram não conhecer. Já em 2014 os dados alteram muito pouco, pois 32,1% dos estudantes indicaram saber do CONSEPE e 67,9% responderam que não. No que tange ao CONSUNI, 76,9% não sabiam da sua existência e 23,1% indicaram conhecê-lo. 76,5% dos estudantes não sabem da existência da Congregação do Instituto ou Faculdade e 23,5% disseram que não a conhecem. Acerca da Coordenação de Curso, 53,8% dos respondentes responderam que sabem da sua existência e 46,2% apontaram que não.

No cotejamento dos dados acima, percebe-se que boa parte dos estudantes desconhecem a existência dos conselhos superiores e da congregação. Tudo indica que falta divulgação, principalmente na página da UFMT, lugar em que os estudantes poderiam consultar as pautas e o resultado das reuniões. A existência de um ícone informativo apresentando no que consistem, qual a finalidade, como é a dinâmica de trabalho e como os segmentos da instituição podem vir a participar nesses órgãos também parece indicado, sobretudo aos alunos da EaD que não encontram-se fisicamente nos campus onde as reuniões acontecem.

Com relação ao colegiado de curso, por ser um conselho que está mais próximo ao segmento dos estudantes, os dados evidenciam que pelo menos a metade deles conhecem-no. Ainda assim, semelhante aos demais conselhos, também carece de maior difusão da sua importância junto ao segmento dos discentes. O colegiado de curso deve zelar pela viabilização do projeto político-pedagógico do curso e tem papel importante na condução dos procedimentos administrativo-acadêmicos a serem adotados ao longo do seu desenvolvimento. Ademais, trata-se de um espaço em que todos os segmentos que o compõe podem e devem participar, como representantes ou como representados.

Quanto ao fato de os estudantes se sentirem representados nestes colegiados, os dados dos biênios não divergem. Em 2012, sobre o CONSEPE 33,9% aludiram que sim e 66,1% que não se sentem representados. Sobre o CONSUNI, 70,8% informaram que não e 29,2% responderam afirmativamente sobre a representatividade. Com relação à Congregação do Instituto ou Faculdade, 59,6% dos estudantes indicam que não se sentem representados, enquanto 40,4% mencionam que sim. Quanto à Coordenação de Curso, 64,9% dos respondentes afirmam que se sentem representados por este órgão e 35,1% dizem que não. No relatório de 2014, 69,2% dos estudantes não acreditam ser representados no CONSEPE e 30,8% dizem que sim. No CONSUNI, 76,9% apontam que não se sentem representados e 23,1% responderam afirmativamente. Quanto à Congregação do Instituto, 60,3% dos participantes mencionam que não e 39,7% indicam que sim. Em relação à Coordenação de Curso, 53,8% dos respondentes afirmam que se sentem representados, enquanto 46,2% dizem que não.

Estes dados corroboram com o aspecto anterior. Como boa parte não sabe da

existência dos conselhos superiores e da faculdade/ instituto ao qual pertence seu curso, os discentes desconhecem a existência de um representante do seu segmento nessa instância. Por outro lado, ter um representante não significa que, de fato, no colegiado, este procurará saber das necessidades e interesses dos seus representados. Isso porque, tanto nas reuniões ordinárias como nas reuniões extraordinárias, os membros que compõem os colegiados não estão nele se auto representando. Para isso, precisa haver uma dinâmica da representatividade em que os representados – estudantes de EaD – sejam ouvidos quanto a suas dúvidas, necessidades e anseios. Ao ser eleito/escolhido pelo grupo dos representados, estes depositam confiança em seu representante. Em outras palavras

As relações entre representantes e representados dos diferentes segmentos da comunidade escolar são do tipo de *operação de crédito*, por meio do qual os representados conferem aos representantes os próprios poderes que aqueles reconhecem nestes. (BOURDIEU, 1989, p. 180)

Isso posto, pode-se afirmar que o exercício da colegialidade se constitui em oportunidade relevante na formação da cidadania, pois permite que todos os segmentos da academia participem das tomadas de decisão acerca dos rumos da universidade, sendo o principal deles, como instituição social, a formação com qualidade dos jovens e adultos.

No que concerne à questão de os estudantes serem informados acerca das pautas e decisões destes órgãos colegiados, consta no relatório de 2012 que quanto ao CONSEPE, 29,8% afirmam que sabem sobre as informações acerca dos assuntos e decisões desse órgão, enquanto 70,2% não ficam sabendo. Sobre o CONSUNI, 77,9% aludiram que não são informados e 22,1% indicam que sim. A respeito da Congregação do Instituto ou Faculdade 74,9% dos respondentes afirmam desinformação sobre as deliberações dessa instância, e 25,1% mencionam serem informados. Sobre a Coordenação de Curso, 51,5% dos estudantes afirmam que recebem informações sobre as pautas e decisões oriundas deste órgão e 48,5% dizem que não. Em 2014, 71,8% dos estudantes dizem que não ficam sabendo das ações do CONSEPE e 28,2% afirmam que as conhecem. Não são diferentes as respostas acerca do CONSUNI, pois 74,9% apontam que não sabem sobre as deliberações desse órgão, e 25,1% responderam que ficam sabendo. Quanto à Congregação do Instituto ou Faculdade, 85,9% dos respondentes afirmam não serem informados sobre o que ocorre nessa instância, enquanto 14,1% indicam que são informados. No que concerne à Coordenação de Curso, 65,4% dos respondentes afirmam sentirem-se informados sobre decisões desse órgão e 34,6% indicam que não.

No que se refere a esse quesito, para boa parte dos estudantes dos cursos da modalidade EaD, a disseminação das informações sobre o que vem sendo feito nos conselhos da universidade, em especial, no CONSEPE, no CONSUNI e na Congregação do Instituto ou Faculdade, ainda está distante do desejável. Em face de tal constatação, parece ser importante que sejam aperfeiçoados os mecanismos de comunicação existentes, como o site da UFMT e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVA, ao possibilitarem visibilidade às ações e resultados destes colegiados. Já com relação ao colegiado de curso, a divulgação do que vem sendo feito nele pode ser mais simples, sobretudo quando a

coordenação de curso socializa tanto pessoalmente, quanto no AVA do curso, o calendário das reuniões ordinárias, suas pautas e seus resultados.

Como já mencionado anteriormente, os conselhos/colegiados, por se caracterizarem como espaços promotores de debates, de ideias, de alternativas, de mediação de conflitos e interesses, têm caráter pedagógico. Isso favorece a formação e a prática democrática no espaço universitário, em que seus diferentes segmentos não apenas fazem parte da instituição e, sim, tomam parte do que lhes cabe dos/nos seus processos de tomada de decisão.

