



Juliana Bordinhão Diana
(Organizadora)

Desenvolvendo e Agregando Valores na Educação a Distância

Juliana Bordinhão Diana
(Organizadora)

Desenvolvendo e Agregando Valores na Educação a Distância

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
D451	Desenvolvendo e agregando valores na educação a distância [recurso eletrônico] / Organizadora Juliana Bordinhão Diana. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-619-5 DOI 10.22533/at.ed.195191109 1. Ensino à distância. 2. Metodologia. 3. Tecnologia – Educação. I. Diana, Juliana Bordinhão. CDD 371.35
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A Educação a Distância é uma modalidade educacional que vem se destacando cada vez mais no Brasil. Suas práticas e experiências contribuem e oportunizam formação acadêmica e qualificação profissional de um número cada vez maior de pessoas.

A EaD é potencializada pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação para o desenvolvimento de diferentes metodologias de ensino, principalmente por meio do estímulo a vivência no mundo virtual e promoção de um ensino e aprendizagem baseados na interação e comunicação entre pessoas que estão distantes física e geograficamente. É diante deste cenário, que está em constante movimento, que esta obra foi organizada, trazendo reflexões, relatos e experiências vivenciadas por pesquisadores e profissionais da área de modo a agregar valor e contribuir com o desenvolvimento da modalidade. Para isso, esta obra está organizada em quatro eixos temáticos.

O primeiro eixo apresenta o cenário da EaD a partir de reflexões sobre os diferentes elementos que compõem a modalidade a distância. Iniciamos com a reflexão sobre os desafios enfrentados pelos atores envolvidos na oferta dos cursos EaD, o qual se destacam o papel do aluno, do professor e da instituição de ensino. Também são abordados assuntos que refletem as políticas educacionais com ênfase no uso das tecnologias digitais e formação docente. De modo complementar, outra pesquisa buscou-se aprofundar questões relacionadas à elaboração dos materiais didáticos, especialmente voltados à Educação Infantil para cursos de formação. Por fim, este primeiro eixo destaca o perfil docente diante do uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem em cursos técnicos de educação profissional.

O segundo eixo tem como ponto central de estudo o uso de diferentes tecnologias e mídias digitais. O uso de vídeos como ferramenta complementar em cursos ofertados na área de saúde traz importantes resultados e reflexões sobre o assunto. Na sequência, o destaque está na utilização das tecnologias digitais em sala de aula, no qual o relato de professores e alunos permitiram a reflexão sobre as possibilidades existentes para o processo de ensino-aprendizagem. Para finalizar este eixo, é apresentado um estudo sobre o uso de aplicativos móveis no processo de ensino-aprendizagem para pessoas em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades de aprendizagem, podendo ser utilizado como suporte em cursos EaD.

O terceiro eixo apresenta um dos assuntos mais abordados na EaD: a atuação da tutoria. O primeiro artigo traz um estudo de caso sobre a prática do tutor e sua relação com a aprendizagem autônoma e colaborativa de forma virtual. Ampliando o estudo sobre a atuação da tutoria nos cursos a distância, também é apresentada uma pesquisa que destaca o trabalho didático dos tutores virtuais no acompanhamento do estágio supervisionado realizado pelos estudantes, evidenciando assim a importância das relações humanas e da interação realizada no ambiente virtual. Sob outra óptica,

são apresentadas experiências vividas pela equipe de tutoria em um curso de Artes Visuais. Para finalizar este eixo, uma pesquisa que ressalta a mediação pedagógica realizada pela equipe de tutoria nos Polos de Educação a Distância, complementando assim o ensino-aprendizagem iniciado no mundo virtual.

Por fim, o quarto eixo traz relatos e experiências relacionadas à aprendizagem adquirida a partir dos cursos EaD, destacando-se fatores que contribuem com o nível de satisfação dos alunos em cursos online, ressaltando a importância da interação e qualidade dos materiais desenvolvidos. Para finalizar, apresenta-se uma pesquisa que teve como objetivo identificar o desenvolvimento de competências de egressos de um curso técnico profissional ofertado na modalidade a distância.

Dessa forma, com base nas pesquisas desenvolvidas é possível perceber a dimensão que a EaD proporciona às pessoas, visto que as diferentes ações e atividades desenvolvidas tem como objetivo contribuir com a aprendizagem e a construção do conhecimento para atuação em uma sociedade que valoriza cada vez mais uma participação ativa. Para essa atuação, a EaD torna-se um importante aliado para agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem e formação, considerando principalmente que ela estimula interação, comunicação, autonomia, uso de tecnologias e mídias digitais e a disciplina. A partir das pesquisas que apresentamos, temos a certeza que a busca pela qualidade do ensino e da aprendizagem se fazem cada vez mais presente, agregando cada vez mais valor e reconhecimento da EaD como uma modalidade que contribui com a formação.

Boa leitura!