3.2 Infraestrutura

Nesta dimensão são aferidas as condições que a IES apresenta para o desenvolvimento de suas atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, no que se refere à infraestrutura física. Pelo fato de que a EaD tem no polo de apoio o local em que ocorrem os seus momentos presenciais, as respostas dos estudantes dos cursos da EaD participantes da avaliação institucional referem-se às condições dos polos nos quais os cursos acontecem.

Conforme indicam os relatórios sobre esta dimensão, foram perguntados aos estudantes os seguintes aspectos: condições da biblioteca do polo, como espaço, iluminação, mobiliário; acervo da biblioteca, condições concernentes à qualidade e quantidade disponibilizada de livros e periódicos; instalações dos laboratórios específicos dos cursos; a quantidade e qualidade de espaços disponíveis no polo para a orientação acadêmica dos estudantes (sala de tutoria) e salas de aula para os momentos presenciais; questões referentes à Tecnologia da Informação e da Comunicação, em especial sobre o AVA do curso.

Segundo indicam o Decreto 5.622/05 em seu artigo 26 e os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância [BRASIL, 2007], o polo de apoio presencial consiste em unidade operacional no país ou no exterior, para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas no tocante aos cursos e programas ofertados a distância. Em seu espaço, ocorrem as atividades presenciais dos cursos, tais como as orientações com os tutores presenciais, seminários, palestras, aulas com os professores especialistas por meio de videoconferências, as avaliações, os trabalhos individuais e em grupos na biblioteca, nos laboratórios pedagógicos e/ou nos laboratórios de informática.

Os polos de apoio presencial consistem em espaço importante para os estudantes; daí o imperativo de que seus espaços atendam de fato as necessidades dos alunos e tutores. Em vista disso, deve dispor das condições mínimas de ergonomia dos mobiliários, espaços arejados e iluminados, que proporcionem comodidade ao estudante na realização das suas atividades presenciais, bem como favoreçam o trabalho do tutor presencial.

Preferencialmente, a responsabilidade em proporcionar a estrutura física, tecnológica e de pessoal administrativo do polo cabe ao mantenedor (Estado ou Município). Todavia, todos os entes federados – CAPES/UAB, IES e Estado ou Município – envolvidos na viabilização dos cursos, acabam também tendo que assumir o compromisso em colaborar

na consecução das condições necessárias para seu bom funcionamento.

Tais aspectos são percebidos quando da avaliação de cursos ou, ainda, durante o processo de credenciamento ou credenciamento da EaD na instituição, momento em as condições de funcionamento do polo consistem em um dos aspectos relevantes. Nesse processo, são pormenorizadas as condições de estrutura física, de pessoal, de organização e funcionamento dos mesmos.

Ao serem analisados os relatórios da CPA sobre as condições da biblioteca do polo, ressalta-se que os resultados não seguem um padrão. Em 2010, 17,7% dos estudantes demonstraram estar totalmente satisfeitos, 39,8% satisfeitos e 42,5% não souberam responder. Estes últimos assim o fizeram devido ao fato de que a biblioteca ainda estava por ser instalada no polo em questão. Em 2012, já com todas as bibliotecas dos polos montadas, 74% dos estudantes revelaram estar satisfeitos neste quesito e 26% deles estavam parcialmente satisfeitos. Já em 2014, os números foram diversificados, até porque novos cursos e polos iniciaram seu funcionamento em 2013. Neste ano, 20,3% revelaram total satisfação, 36,7% satisfação, 29,1% parcial satisfação e 13,9% dos estudantes estão totalmente insatisfeitos.

Quanto ao acervo das bibliotecas em 2010, 16,3% dos respondentes manifestam estar totalmente satisfeitos, 42,3% satisfeitos e 41,4% não souberam responder, em face do que já apontou-se anteriormente, ou seja, não havia ainda biblioteca no polo. No ano de 2012, 69,3% dos estudantes evidenciaram estar satisfeitos, 23,3% estavam parcialmente satisfeitos e 7,4% totalmente insatisfeitos. Em 2014, 10,1% mostraram estar plenamente satisfeitos, 34,2% satisfeitos, 39,2% parcialmente satisfeitos e 16,5% totalmente insatisfeitos.

No cotejamento dos dados sobre os itens acima, constata-se que nos relatórios de 2010 e 2012, havia maior satisfação dos estudantes quanto à biblioteca. Acredita-se que isso se deve ao fato de investimentos que haviam sido feitos pelos mantenedores dos polos no tocante à aquisição de obras indicadas pelos materiais didáticos utilizados nos cursos.

Como se sabe, devido à relevância estratégica do polo para os cursos da EAD, é de suma importância que a biblioteca tenha um acervo amplo, diversificado, atualizado e compatível com as necessidades dos discentes. Outrossim, em sua estrutura física, para maior conforto e comodidade, deve conter espaço de estudo individual e em grupo; e, se possível, oferecer um acervo digitalizado, o que favorece a busca em sites educativos de títulos específicos.

No que tange à quantidade e qualidade de espaços disponíveis no polo para a orientação acadêmica dos estudantes (sala de tutoria) e salas de aula para os momentos presenciais, em 2010, 26,3% dos estudantes demonstraram estar totalmente satisfeitos, 59,8% satisfeitos e 13,9% parcialmente insatisfeitos. Quanto a esse quesito, em 2012 66,3% dos respondentes estão satisfeitos, 20,6% parcialmente insatisfeitos e 13,1% estão totalmente insatisfeitos. Na avaliação de 2014, 21,5% estão totalmente satisfeitos, 32,9% satisfeitos, 30,4% parcialmente insatisfeitos e 15,2% totalmente insatisfeitos.

O que se depreende dos dados acima é que nos relatórios de 2010 e 2012, mais da

metade dos discentes mostram estar satisfeitos com as condições dos espaços do polo para a realização das atividades pedagógicas. Isso indica que houve um esforço por parte da mantenedora em atender as indicações da Capes quanto a esse espaço. Este deve possuir as mínimas condições utilização confortável, como mobiliário suficiente, ventilação adequada com refrigeração o ar e boa iluminação. Por outro lado, no relatório de 2014 os dados não se mostram tão positivos, o que pode ser explicado pelo fato de que alguns polos estavam passando por reformas estruturais a fim de se atender as determinações da CAPES, gerando desconforto nos estudantes durante as adequações estruturais.

Sobre os instalações dos laboratórios específicos dos cursos, em 2010, 38,8% dos estudantes afirmaram estar satisfeitos, 19,9% estão parcialmente insatisfeitos e 41,3% não souberam responder. Este grupo o fez porque neste ano de 2010, apenas um dos cursos havia a exigência de laboratório pedagógico específico. Em 2012, 57,4% dos respondentes disseram estar satisfeitos, 16,6% parcialmente insatisfeitos e 26% não souberam responder, possivelmente pelo fato de o curso não ter laboratório específico. Já em 2014, 20,3% estão totalmente satisfeitos, 30,4% satisfeitos, 29,1% parcialmente insatisfeitos e 20,3% totalmente insatisfeitos. No entanto, os dados positivos, na realidade, revelam uma incoerência, haja vista que nenhum dos cursos ofertados em 2014 apresenta a exigência de laboratório pedagógico específico.

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância sinalizam a relevância de que, conforme a necessidade e indicação do projeto pedagógico do curso, seja instalado no polo os laboratórios pedagógicos/específicos. Segundo o referido documento,

[...] diversas áreas do conhecimento científico são fortemente baseadas em atividades experimentais. Para cursos dessas áreas, as experiências laboratoriais configuram-se como essenciais para a garantia de qualidade no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as instituições de ensino que venham a ministrar cursos dessa natureza deverão possuir atividades nos laboratórios de ensino nos polos de apoio presencial. Os insumos para as atividades nos laboratórios de ensino deverão ser especificadas de forma clara no projeto do curso. (BRASIL, 2007, p. 27)

Este deve ser instalado em espaço físico mobiliário apropriado e disponibilizar material pedagógico consentâneo ao projeto e às atividades concernentes às disciplinas que farão uso do laboratório.

No que está relacionado às Tecnologias da Informação e da Comunicação, em especial sobre AVA do curso, no ano de 2010, 28,8% estão totalmente satisfeitos, 58,8% satisfeitos e 12,4% parcialmente satisfeitos. Em 2012, 22,5% estão totalmente satisfeitos, 40,3% satisfeitos, 21,9% parcialmente insatisfeitos e 15,3% totalmente insatisfeitos. Já no ano de 2014, 17,7% dos estudantes estão totalmente satisfeitos, 45,5% satisfeitos, 22,9% parcialmente insatisfeitos e 13,9% totalmente insatisfeitos.

Neste quesito, mais da metade dos estudantes mostram que estão totalmente satisfeitos ou satisfeitos. Acredita-se que tal aspecto possa ser devido às ações da Secretaria de Tecnologia da Informação – STI/UFMT, em especial da Gerência de Produção Multimídia e Audiovisual (GPMA), responsável técnica pelos AVAs do cursos da EaD na instituição. O planejamento e desenho instrucional dos AVA dos cursos é realizada por uma equipe de

profissionais de web designers, administradores e Design Instrucional. O planejamento do modelo de design do AVA é organizado para atender a diferentes necessidades e contexto do curso, de modo a facilitar seu uso por parte das coordenações de curso, professores, tutores e estudantes.

Na viabilização dos polos de apoio presencial, muitas podem ser as dificuldades a serem superadas no que tange a sua manutenção e funcionamento. Neste sentido, pode-se perceber nos relatórios que a CEMTIC/STI, com o fito de atender as emanções dos Referencias de Qualidade da Educação Superior a Distância, tem promovido ações colaborativas junto aos gestores dos polos de apoio, em ajudar a promover neles maior qualidade em sua infraestrutura, ainda que os polos não sejam de sua responsabilidade direta. Constatou-se nos relatórios as seguintes ações: visitas *in loco* realizadas pela coordenação e coordenação adjunta da UAB/UFMT para debater junto às autoridades locais a melhoria das condições objetivas dos polos; e, reuniões mensais junto aos coordenadores de curso da EaD para discutir questões pedagógicas, administrativas e de infraestrutura dos cursos e polos [UFMT, 2012, 2014].

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho teve-se como propósito realizar um apanhado e uma análise comparativa dos resultados da autoavaliação da EaD, valendo-se dos dados presentes nos relatórios dos anos de 2010, 2012 e 2014 da avaliação institucional realizada pela CPA da UFMT. O foco da análise dos dados da EaD foram as dimensões “política de gestão” e “infraestrutura”, aduzidos em tais relatórios e sintetizados aqui, como exposto.

Existe o imperativo por parte da Instituição de Ensino Superior em divulgar junto aos discentes dos cursos da EaD a existência, as ações e os resultados de suas atividades, sobretudo por meio dos Conselhos Superiores e da Congregação da Faculdade ou Instituto que oferta o curso, valendo-se dos diferentes meios de comunicação disponíveis na universidade, principalmente o site e os AVAs dos cursos. Quanto ao colegiado de curso, ainda que mais da metade dos discentes revele conhecê-lo e saber de suas atividades e deliberações, existe a necessidade de planificar e implementar ações que o façam ser mais visível aos estudantes. Acredita-se que esta ação poderia ser viabilizada pela coordenação do curso, por exemplo ao divulgar mais intensamente o trabalho do colegiado por meio do AVA do curso e em assembleias com os estudantes do polo.

No tocante à infraestrutura, constatou-se que, de modo geral, metade dos estudantes revelam estar satisfeitos. Todavia, no relatório de 2014, pode-se perceber maior descontentamento quanto a essa dimensão. Como exposto anteriormente, esses dados podem ser explicados pelo fato de que alguns dos polos estavam passando por reformas estruturais a fim de se adequarem às exigências da CAPES, gerando desconforto aos discentes.

Por fim, o presente estudo traz elementos que sugerem uma discussão que excede o

escopo deste trabalho, mas que se faz premente a partir dos dados por ora apresentados. Há que se avaliar por meio da CPA ou de instrumentos mais pontuais e vinculados aos cursos, a natureza da relação entre os estudantes da modalidade a distância e a universidade que oferta os cursos, visto que os dados sugerem um distanciamento entre os acadêmicos e a IES que ultrapassam as distâncias físicas entre os polos e a UFMT, ainda que tenha sido minimizado nas respostas dos participantes. Esse distanciamento merece ser mais bem estudado e caracterizado a fim de se identificar maneiras de minimizá-lo e proporcionar aos estudantes o sentimento de pertença ao campus da universidade na qual são matriculados, o que demanda uma pesquisa com objetivos mais ampliados e que será apresentada em momento futuro.