Juliana Bordinhão Diana

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS PAPÉIS DO ALUNO, DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL	
Álaze Gabriel do Breviário	
DOI 10.22533/at.ed.1951911091	
CAPÍTULO 2	14
FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS COGNITIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS	
Suiane Costa Ferreira	
Cleci Maraschin	
DOI 10.22533/at.ed.1951911092	
CAPÍTULO 3	26
PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA	
Maévi Anabel Nono	
DOI 10.22533/at.ed.1951911093	
CAPÍTULO 4	36
IDENTIDADE DOCENTE NA EAD AMAZÔNICA: PERFIL E PERCEPÇÕES DIDÁTICAS	
Anabela Aparecida Silva Barbosa	
Rafael Nink de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.1951911094	
CAPÍTULO 5	52
AVALIAÇÃO DO USO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR DE ENSINO NOS CURSOS DE SAÚDE DO NORDESTE	
Cyntia Franciele Leite Souza	
Jéssica Miranda Ferreira	
Thallyson Bandeira de Sá	
Marco Antonio Dias da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1951911095	
CAPÍTULO 6	58
UM OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O USO DAS TDIC EM SALA DE AULA	
Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita	
Lucas Henrique Viana	
DOI 10.22533/at.ed.1951911096	
CAPÍTULO 7	71
PROGRAMA PALMA: <i>SMARTPHONES</i> COMO FACILITADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA	
Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini	
José Serafim Bertoloto	
André Galvan da Silveira	
Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior	
Lucinete Ornagui De Oliveira Nakamura	
Paula Viviana Queiroz Dantas	
DOI 10.22533/at.ed.1951911097	

CAPÍTULO 8	78
APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E COLABORATIVA NO SISTEMA DE TUTORIA VIRTUAL: ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO TUTOR	
Carla Marina Neto das Neves Lobo	
DOI 10.22533/at.ed.1951911098	
CAPÍTULO 9	92
ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO DE TUTORES VIRTUAIS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA	
Luana Zanotto	
Maria Elisa Nicolielo	
Aline Sommerhalder	
Andressa de Oliveira Martins	
DOI 10.22533/at.ed.1951911099	
CAPÍTULO 10	104
CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA/UAB: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA TUTORIA	
Abinair Maria Callegari	
DOI 10.22533/at.ed.19519110910	
CAPÍTULO 11	118
MEDIÇÃO PEDAGÓGICA TUTORIAL NOS POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES	
Eniel do Espírito Santo	
Luiz Carlos Sacramento da Luz	
Clairton Quintela Soares	
Ariston de Lima Cardoso	
DOI 10.22533/at.ed.19519110911	
CAPÍTULO 12	131
SEMANA DE PROVAS PREMIADAS: MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO DE ENCRUZILHADA - BA VIABILIZADA POR PREMIAÇÃO E INTERAÇÃO DE BLOG COM ENSINO PRESENCIAL	
Fernando Luís Rocha de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.19519110912	
CAPÍTULO 13	143
ESTUDO DOS FATORES DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA	
Mehran Misaghi	
Fernando Luiz Freitas Filho	
Ana Elisa Pillon	
DOI 10.22533/at.ed.19519110913	
CAPÍTULO 14	157
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE EGRESSOS DAS MODALIDADES PRESENCIAL E À DISTÂNCIA DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEETEPS - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA	
Maria Jose Grando Rovai	
DOI 10.22533/at.ed.19519110914	

SOBRE A ORGANIZADORA.....	174
ÍNDICE REMISSIVO	175

EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: NOVOS PAPÉIS DO ALUNO, DO PROFESSOR E DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL

Álaze Gabriel do Breviário

Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)

São Lourenço – Minas Gerais

RESUMO: O artigo busca refletir sobre os novos papéis do aluno, do professor e da instituição educacional, trazidos pela Educação a Distância (EaD). Tem como objetivo apresentar, explicar e caracterizar os desafios existentes na oferta da EaD para cada uma das partes nela envolvidas, em particular. Para tanto, utilizou as seguintes metodologias: o método crítico-dialético como o seu eixo epistemológico de investigação, historicizando o tema; o método hipotético-dedutivo como o seu eixo lógico de investigação; e como eixo técnico foi utilizado a base procedimental não participante, realizando-se um levantamento bibliográfico, com base em pesquisadores renomados do tema como Moore e Kearsley (2007), Maia e Mattar (2007), e Niskier (2000). Discute que a inserção das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo ensino-aprendizagem trouxe, por um lado, desafios maiores para o aluno, o professor e a instituição educacional, que hoje precisam estar mais preparados para aprender e ensinar, mas, por outro lado, trouxe grandes vantagens, dentre as quais a flexibilidade espacial e temporal para estudar, ambientes de aprendizagem mais

agradáveis, atraentes e interessantes, modo dinâmico e híbrido de aprender. Conclui que tal sistema trouxe a exigência do desenvolvimento, para todas as referidas partes, de novas competências, em especial o domínio no uso das TDICs, o autodidatismo e maior capacidade no gerenciamento do tempo.

PALAVRAS-CHAVE: EaD; docência; ensino superior.

DISTANCE EDUCATION: NEW ROLES OF STUDENT, TEACHER AND INSTITUTION

ABSTRACT: The article seeks to reflect on the new roles of student, teacher and educational institution, brought by Distance Education (EAD). It aims to present, explain and characterize the existing challenges in the provision of distance education for each of the parties to it, in particular. Therefore, we used the following methodologies: the critical-dialectical method as its epistemological axis research, historicizing the theme; the hypothetical-deductive method as its logical axis of research; and as a technical shaft was used to nonparticipating procedural basis, performing a literature based on renowned researchers theme as Moore and Kearsley (2007), Maia and Mattar (2007), and Niskier (2000). It discusses that the insertion of Digital Information and Communication Technologies

(TDICs) into the teaching-learning process has brought greater challenges for the student, the teacher and the educational institution, who today need to be more prepared to learn and teach, , on the other hand, brought great advantages, among them the spatial and temporal flexibility to study, pleasant, attractive and interesting learning environments, dynamic and hybrid learning. It concludes that such a system has led to the requirement for all parties to develop new skills, especially in the use of TDICs, self-learning and greater capacity in time management.