REFERÊNCIAS

BARREYRO, Gady's Beatriz; ROTHEN, José Carlos. Para uma história da avaliação da educação superior brasileira: análise dos documentos do PARU, GERES e PAIUB. **Avaliação**. Campinas; Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 131-152, mar. 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras proficiências**. Brasília, 2004.

BRASIL. MEC/SEED. **Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância**. 2007. (Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>> Acesso em 20 abr.2016)

MANFÉ, Ana Caroline Assunção; MAIA, Antônio Erasmo Feitosa; BOTELHO, Mário. Referenciais de qualidade como base para o estudo de um curso de Bacharelado em Administração a distância: uma análise do material didático, professores e tutores. In: **VII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**. 2010. (Disponível em <https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos10/436_Artigo%20SEGET-%20final.pdf> Acesso em: 20/03/2016)

PETTER, Rosemary Celeste *et al.* A avaliação do sistema de orientação acadêmica/tutoria de cursos de graduação da UAB no contexto da gestão de sistema de EaD da UFMT. ESUD 2014 – **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Florianópolis/SC, 05-08 de agosto de 2014 – UNIREDE.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2012**. Cuiabá: UFMT, 2012. (Disponível em <<http://200.129.241.80/autoavaliacao/relatorios.php>> Acesso em 10 fev 2016).

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2013**. Cuiabá: UFMT, 2013a. (Disponível em <<http://200.129.241.80/autoavaliacao/relatorios.php>> Acesso em 10 fev 2016).

UFMT. Universidade Federal de Mato Grosso. **Relatório de Autoavaliação Institucional 2014**. (Disponível em <<http://200.129.241.80/autoavaliacao/relatorios.php>> Acesso em 10 fev 2016).

VERHINE, Robert Evan; DANTAS, Lys Maria Vinhaes; SOARES, José Francisco. Do provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no ensino superior brasileiro. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 291-310, jul./set. 2006. (Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n52/a02v1452.pdf>. Acesso em 12 mar. 2016).

SOBRE A ORGANIZADORA

Andreza Lopes: Doutora e Mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Educação a Distância e em Auditoria Empresarial. Graduada em Administração e Pedagogia. Profissional & Self Coaching. Experiência há mais de 15 anos na área de Educação com ênfase em Educação a Distância, mídia do conhecimento, ensino -aprendizagem e desenvolvimento de competências. Das diferentes atividades desenvolvidas destaca-se uma atuação por resultado, como: coach e mentora acadêmica, professora, palestrante, pesquisadora, avaliadora de artigos e projetos, designer educacional e consultora EaD. Como consultora atuou com projetos de segmento público e privado a partir de diferentes parcerias, como: IESDE, UFSC; CEDERJ; Cerfead/IFSC; IMAP e Delinea Tecnologia Educacional. Autora de livros e artigos científicos. Fundadora do Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico Andreza Lopes (IPDAAL) onde atua como CEO e Facilitadora do Programa de Coach e Mentoria Acadêmico em Ação (www.andrezalopes.com.br).

SOBRE OS AUTORES

Adilson Gomes dos Santos: Licenciado em Ciências com Habilitação em Biologia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Doutorando em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação e Psicologia - UMinho, IEP-UMinho, Portugal. Professor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, Educação a Distância, atua, principalmente, nos seguintes temas: educação a distância, formação de professores, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas.

Adriana Lessa Cardoso: Graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Mestrado em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Feministas e de Gênero - D'Generus; E-mail para contato: adrianalessacardoso@gmail.com

Alessandra Aparecida de Paula Souza: Professora do UNIS/MG (Centro Universitário Sul de Minas); Graduação em Bacharelado em Direito pela FADIVA (Faculdade de Direito de Varginha); Mestrado em Gestão Pública e Sociedade pela UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas); E-mail para contato: alessandrasouza@unis.edu.br

Alessandro Ferreira Alves: Professor do UNIS/MG (Centro Universitário Sul de Minas); Graduação em Matemática pela UFU (Universidade Federal de Uberlândia); Mestrado em Matemática pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas); Doutorado em Engenharia Elétrica pela UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas); E-mail para contato: matematica@unis.edu.br

Aline Pinto Amorim: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Especialização em Gestão e Docência em Educação a Distância pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Mestrado em Educação Ambiental pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG; E-mail para contato: aline.amorim@ifrj.edu.br

Álvaro Veiga Júnior: Professor da Universidade Federal de Pelotas Bolsista CAPES UaB/UFPel; Graduação em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil; Graduação em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel; Mestrado em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel; Email avj.pedagogia@gmail.com

Ana Maria Fontenelle Catrib: Professora da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Graduação em Pedagogia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Pós-Doutorado em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Bolsista Produtividade em Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Nível 2; Grupo de pesquisa: Promoção da saúde nos espaços educacionais; E-mail para contato: catrib@unifor.br

André Felipe Costa Santos: Doutorando e Mestre em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB), com período de mobilidade acadêmica na Universidade de Lisboa (UL), Portugal. Atua no Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia e Educação - GRUPPE da UnB e no Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais- NEARS da PUC-SP, ambos cadastrados no Diretório do Grupo de Pesquisas do Brasil do CNPq. Tem experiência na área de Psicologia da Educação; Psicologia Social na Educação; Avaliação da/na Educação; Representações Sociais e Educação ; Ciências Sociais na Educação, Direitos Humanos e Educação e; Educação para a Paz.

Andréa Soares Rocha da Silva: Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Saúde da Família RENASF/UFC; Graduação em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Ceará; Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Grupo de pesquisa: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde – GETS (UFC).

Ariston de Lima Cardoso: Físico (bacharel e licenciado), mestre em Física, doutor em Geociências pela Universidade Federal da Bahia. Professor Adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e Superintendente de Educação Aberta e a Distância. Professor Pesquisador nível I CAPES/UAB, Coordenador Institucional do Comitê de Formação de Professores UFRB (COMFOR), Coordenador UAB. Principais áreas: Física e Tecnologias Educativas. Principais linhas de pesquisa: Tecnologias Educacionais e Assistivas, Divulgação e Popularização do Ensino de Ciências, Robótica e Física, Educação a Distância e Tecnologias.

Bruna Concheski de Moura: Graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Camyla D'Elyz do Amaral Meirelles: Professora tutora do Bacharelado em Administração Pública Semipresencial da Universidade Federal Fluminense – PNAP – UAB; Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Presidente Antonio Carlos; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense.

Célida Juliana de Oliveira: Professora da Universidade Regional do Cariri (URCA); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Regional do Cariri (URCA); Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado Acadêmico em Cuidados Clínicos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Grupo de pesquisa: Projeto de Pesquisa e Extensão Saúde Cardiovascular e Cerebrovascular (GPESCC); E-mail para contato: celida.oliveira@urca.br

Celso Augusto dos Santos Gomes: Professor do UNIS/MG (Centro Universitário Sul de Minas); Graduação em Bacharelado em Música pela UniFIAM/FAAM (Centro Universitário FIAM/FAAM); Graduação em Licenciatura em Música pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital pela PUC-SP (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: celso.gomes@unis.edu.br

Clevi Elena Rapkiewicz: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Graduação em

Tecnólogo de Processamento de Dados e em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Doutorado em Engenharia de Sistemas e Computação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos em Tecnologias Digitais na Educação - UFRGS

Daniel Chris Amato: Professor PEB – III/ ARTES da Prefeitura Municipal de Campinas; Graduação em Educação Artística com Habilitação em Música pelo UNASP-EC; Especialização em Educação Musical pelo UNASP-EC; Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela UNESP-IB/RC; E-mail para contato: maestrodanielamato@gmail.com

Debora Pereira Claudio: Professora na Universidade Positivo (UP); Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Mestrado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em Fonoaudiologia e os Processos de Linguagem pela Universidade Tuiuti do Paraná; E-mail para contato: deborapclaudio@gmail.com

Débora Regina Campos Cândido: Professora substituta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ e tutora presencial do Consórcio CEDERJ; Graduação em Turismo pelo Centro Universitário de Barra Mansa – UBM; Especialização em Ciências Humanas: Brasil, Estado e Sociedade pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e em Gestão e Implementação da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Mestrado em Tecnologia Ambiental pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos e Pesquisas em Turismo – NEPET (UFRRJ); E-mail para contato: drccandido@gmail.com.

Divair Doneda: Pesquisadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Graduação em Ciências Sociais, História e Nutrição pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Medicina: Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Doutorado em Medicina: Ciências Médicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Grupo de pesquisa: Alimentos, Nutrição e Cultura – UFRGS; E-mail para contato: divair@gmail.com

Eli dos Reis: Professor-tutor de EAD da Universidade Metodista de São Paulo, Polo Ribeirão Preto - SP; Graduação em Economia pela Universidade de Mogi das Cruzes - SP; Especialização em Gestão Empresarial pela Universidade Paulista (UNIP); Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF); E-mail para contato: elidosreis@zipmail.com.br

Elizabeth Maria Lopes Toledo – professora e pesquisadora da Universidade Estadual do Tocantins – Unitins; Membro do corpo docente do Programa de Pós- Graduação em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas da Universidade Estadual do Tocantins; Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa – UFV; Mestrado em Ciências da Educação pela UNB. Grupos de pesquisa vinculados: Formação de Professores. Políticas Públicas e Gestão da Educação. Grupo de pesquisa: Criança e adolescente. Núcleo Institucional de Estudos em Políticas Públicas Educacionais – NIEPPE; E-mail: elizabeth.ml@unitins.br

Endre Solti: Professor do Conservatório Municipal de Poços de Caldas; Graduação em Música Popular pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp; Mestrado em Música pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp; Doutorando pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp previsão

de conclusão 2020; E-mail para contato: endreguitar@gmail.com

Eniel do Espírito Santo: Doutor e pós-doutor em Educação. É professor adjunto na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), coordena o Núcleo de Educação Continuada Digital na SEAD/UFRB e o curso de especialização em Tecnologias e Educação Aberta e Digital, realizado entre Universidade Aberta de Portugal e UFRB. Lidera a linha de pesquisa Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação no Grupo de Pesquisa em Tecnologias Educacionais, Robótica e Física (G-TERF). Autor do livro "Leitura e Produção do Texto Acadêmico" (2016) e coautor do livro "Modelo Pedagógico Virtual UFRB: por uma educação aberta e digital" (2018).

Everaldo Carvalho de Almeida: Bacharel em Administração Pública pelo Programa Nacional de Administração Pública (PNAP) e CEAD/Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Everton Luiz de Paula: É graduado em Química, especialista em Educação Empreendedora, Mestre em Ciências - Química de Materiais, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), especialista em Design Instrucional para Ead Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e Doutor em Físico-Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo realizado um estágio sanduíche na Université de Montpellier 2 em colaboração com o Professor Dr. Jean-Jacques Robin. Atualmente é Diretor de Educação Aberta e a distância na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Atua na área de Química, desenvolvendo nanocompósitos e blendas poliméricas baseados em materiais biodegradáveis para aplicação nas áreas médica, ambiental e de embalagens. Em Educação, tem experiência no ensino e em orientação, atuando também na área de educação a distância on-line, tendo atuado em diferentes cursos da UFSJ, oferecidos na modalidade de Ead Virtual; Email: everton2804@gmail.com

Fabiane do Amaral Gubert: Professor da Universidade Federal do Ceará (UFC); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal do Ceará e do Mestrado Profissional em Saúde da Família RENASF/UFC; Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará; Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará; Grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa Família, Ensino, Pesquisa e Extensão - FAMEPE (UFC).

Francisca Bertilia Chaves Costa: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Grupo de pesquisa: Promoção da saúde nos espaços educacionais da Universidade de Fortaleza; Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); E-mail para contato: bertilia_chaves@hotmail.com

Giovana da Silva Cardoso: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; Graduação em Matemática pelo Centro Universitário de Barra Mansa e graduação em Pedagogia pela Fundação Rosemar Pimental – FERP; Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda – UNIFOA; Grupo de pesquisa: PIVICT 2017-108 Educação Inclusiva; E-mail para contato: giovana.cardoso@ifrj.edu.br.

Gustavo Luiz Gava: Professor na Universidade Positivo e Centro Universitário Opet (UP e UNIOPET); Graduação em Filosofia pela Faculdade de Administração, Ciências Educação e Letras. Mestrado em

Filosofia da mente pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná; Doutorado em Filosofia da Mente pela pontifícia Universidade Católica do Paraná com período sanduíche na Universidade do Porto, Portugal. E-mail para contato: gustavoluizgava@hotmail.com

Hercules Guimarães Honorato: Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), na linha de pesquisa de Políticas Públicas e Gestão, ano de conclusão 2012. Doutor e Mestre em Política e Estratégia Marítimas pela Escola de Guerra Naval (EGN), anos de conclusão, respectivamente, 2007 e 1999. Especialista em Logística e Gestão Internacional pelo Instituto COPPEAD de Administração, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), anos de conclusão, respectivamente, 2009 e 2007. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo Instituto a Vez do Mestre (IAVM), da Universidade Cândido Mendes (UCAM), ano de conclusão 2008. Bacharel em Ciências Navais, com habilitação em Administração de Sistemas, pela Escola Naval, ano de conclusão 1982. Integrante do Corpo Permanente da Escola Superior de Guerra (ESG) de 2009 a 2012, retornando à instituição em nov. de 2017. Professor dos Cursos de Altos Estudos de Política e Estratégia (CAEPE) e do Logística e Mobilização Nacionais (CLMN). Professor da Escola Naval de 2012 a out. de 2017 das Disciplinas de Metodologia da Pesquisa e Introdução à Logística Naval.