KEYWORDS: DE; distance learning; teaching; higher education.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema os novos papéis do aluno, do professor e da instituição educacional, trazidos pela Educação a Distância (EaD). O advento da EaD provocou mudanças significativas no processo ensino-aprendizagem, de modo que, por um lado, tornou as interações entre aluno-professor, aluno-aluno e aluno-instituição educacional, mais dinâmicas, flexíveis, convidativas, mas, por outro, trouxe a necessidade do domínio do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) por parte do aluno, do professor e da instituição educacional (MOORE; KEARSLEY, 2007; MAIA; MATTAR, 2007; NISKIER, 2000; SONETO, 2000; GARCIA, 2000).

Esse tema se justifica pela necessidade de um artigo de revisão sobre a Educação a Distância, na literatura crítica brasileira, focado nos papéis do aluno, do professor e da instituição educacional, que os explique de forma clara, objetiva e, concomitantemente, propedêutica, os desafios existentes na oferta da EaD para cada uma das partes nela envolvidas, em particular (MOORE; KEARSLEY, 2007; NISKIER, 2000; SUCUPIRA, 2000).

A questão que move essa pesquisa é compreender os novos papéis do aluno, do professor e da instituição educacional trazidos pela Educação a Distância, e que mudaram radicalmente a forma de se conceber o processo ensino-aprendizagem. Parte-se da hipótese que para que cada uma das referidas partes sejam capazes de acompanhar a informatização de dados, a internacionalização do conhecimento, e a globalização da economia, necessário é: dominar o uso das TDICS; criar e fortalecer redes de contatos; estabelecer parcerias que aproximem cada vez mais a universidade do mercado de trabalho e a comunidade em geral; aliar a teoria e prática por meio de atividades que integrem o ensino, a pesquisa e a extensão; estimular os investimentos governamentais em educação; reformular a legislação educacional levando-se em consideração as peculiaridades socioeconômicas regionais do país na atualidade (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Para a escolha das fontes selecionadas foram considerados os seguintes critérios: a) conteúdo específico sobre a Educação a Distância; b) conteúdo específico sobre a Docência no Ensino Superior; c) conteúdo específico sobre a Metodologia da Pesquisa Científica; d) parte da legislação educacional aplicável; e e) viabilidade de

acesso e análise dos materiais selecionados. Todas as fontes foram observadas; os dados foram coletados, organizados, sistematizados, analisados, e apresentados de acordo com os procedimentos técnicos de pesquisa para levantamento bibliográfico apresentados por Gil (1999; 2010), Marconi e Lakatos (2007) e Martins (2008).

Na Educação a Distância (EaD), o aluno precisa ser mais organizado, dinâmico, responsável e flexível do que na modalidade tradicional de educação, a presencial. Ele precisa desenvolver o autodidatismo, sabendo o que, como, por que, para que, quando e onde pesquisar as informações de que necessita para a sua formação profissional e humana. Ele precisa se familiarizar bem com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para interagir com seu(s) tutor(es) virtual(is), por meio de tutorias online, chats, fóruns de discussão virtuais, redes sociais, etc. (MAIA; MATTAR, 2007; SONETO, 2000; SUCUPIRA, 2000; NISKIER, 2000; MOORE; KEARSLEY, 2007; GARCIA, 2000; GIFTED, 2015).

Na EaD, o professor assume os papéis de um tutor virtual, que precisa exercer bem as funções de planejamento, avaliação, comunicação, produção de materiais didáticos, pedagogia, metodologia da pesquisa científica, computação, psicologia, dentre outras. Então, o tutor virtual é um planejador, avaliador, pedagogo, programador, comunicador, produtor científico e tecnológico, psicólogo (MAIA; MATTAR, 2007; SONETO, 2000; SUCUPIRA, 2000; NISKIER, 2000; MOORE; KEARSLEY, 2007; GARCIA, 2000; GIFTED, 2015).

Inobstante, as Instituições Educacionais (IE) virtuais são ambientes virtuais informatizados, sistematizados e integrados com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), por meio das quais a Educação a Distância é oferecida com a mesma qualidade da Educação Presencial, mas com flexibilidade e economia em escala, o que a torna mais dinâmica e convidativa no cenário socioeconômico globalizado em que vivemos, fazendo crescer vertiginosamente o número de matriculados e egressos nos cursos desta modalidade de educação, porém trazendo exigências cada vez maiores para o aluno, o professor e a IE que a gere (MAIA; MATTAR, 2007; SONETO, 2000; SUCUPIRA, 2000; NISKIER, 2000; MOORE; KEARSLEY, 2007; GARCIA, 2000; GIFTED, 2015).