Iomara Albuquerque Giffoni: Professor da Universidade: CEFET/MG; Membro do corpo docente da Graduação em Administração pela Universidade CEFET/MG; Mestrado em Turismo e Hotelaria pela Universidade do Vale do Itajaí; Doutorando em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais; Pós Doutorado em Metodologia do Ensino Superior pelo CEPENMG; Grupo de pesquisa: AVACEFE.

Ivana Cristina Vieira de Lima: Professor da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Graduação em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará; Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará; Doutorado em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará; Grupo de pesquisa: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde – GETS (UFC).

José Geraldo Pedrosa: Professor da Universidade: CEFET-MG; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG; Graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado de Minas Gerais; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Pós Doutorado pela Universidade Federal de Minas Gerais.

Josiane Faganello: Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) - RS; Graduação em Farmácia pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Doutorado em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Grupo de pesquisa: Alfabetização Científica em Ciências Morfológicas e Promoção da Saúde - UFSM; E-mail para contato: jfaganello@gmail.com

Juliano Ribas Ignêz: Professor da Universidade FACULDADE DO PANTANAL - FAPAN- MT; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT; Mestrado em Ecologia e Conservação da biodiversidade pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT; E-mail para contato: rybasbiologo@hotmail.com

Julio Candido de Meirelles Junior: Professor da Universidade Federal Fluminense; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Desenvolvimento (PGPPD) da Universidade Federal Fluminense; Graduado em Ciências Contábeis pela Universidade Presidente Antonio Carlos; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense; Mestrado em Ciências Contábeis pela Universidade Vale do Rio Verde; Doutorado em Ciência, Tecnologia e Inovação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro; Líder do Grupo de Pesquisa: Análise de Risco em Controladoria Estratégica – ARCONTE.

Júlio César Merij Mário: Licenciado em Sistema de Informação - Pedagogia - Matemática - Mestre em Educação (Tecnologias e Educação à Distância) - Especialista em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Doutorando em Tecnologias Educacionais à Distância pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT) - Cambridge, Massachusetts, USA.

July Grassiely de Oliveira Branco: Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Graduação em Enfermagem pelo Centro Universitário Filadélfia (UNIFIL); Mestrado em Saúde Coletiva pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP); E-mail para contato: julybranco.upa@gmail.com

Karina Fernanda da Silva: Tutora da Universidade Federal de São João Del Rey; Graduação em Administração pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH; Mestrado em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Minas Gerais – CEFET-MG; Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG; Grupo de pesquisa: NIPE-LOG (Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Logística).

Karina Zanoti Fonseca: Nutricionista, mestre em Ciências Farmacêuticas, doutora em Bioquímica Agrícola pela Universidade Federal de Viçosa. Professora Adjunta II na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Principais áreas: Flavonoides, Desenvolvimento de produtos, Inovação Tecnológica, Alimentação Coletiva e Ciência dos Alimentos. Principais linhas de pesquisa: Química de Produtos Naturais, Substâncias Bioativas em Alimentos, Desenvolvimento de Novos Produtos, Alimentação Coletiva e Gestão de Unidades de Alimentação e Nutrição. É vice líder do Grupo de Pesquisa no CNPq: Bioprodutos e processos aplicados à Nutrição Humana (BIONUTRI).

Kyrleys Pereira Vasconcelos: Possui graduação em licenciatura plena em Matemática pela Universidade Vale do Rio Doce (2004), graduação em Pedagogia (2012) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - Campus JK. Professora colaboradora do Programa de Pós graduação em Educação -PPGED/UFVJM.Coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais de Educação Básica (COMFOR/UFVJM); Coordenadora do curso de Especialização em Educação do Campo: práticas pedagógicas (UFVJM); Coordenadora do curso de Aperfeiçoamento em educação do campo: práticas pedagógicas; Coordenadora de Tutoria e do Estágio Supervisionado na DEAD/UFVJM . Tem experiência na área de Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação do campo, educação matemática, práticas de numeramento e etnomatemática e práticas pedagógicas. Membro do Grupo de Estudos sobre Numeramento -UFMG; Membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação Matemática e Sociedade- UNISINOS; Membro do grupo de Estudo e Pesquisa em Currículos, Culturas e Sujeitos do

Campo e da Cidade; E-mail: kvasconcelos81@gmail.com

Leandro Sodré Barreto: Possui graduação em Física pela Universidade Federal da Bahia (2003). Atualmente é professor do Instituto Federal da Bahia. Tem experiência na área de Ensino de Física e suas Tecnologias, com ênfase em instrumentação em Física e Ensino à distância. Possui experiência em Teoria Geral de Partículas e Campos, além de experiência em ensino de graduação para engenharias, atuando principalmente nos seguintes temas: Física Geral, controle e automação, Ensino à distância, desenvolvimento, metalurgia, fluxo de dados e controle.

Leila Valderes Souza Gattass: Professora da Universidade: Universidade do Estado de Mato Grosso; Faculdade de Ciências da Saúde; Coordenadora do Curso de Ciências Biológicas – DEAD\UAB\ UNEMAT; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; Doutorado em Educação em Ciências e Matemática – REAMEC – pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; E-mail para contato: leila.v.gattass@gmail.com

Lidiane Goedert: Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Membro do corpo docente do Centro de Educação a Distância da UDESC; Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Mestrado em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Doutoranda em Ciências da Educação, na Especialidade Tecnologia Educativa, pela Universidade do Minho em Portugal; Grupo de pesquisa: Educação e Cibercultura; E-mail para contato: lidiane.goedert@udesc.br

Liliane Rodrigues de Araújo: Pedagoga - Doutoranda em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” - La Habana, CU.