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs) são espaços dinâmicos e equipados, por meio dos quais a universidade aberta e a distância concretiza a sua filosofia de ensino e aprendizagem. Então, a EaD não se trata de um método ou técnica isolados, mas sim de um sistema virtual sistematizado e integrado “em que objetivos, meios, técnicas e materiais resultem de uma filosofia, uma concepção de ensino” (SONETO, 2000, p. 388; NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

2 | OS NOVOS PAPIÉS DO APRENDIZ VIRTUAL

A flexibilidade resultante da Educação a Distância trouxe vantagens enormes para o aprendiz virtual, dentre as quais estudar de qualquer parte do mundo, a qualquer horário, desde que possua acesso à internet e equipamentos adequados para esta modalidade educacional, o que inclui um bom conjunto de *hardware* e *software* específicos (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Neste diapasão, são várias as competências e os equipamentos de que o aluno virtual necessita para conseguir progredir na Educação a Distância. Desde saber receber as mensagens do(s) seu(s) tutor(es) virtual(is), ler todos os materiais disponibilizados em cada um dos componentes curriculares do seu cursos, armazenados em espaços próprios no seu Ambiente Virtual de Aprendizagem, até mesmo possuir acesso a um computador que possua um modem ou conexão com a internet de alta velocidade de processamento. Também é necessário que ele desenvolva a autoaprendizagem, ou seja, a autonomia e a independência no seu aprendizado, constituindo-se o principal responsável pela sua formação (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

A interação com os grupos de estudos assume aspectos distintos da EaD quanto comparados com a Educação Presencial. Na EaD, são ferramentas diferentes ou pouco utilizadas na educação tradicional, é preciso mais atenção, o feedback (retorno) é obrigatório, a elaboração de um calendário próprio para cada componente curricular (disciplina) é fundamental, considerando-se as datas de entrega de todas as atividades solicitadas. O aluno EaD precisa participar adequadamente de fóruns de discussão, chats, e-mails, redes sociais, sabendo como responder, a quem, quando, etc.. Ele precisa se acostumar a chegar sua caixa de entrada diariamente, ler as mensagens com atenção e agilidade, e responder aquelas que demandarem resposta naquele dia, mas o ideal é se antecipar para não se sobrecarregar de última hora (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). É justamente focando nestes aspectos que os autores nos emprestam as suas ideias:

(MAIA; MATTAR, 2007, p. 87-89):

Há diversas ferramentas para interação em EaD on-line: e-mails, fóruns, chats etc., e o aluno virtual precisa se tornar capaz de participar adequadamente delas. Precisa, por exemplo, aprender a ler as colocações dos outros alunos, não apenas do professor; refletir; postar seus comentários e fazer sugestões de fontes de informação (como artigos, livros, sites, filmes etc.) sempre que achar conveniente, não apenas quando formalmente requisitado pelo professor. No caso dos fóruns, é importante que o aluno se organize para o acesso semanal, com a maior frequência possível, pois cada grupo de discussão adquire seu próprio ritmo, então não faz sentido aparecer no fórum no último minuto, apenas para ganhar nota.

É necessário entender a natureza da interação on-line: o aluno precisa compreender que se espera que ele interaja, enviando mensagens de resposta as perguntas propostas nas atividades das aulas, além de, muitas vezes, refletir e enviar mensagens comentando as respostas dos colegas. O aluno virtual deve

compreender que ele é responsável pela construção das comunidades de que participa. Ele é um participante ativo.

[...] Torna-se imprescindível anotar os prazos de entrega das atividades e traçar um calendário para todo o semestre ou a duração do curso. O aluno virtual deve procurar se antecipar aos prazos, porque as coisas costumam dar errado em cima da hora.

Mas um bom plano de estudos, apenas, não resolve o problema. Várias pesquisas indicam que boa parte dos alunos, no ensino superior e em EaD, não utiliza métodos eficientes em seus estudos. Em geral, há deficiência de concentração, não são utilizados métodos proveitosos de leitura, não são feitas anotações adequadas, as bibliotecas não são exploradas e mesmo a pesquisa na Internet é ineficaz.

[...] A EaD exige interesse, curiosidade, proatividade, atenção e concentração, senso crítico, raciocínio lógico e persistência. [...]

(MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 187):

Os hábitos e as aptidões de estudo dos alunos determinam, em grande parte, o sucesso nas aulas on-line, e este é um fator que podem controlar. Os alunos que planejam seu tempo de estudo e estabelecem horários para concluir o curso têm maior possibilidade de obter sucesso na educação a distância. Adiar é o inimigo número um da educação a distância – quando se atrasam em suas tarefas, fica muito difícil acompanhar e invariavelmente desistem do curso. Evidentemente, um bom programa é aquele que possui uma estrutura que torna difícil o seu atraso e um sistema de apoio ao aluno que intervém se o aluno tiver dificuldades.

Portanto, novas e muito mais exigentes são as competências que o aprendiz virtual precisa desenvolver no fito de conseguir estudar na modalidade EaD. Contudo, quando ele as desenvolve, então passa a desfrutar do agradável, dinâmico e flexível mundo virtual de aprendizagem, no qual ele aprende a aprender de modo autônomo, independente, torna-se mais responsável, mais organizado, aumenta sua carga horária de leitura e de estudos, desenvolve a sua capacidade de produção científica, torna-se melhor preparado para utilizar as TDICs não somente no ambiente acadêmico, mas também no trabalho, na vida cívica, na religião, na vida pessoal (MOORE; KEARSLEY, 2007; MAIA; MATTAR, 2007; NISKIER, 2000; SUCUPIRA, 2000).

3 | OS NOVOS PAPÉIS DO TUTOR VIRTUAL

Por um lado, é verdade que o exercício profissional do professor está sendo, em partes, fragmentado por uma série discretas de tarefas, tais como o desenvolvimento de currículo, o desenvolvimento de conteúdo, a entrada de informação, a mediação, a tutoria, a avaliação, o suporte aos alunos, a administração do projeto político-pedagógico, dentre outras. Muitos economistas da educação apontam que o fato de empresas terceirizadas oferecerem todos estes serviços apodera a EaD ao ponto de decretar a extinção da figura do professor (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). É verdade que resultaria em um processo de desmontagem, de desintegração e de desespecialização do ofício professoral, similar ao que ocorre na

substituição de um funcionário por uma máquina especializada em operacionalizar as suas funções, mas a qualidade da educação decairia muito, motivo pelo qual tanto o governo quanto a sociedade civil são contra a educação sem a figura do professor (MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). Consoante explica Maia e Mattar (2007, p. 90), este temor talvez seja exagerado:

O temor talvez seja exagerado.

Em primeiro lugar, a EaD é inclusiva em relação ao universo dos professores. Muitos excelentes profissionais não podem se vincular a instituições de ensino presenciais, pois não podem comprometer a dar aulas diariamente, em todas as semanas de um semestre. Não podem se tornar professores de carreira, uma vez que viajam muito a trabalho e têm compromissos constantes fora de seu local de moradia. Esses profissionais trariam contribuições valiosíssimas à educação por meio de sua experiência prática, e muitos até mesmo adorariam fazer da didática uma de suas atividades básicas, mas não podem ser aproveitados no ensino presencial. Por meio da educação a distância, entretanto, eles podem se tornar professores e orientadores onde quer que estejam. Ao se matricular em uma disciplina na Universidade da Califórnia, Berkeley, por exemplo, o aluno pode se surpreender com o fato de seu professor morar em Nova York; na verdade, a EaD destrói as barreiras geográficas para a educação, e então profissionais que antes não podiam participar de maneira contínua do universo da educação agora podem atuar como professores.

Uma das características em geral associadas à EaD é o fato de o professor ter deixado de ser uma entidade individual para se tornar uma entidade coletiva. O professor de cursos a distância pode ser considerado uma equipe, que incluiria o autor, um técnico, um artista gráfico, o tutor, o monitor etc. Muito mais do que um professor, é uma instituição que ensina a distância, tanto que muitas definições de EaD insistem na ideia de que o ensino é planejado e coordenado por uma instituição.

Essas modificações, entretanto, não decretam o fim da função do professor e tampouco a perda de seu emprego, mas, ao contrário, apresentam novos desafios e novas funções a serem desempenhadas. Na verdade, novas possibilidades de trabalho abrem-se para o professor em EaD, justamente pelo fato de ele não exercer mais a sua profissão como antigamente.

O professor assume novos papéis em EaD. Dentre eles, os mais apontados por Moore e Kearsley (2007) são: a) elaborar o conteúdo do curso; b) supervisionar e ser o moderador nas discussões; c) supervisionar os projetos individuais e em grupo; d) dar nota às tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso; e) manter registros dos alunos; f) ajudar os alunos a gerenciar seu estudo; g) motivar os alunos; h) responder ou encaminhar questões administrativas; i) responder ou encaminhar questões de aconselhamento; j) representar os alunos perante a administração; k) avaliar a eficácia do curso. Sobre as principais funções do instrutor virtual, Moore e Kearsley (2007, p. 148-9) destacam:

[...] Elas se classificam em quatro tipos diferentes de atividades. Os primeiros três itens da relação representam estritamente funções de *ensino*; isso significa que o instrutor ressalta certas partes do conteúdo do curso em uma determinada unidade de instrução (por exemplo, observar a discussão entre alunos em um quadro de avisos on-line), intervém para orientar a discussão, se necessário, e

também interage com indivíduos e grupos, à medida que elaboram apresentações ou outros projetos para a aula. O segundo conjunto de atividades diz respeito ao progresso do aluno, em que o instrutor analisa a tarefa normal de um aluno, avalia e então comunica a cada aluno o quanto atendeu aos critérios de desempenho naquele estágio do curso. [...] os dados resultantes desse processo de avaliação do aluno precisam ser inseridos nos registros do sistema, a fim de proporcionar a informação necessária aos gerentes do programa em seu monitoramento da eficácia do sistema. O terceiro grupo de atividades é formado pelas funções de apoio ao aluno. Na maioria das instituições, as perguntas de ordem administrativa, técnica ou de aconselhamento serão respondidas por especialistas de um serviço de apoio aos alunos. Na prática, no entanto, constatamos que a grande maioria dos alunos não contata diretamente os especialistas, mas formula inicialmente suas perguntas aos instrutores, que podem dar uma resposta ou encaminhar a questão para outro profissional. [...]