Luiz Henrique Gomes Saraiva: Tutor EAD na Universidade Federal de São João Del Rei; Membro do Corpo docente do curso de Administração Pública a Distância na Universidade Federal de São João Del Rei; Graduado em Administração de Empresas pela Universidade Federal de São João Del Rei; Especialista em Educação a distância pela Faculdade SENAC – Minas; Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas pela Universidade Federal de São João Del Rei.

Mara Lúcia Ramalho: Professora Adjunta da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM, lotada na Diretoria de Educação a Distância (DEAD). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, PUC/MG(2016); Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP (2006); formação em pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais, UEMG/ Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina-FAFIDIA (1997). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado profissional) com atuação na linha de pesquisa: Educação, sujeitos, sociedade, história da educação e políticas públicas educacionais. Prioriza as discussões sobre as temáticas: políticas públicas; educação a distância; educação, cidadania, direitos humanos e gestão de instâncias (municipal, estadual e federal) e instituições escolares. Vice-coordenadora do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério da Educação Básica da UFVJM; E-mail: mararamalho03@yahoo.com.br

Márcio Luiz Carlos de Moraes: Doutorando do Programa de Pós-graduação em Administração Pública do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa (ISCSP-

ULisboa); Graduação em Informática pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestrado Profissional em Computação Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE); E-mail para contato: 224559@iscsp.ulisboa.pt

Maria Inês Pereira Guimarães: Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Mestrado em Políticas Públicas para Juventude na Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Orientadora de Trabalho Final de Curso e Tutora da Universidade Aberta do Brasil, polo na Universidade Federal Fluminense (UFF - RJ); Professora do Ensino Fundamental para Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Município do Rio de Janeiro/RJ. E-mail para contato: ines@iesc.ufrj.br

Maria Lucijane Gomes de Oliveira: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Grupo de pesquisa: Avaliação e Gestão Educacional - GPAGE (UFC).

Maura Vello: Professora na Universidade Positivo (UP); Graduação em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário Franciscano do Paraná. Mestrado em Organizações e Desenvolvimento pelo Centro Universitário Franciscano do Paraná; E-mail para contato: mauravello@gmail.com

Milena Marcintha Alves Braz: Professora da Faculdade da Grande Fortaleza (FGF); Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC); Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR); Mestrado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos Avançados em Desenvolvimento Regional Sustentável (LEADRS) da Universidade Federal do Ceará (UFC); E-mail para contato: milena@virtual.ufc.br

Mônica Nascimento e Feitosa: Professora da Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes; Professora de Educação a Distância (EaD) junto ao CEAD/Unimontes no PNAP/Administração Pública; Graduada em Direito (1992) e Ciências Contábeis (2000), ambas pela Unimontes; Especialista em Auditoria e Controladoria Pública; Mestrado em Desenvolvimento Social/PPGDS/Unimontes (2010 a 2012); Doutoranda em Desenvolvimento Social/PPGDS/Unimontes (2015 a 2019); Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Contabilidade/GEPEC; Coordenadora do Projeto de Extensão NASC/Unimontes.

Morgana de Abreu Leal: Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFRJ; Licenciatura em Letras Português/Inglês pela Faculdade CCAA; Especialização em Designer Instrucional para a EaD Virtual pela Universidade Federal e Itajubá, e em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD pela Universidade Federal Fluminense – UFF; Mestrado em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Grupo de pesquisa: Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (UERJ); E-mail: morgana.leal@ifrj.edu.br.

Naiana Alves Oliveira: Professor da Faculdade Paulista de Serviço Social, FAPSS/SP; Graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel); Mestrado em Enfermagem pela Universidade Federal do Rio Grande; Doutorado em Ciências da Saúde pela Universidade

Federal de Pelotas; Grupo de pesquisa: Enfermagem, Saúde Mental e Saúde Coletiva da Faculdade de Enfermagem (UFPel).

Neide Borscheid Mayer: Professora no Centro Universitário Internacional (UNINTER); Graduação em Graduação em Ciências Contábeis pela Universidade Federal de Santa Maria; Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Maria; E-mail para contato: bneide@gmail.com

Noeli Antônia Pimentel Vaz: Professora da Universidade Estadual de Goiás na modalidade presencial no Câmpus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas, e na modalidade a distância, pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR/UEG. Graduação em Tecnologia em Processamento de Dados. Universidade Estadual de Goiás, UEG, Brasil. Mestrado em Engenharia de Produção e Sistemas. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil. Projeto de pesquisa: A Mineração de Dados aplicada a avaliação da influência da mediação do tutor nos cursos de graduação em EaD do CEAR-UEG.

Paulo Jorge De Oliveira Carvalho: Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP); Membro do Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Graduação em Psicologia pela Universidade Paulista; Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP); Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), com bolsa de Doutorado Sanduíche no Exterior oferecida pela CAPES para estágio realizado na Universidade de Lisboa (UL); Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); E-mail para contato: paulo.jorge@ifsp.edu.br

Pollyana dos Reis Pereira Fanstone: Coordenadora de curso de Licenciatura em Computação do CEAR/UEG; Graduação em Ciência da Computação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil. Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil. Grupo de pesquisa: A Mineração de Dados aplicada a avaliação da influência da mediação do tutor nos cursos de graduação em EaD do CEAR/ UEG. EGESI - Estratégia em Gestão, Educação e Sistemas de Informação.

Priscila Costa Santos: Doutoranda no Programa de Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre pelo Programa de Pós - Graduação em Psicologia do Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. Especialista em Educação pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. No contexto acadêmico, desenvolveu trabalhos sobre Educação a Distância, Formação de Professores e Professores-tutores para Educação a Distância, Tecnologias da Comunicação e Informação e Educação; e Análise de Redes Sociais na Educação. Possui experiência em Educação, com ênfase em Educação a Distância, como Coordenadora, Supervisora, Professora-tutora, desenvolvimento de atividades de planejamento e execução de cursos presenciais e a distância, revisão pedagógica de conteúdos e Designer Instrucional, em Instituições como: Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB), Coordenadoria de Capacitação (Procap/UnB), Centro de Educação a Distância (CEAD/UnB), Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (PRODEQUI/UnB) e Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Rafael Bittencourt Vieira: Graduado em Engenharia de Pesca e mestrando em Ciência Animal pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Interesse na área da Genética

de organismos aquáticos e produção animal. Foi bolsista no laboratório de genética do Nepa na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Possui área de interesse baseada principalmente nos seguintes temas: Genética, Dinâmica de Populações, Produção animal, Propriedade intelectual e Tecnologia aplicada a atividades de pesquisa na área de Engenharia de Pesca.