Além disso, o professor virtual é autor de materiais tais como apostilas, *e-books*, textos curtos para leitura e reflexão, aplicativos educacionais (em alguns casos), atuando, desse modo, como um web designer de seus cursos, o que faz surgir a necessidade de especialização sobre a produção de materiais educativos para AVAs. O professor especializado em EaD pode trabalhar como consultor para o mercado de EaD, que cresce exponencialmente. No exercício profissional de tutor virtual, o professor organiza a classe virtual, elabora e implementa seu plano de aula – que precisa ser claro, objetivo e conciso, adequado ao tempo de estudo dos alunos –, define o calendário acadêmico e os objetivos do curso, coordena a divisão da classe em grupos de estudos e das atividades necessárias à sua consecução, atuando então como coordenador do curso, tendo a responsabilidade de elaborar e implementar o seu projeto político-pedagógico. É ele o responsável por dinamizar o processo ensino-aprendizagem, recepcionando os ingressantes, enviando propostas de atividades, recebendo as devolutivas dos alunos, e fornecendo *feedback* (retorno) em tempo hábil para que cada um deles seja capaz de realizar as atividades programadas dentro de seus respectivos prazos (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

Então, ao professor de EaD, cabe o adequado gerenciamento do seu tempo virtual, a administração do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a elaboração de todos os materiais, atividades, discussões, tutorias e monitorias virtuais, além da coordenação do seu projeto político-pedagógico (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007).

4 | OS NOVOS PAPÉIS DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL VIRTUAL

O ambiente educacional passou por mudanças radicais com o advento da Educação a Distância. As instituições educacionais virtuais são inovadoras, classificadas no campo das tecnologias disruptivas, que são aquelas que “provocam uma ruptura em um modelo de negócios estabelecido, uma mudança de valores e de paradigmas” (MAIA; MATTAR, 2007, p. 93). Em outras palavras, na busca pela elevação

da lucratividade, empresas da educação investiram vertiginosamente em tecnologias educacionais virtuais, o que minimiza os seus gastos e maximiza a sua margem de lucro, o que, por um lado, permite a expansão exponencial dos seus negócios em escala sem precedentes, mas, por outro, tende a diminuir a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas instituições que pouco ou nada acompanham as mudanças da sociedade (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007; SUCUPIRA, 2000; GARCIA, 2000).

As instituições educacionais virtuais, para manter a sua sobrevivência e força competitiva no mercado, precisam criar estruturas interdepartamentais mais flexíveis, facilitando a logística de seus macro e microprocessos. Do contrário, conforme afirma Maia e Mattar (2007, p. 93), “em situações de mudanças radicais no mercado, a estrutura rígida acaba sendo muitas vezes inimiga das empresas estabelecidas na disputa com as empresas pequenas”. Então, percebe-se que, no cenário socioeconômico atual, vários paradigmas foram quebrados no campo institucional educacional. Um deles concerne à sua estrutura, outra aos seus métodos de gestão, ainda outra aos desenhos de seus macro e microprocessos (NISKIER, 2000; SONETO, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). Sobre todos estes pressupostos apresentados, Maia e Mattar (2007, p. 96) salientam:

Já podem ser observados diferentes modelos utilizados nessa transformação das instituições de ensino tradicionais. Existem as instituições *single mode* presenciais, que se mantêm exclusivamente como presenciais; ou as novas e perigosas *single mode*, que já nasceram como instituições cem por cento virtuais. Além disso, existe o modelo das instituições *dual mode*, que oferecem ao mesmo tempo cursos presenciais e cursos on-line. Em geral, são os resultados de instituições presenciais tradicionais que acrescentaram a seus portfólios a EaD.

Outro modelo que começa a se tornar comum é o das redes ou consórcios, que aproveitam o potencial da Internet. Muitas dessas soluções envolvem também inovações técnicas e organizacionais no estabelecimento das parcerias. Já falamos, no Brasil, dos exemplos do Instituto Universidade Virtual Brasileira (UVB) e do Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (Cederj). É interessante que essas redes possam apreender muito das experiências já realizadas e catalogadas com as comunidades virtuais de aprendizagem. E as parcerias têm sido feitas com empresas, não apenas com instituições de ensino. Já estudamos a importância da EaD corporativa neste livro.

Essa mudança de paradigmas no cenário da educação exige, portanto, mudanças radicais das instituições, até por uma questão de sobrevivência. São necessários novas estruturas, novos procedimentos, novas tecnologias, novos modelos, novas culturas, novos planejamentos e novas estratégias. É necessário modificar os pressupostos pedagógicos e rever constantemente as escolhas tecnológicas. É essencial até mesmo rever com mais frequência os valores, a filosofia, a visão e a missão da instituição. Muitos autores defendem que são necessárias mudanças radicais para que as instituições de ensino tradicionais sejam capazes de sobreviver e não sejam engolidas pelas empresas e tecnologias disruptivas.

Em outras palavras, é necessária a presença de uma administração institucional participativa, construída com base na proatividade, na criatividade e na inovação, que precisam fazer parte do seu planejamento estratégico, tático e operacional, e,

por fim, da sua estrutura geral (NISKIER, 2000; MAIA; MATTAR, 2007; MOORE; KEARSLEY, 2007). Como em toda e qualquer organização, uma das principais atividades administrativas é o seu planejamento estratégico. Não é diferente no caso das instituições educacionais, em que seus dirigentes são os responsáveis por elaborar bem a missão institucional (MOORE; KEARSLEY, 2007).

Dentre as maiores preocupações das Instituições Educacionais Virtuais (IEVs) estão: a) a implementação de centros de apoio ao aluno, bibliotecas e locais de teleconferências; b) a administração orçamentária; c) a avaliação da qualidade da EaD; d) a elaboração e o estabelecimento de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que na EaD também pode ser denominado Programa de Educação a Distância (PED), no qual constam políticas institucionais específicas para o corpo docente, para o corpo discente, para o corpo técnico-administrativo, para as unidades departamentais, dentre outros tópicos relevantes para a estrutura e o funcionamento institucional (MOORE; KEARSLEY, 2007; MAIA; MATTAR, 2007; NISKIER, 2000). Sobre cada um destes fatores, destacam-se trechos das palavras de Moore e Kearsley (2007, p. 205-14) quando explanam:

(Centro de apoio ao aluno, bibliotecas e locais de teleconferências)

Embora uma variedade cada vez maior de materiais e serviços de aprendizado para os alunos a distância seja veiculada atualmente pela internet, ainda há alguns que não podem sê-lo e, certamente, existem alguns serviços que são mais bem fornecidos face a face e/ou em ambiente de grupo com áudio ou videoconferência. Um método puro de aprendizado a distância pode ser inadequado para lecionar uma disciplina do tipo relações interpessoais para conselheiros *trainnes* ou para professores iniciantes que precisam de prática em sala de aula ou quando resultados potencialmente perigosos podem ocorrer sem supervisão profissional, como no ensino de química. Em tais casos, os administradores precisam identificar instalações de laboratório, escolas para taxas e assumir outras responsabilidades com relação ao uso dessas instalações que estão fora do controle imediato da instituição de ensino a distância.

[...] Um grande desafio para os administradores da educação a distância tem sido proporcionar uma biblioteca que pode ser comparada com a que estava disponível para os alunos no *campus*. [...]

Com o surgimento da internet, houve um declínio no interesse por parte de muitas instituições para o estabelecimento de locais de aprendizado por teleconferência. Certamente é menos trabalhoso para o administrador de uma instituição que veicula programas de instrução para o computador na residência do aluno do que para outra que transmite por satélite – pelo menos no que diz respeito aos arranjos na interface entre o aluno e o sistema. No entanto, ainda existem muitos programas transmitidos pra centros de aprendizado, e, em um bom sistema, haveria uma integração de ambas as tecnologias. Para uma instituição que usa essas tecnologia, o principal problema para os administradores consiste em assegurar que o local de aprendizado esteja bem situado, seja bem administrado e que os colaboradores e o equipamento operem apropriadamente. [...]

(A administração orçamentária)

De todas as áreas com que os administradores precisam lidar, o orçamento é

provavelmente a mais difícil. As decisões sobre orçamento são basicamente relativas a prioridades e alocação de recursos. [...]

A principal pergunta diz respeito a qual é a proporção relativa de fundos e recursos que devem ser alocados para cada uma dessas categorias. [...]

Em teoria, alocar fundos entre os diferentes itens deveria ter como base uma análise cuidadosa das necessidades do programa de educação a distância, incluindo deficiências e oportunidades atuais. [...] Por outro lado, se dados de pesquisa de mercado indicarem que mais alunos iriam se matricular caso mais (ou certos) cursos fossem oferecidos, pode-se argumentar que o desenvolvimento do curso deve receber uma parcela maior do orçamento. É preciso. [...]

(A avaliação da qualidade da EaD)

Embora toda pessoa em uma instituição educacional tenha um papel a desempenhar na produção de uma instituição de alta qualidade, os administradores são responsáveis por sua avaliação e por usar os dados coletados, a fim de tomar medidas para melhorá-la. De qualquer modo, todas as atividades administrativas discutidas podem ser avaliadas na busca de dados relacionados à qualidade. Existem outros fatores que podem ser monitorados, incluindo:

- quantidade e qualidade de consultas e matrículas;
- sucesso dos alunos;
- satisfação dos alunos;
- satisfação do corpo docente;
- reputação do programa ou da instituição;
- qualidade dos materiais do curso.

(Plano de Desenvolvimento Institucional ou Programa Educacional a Distância)

A administração de um programa de educação a distância inclui todos os principais eventos e atividades que apoiam todo o processo de educação formal. Eles incluem:

- decidir que cursos oferecer;
- administrar o processo de criação e implementação dos cursos;
- nomear, treinar e supervisionar o pessoal acadêmico e administrativo;
- informar os alunos potenciais a respeito dos cursos que estão disponíveis e de como fazê-los;
- matricular os candidatos e cuidar dos procedimentos de admissão;
- cobrar taxas, conceder bolsas de estudo e manter a contabilidade;
- estabelecer e manter serviços de instrução e de aconselhamento para os alunos;

- cuidar dos procedimentos de avaliação dos alunos, dar notas, conceder certificados e diplomas;
- instalar e manter bibliotecas e centros de estudo;
- obter e cuidar da manutenção da tecnologia, especialmente servidores e outros equipamentos de informática;
- manifestar continuamente a qualidade, a eficácia e a eficiência do programa.