Rita de Cássia de Souza Soares Ramos: Professora da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos; Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Luterana do Brasil; E-mail para contato: ritamatematica@gmail.com

Rosalva Pereira De Alencar: Professor da Universidade do Estado de Mato Grosso; Faculdade de Educação e Linguagem, na disciplina de Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia; Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE; Mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB; Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Linha de Pesquisa: Organização escolar, Formação e Práticas Pedagógicas; E-mail para contato: rosalvalencar@gmail.com

Roselaine Ripa: Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Membro do corpo docente do Centro de Educação a Distância da UDESC; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar; Grupo de pesquisa: Líder do Nexos: Teoria Crítica e Pesquisa Interdisciplinar – Sul; E-mail para contato: roselaine.ripa@udesc.br

Rosemary Celeste Petter: Professora Adjunto III da Universidade Federal de Mato Grosso; Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Imaculada Conceição/ UFSM; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso; Doutoranda em Educação na Linha de Pesquisa “Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas”; Grupo de pesquisa: Laboratório de Estudos sobre Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação – LêTece; E-mail para contato: rosypetter@gmail.com

Rozane da Silveira Alves: Professora da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas; Graduação em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Rio Grande; Mestrado em Ciências da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; E-mail para contato: rsalvex@gmail.com

Sálvio de Macedo Silva: Professor Associado I da Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ; Graduado e mestre em Administração pela Universidade Federal de Lavras; Membro do Conselho Universitário - CONSU-UFSJ; Representante da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ nos conselhos de gestão das seguintes Unidades de Conservação: Conselho Consultivo do Monumento Natural Estadual Serra do Gambá com sede no município de Jeceaba - MG, e Conselho Deliberativo do Parque Ecológico Municipal da Serra do Lenheiro com sede em São João del-Rei – MG; Representante da Universidade Federal de São João del-Rei - UFSJ no Comitê da Bacia Hidrográfica Vertentes do Rio

Grande; Pesquisador do Centro de Estudos em Gestão Ambiental e Sustentabilidade.

Sérgio Rodrigues de Souza: Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” - La Habana, CU. Pós-Doutorando em Psicologia Social pela Universidad Argentina John Fitzgerald Kennedy - Buenos Aires, AR.

Sheyla Mara Coraiola: Professora na Universidade Positivo (UP); Graduação em Tecnologia em Eletrotécnica Universidade Tecnológica Federal do Paraná; Mestrado em Mestrado em Educação Pontifícia Universidade Católica do Paraná; E-mail para contato: sheyla.coraiola@gmail.com

Simone de Paula Teodoro Moreira: Professora do UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Graduação em Licenciatura Plena - Matemática, Física e Desenho pelo UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Mestrado em Tecnologia de Informação e Com. na Formação em EaD pela UFC (Universidade Federal do Ceará); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: simone@unis.edu.br

Taciana Mirna Sambrano: Professora Associada da Universidade Federal de Mato Grosso. Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP; E-mail para contato: tacianamirna@gmail.com

Tânia Regina da Rocha Unglaub: Professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; Membro do corpo docente do Centro de Educação a Distância da UDESC; Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR; Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP UNICAMP; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; Grupo de pesquisa: Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino: Direitos Humanos, Cidadania e Diversidade; E-mail para contato: tania.unglaub@udesc.br

Thaís Philipsen Grutzmann: Professora da Universidade Federal de Pelotas – UEPel; Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal de Pelotas; Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas; Mestrado em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas; E-mail para contato: thaisclmd2@gmail.com

Valéria Soares de Lima: Professora da Universidade Estadual de Goiás na modalidade presencial no Câmpus de Anápolis de Ciências Exatas e Tecnológicas, e na modalidade a distância, pelo Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR/UEG. Membro do corpo docente da pós-graduação em Gestão e Saúde – PNAP/CEAR/UEG. Graduação em: Licenciatura em Pedagogia com habilitação em: Orientação educacional – Faculdade UNICESP – Faculdade de Educação. Bacharel em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional: Centro de Graduação e Pesquisa. Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal de Goiás – UFG. Mestra em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO; Grupo de pesquisa: A Corporeidade/Subjetividade e a Educação Sexual nos Espaços Escolares na Contemporaneidade – PUC/GO. Políticas Educacionais e Gestão Escolar – PUC/GO. E-mail: valeria.lima@ueg.br

Valter Gomes Campos: Professor e Diretor do Centro de Ensino e Aprendizagem em Rede – CEAR/UEG; Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Literatura. Universidade Católica de Brasília, UCB/DF, Brasil. Bacharel em Teologia. Seminário Teológico Cristão Evangélico do Brasil, SETECEB, Brasil. Mestrado em Educação (Conceito CAPES 4). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, PUC GOIÁS, Brasil. Grupo de pesquisa: Metodologia aplicada à Educação a Distância.

Vanuska Lima da Silva: Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Graduação em Nutrição pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Mestrado em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo Doutorado em Ciência dos Alimentos pela Universidade de São Paulo;

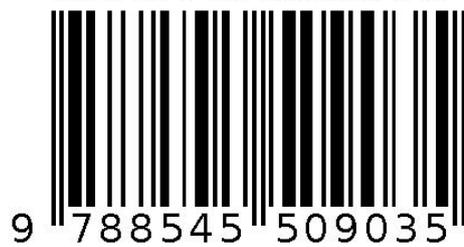
Viviane Nascimento Silva: Professora do Instituto Federal de Educação da Bahia/IFBA; Graduada em Ciências Sociais (2006) pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes; Especialista em Sociologia e Política pela Universidade Estadual de Montes Claros/Unimontes; Mestrado em Desenvolvimento Social/PPGDS/Unimontes (2009 a 2012); Doutoranda em Desenvolvimento Social/PPGDS/Unimontes (2015 a 2019); Participa do Projeto de Extensão E-lixo/IFBA; Desenvolve estudos e pesquisas na área de Sociologia do Trabalho.

Walézia Lopes Vasconcelos de Souza: Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Mestrado em Telessaúde e Telemedicina pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Grupo de pesquisa: Grupo Educação, Tecnologia e Saúde – GETS (UFC).

Wanderson Gomes de Souza: Professor do UNIS/MG (Centro Universitário do Sul de Minas); Graduação em Administração pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Graduação em Ciência da Computação pela UNIFENAS (Universidade José do Rosário Velano); Graduação em Tecnólogo Em Processamento de Dados pela UNIFENAS (Universidade José do Rosário Velano); Mestrado em Administração pela UNINCOR (Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações); Doutorado em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba); Bolsista Produtividade em Pesquisa pela FAPEMIG; E-mail para contato: wanderson@unis.edu.br

Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-455090-3-5



9 788545 509035