(grifos meus)

Destarte, conclui-se que a grande complexidade da EaD, enquanto um sistema especializado que aplicada as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e de aprendizagem, está justamente em se administrar os comportamentos de ensino do aprendizado que acontecem à parte dos comportamentos do aprendizado. Para tanto, aliadas às TDICs, devem sempre se fazer presentes as técnicas de: “planejamento sistemático, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, automação, padronização e controle de qualidade” (MOORE; KEARSLEY, 2007, p. 238; MAIA; MATTAR, 2007; NISKIER, 2000; SUCUPIRA, 2000).

5 | CONCLUSÕES

Novas e muito mais exigentes são as competências que o aprendiz virtual precisa desenvolver no fito de conseguir estudar na modalidade EaD. Contudo, quando ele as desenvolve, então passa a desfrutar do agradável, dinâmico e flexível mundo virtual de aprendizagem, no qual ele aprende a aprender de modo autônomo, independente, torna-se mais responsável, mais organizado, aumenta sua carga horária de leitura e de estudos, desenvolve a sua capacidade de produção científica, torna-se melhor preparado para utilizar as TDICs não somente no ambiente acadêmico, mas também no trabalho, na vida cívica, na religião, na vida pessoal

O professor da EaD também assume novos papéis, dentre eles o de: a) elaborar o conteúdo do curso; b) supervisionar e ser o moderador nas discussões; c) supervisionar os projetos individuais e em grupo; d) dar nota às tarefas e proporcionar *feedback* sobre o progresso; e) manter registros dos alunos; f) ajudar os alunos a gerenciar seu estudo; g) motivar os alunos; h) responder ou encaminhar questões administrativas; i) responder ou encaminhar questões de aconselhamento; j) representar os alunos perante a administração; k) avaliar a eficácia do curso.

Além disso, o professor virtual é autor de materiais tais como apostilas, *e-books*, textos curtos para leitura e reflexão, aplicativos educacionais (em alguns casos), atuando, desse modo, como um web designer de seus cursos, o que faz surgir a necessidade de especialização sobre a produção de materiais educativos para AVAs.

O professor especializado em EaD pode trabalhar como consultor para o mercado de EaD, que cresce exponencialmente. No exercício profissional de tutor virtual, o professor organiza a classe virtual, elabora e implementa seu plano de aula – que precisa ser claro, objetivo e conciso, adequado ao tempo de estudo dos alunos –, define o calendário acadêmico e os objetivos do curso, coordena a divisão da classe em grupos de estudos e das atividades necessárias à sua consecução, atuando então como coordenador do curso, tendo a responsabilidade e elaborar e implementar o seu projeto político-pedagógico. É ele o responsável por dinamizar o processo ensino-aprendizagem, recepcionando os ingressantes, enviando propostas de atividades, recebendo as devolutivas dos alunos, e fornecendo *feedback* (retorno) em tempo hábil para que cada um deles seja capaz de realizar as atividades programadas dentro de seus respectivos prazos.

O ambiente educacional passou por mudanças radicais com o advento da Educação a Distância. As instituições educacionais virtuais são inovadoras, classificadas no campo das tecnologias disruptivas, que são aquelas que provocam uma ruptura em um modelo de negócios estabelecido, uma mudança de valores e de paradigmas. Em outras palavras, na busca pela elevação da lucratividade, empresas da educação investiram vertiginosamente em tecnologias educacionais virtuais, o que minimiza os seus gastos e maximiza a sua margem de lucro, o que, por um lado, permite a expansão exponencial dos seus negócios em escala sem precedentes, mas, por outro, tende a diminuir a qualidade do processo ensino-aprendizagem nas instituições que pouco ou nada acompanham as mudanças da sociedade.

Destarte, conclui-se que a grande complexidade da EaD, enquanto um sistema especializado que aplicada as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no processo de ensino e de aprendizagem, está justamente em se administrar os comportamentos de ensino do aprendizado que acontecem à parte dos comportamentos do aprendizado. Para tanto, aliadas às TDICs, devem sempre se fazer presentes as técnicas de planejamento sistemático, de especialização da equipe de trabalho, de produção em massa de materiais, de automação, de padronização e de controle de qualidade.

REFERÊNCIAS

GARCIA, Walter E. **A EaD na Lei Brasileira**. In: NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000. 414 p.

GIFTED, Álaze Gabriel. Os três pilares da metodologia da pesquisa científica: uma revisão da literatura. **Ágora**. São Lourenço-MG, vol. 1, nº 1, dezembro de 2015, p. 1-25.

_____. **Os três pilares da docência no ensino superior**: o ensino, a pesquisa e a extensão. (TCC de conclusão de pós-graduação lato sensu). Santos: UNIMES, 2015. 21 p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª edição. São Paulo: Atlas, 1999. 206

p.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2010. 184p.

MAIA, Carmem; MATTAR, João. **ABC da EaD: a Educação a Distância hoje.** 1ª edição. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. 138 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª edição. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

_____. **Técnicas de Pesquisa.** 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007. 289 p.

_____. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2008. 277 p.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2ª edição. São Paulo: Atlas, 2008. 101 p.

MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a Distância:** uma visão integrada. Tradução por Roberto Galman. São Paulo: Thomson Learning, 2007. 398 p.

SONETO, Camões. **Professores e especialistas em EaD.** In: NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000. 414 p.

SUCUPIRA, Newton. **TV MEC:** um sonho impossível. In: NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância: a tecnologia da esperança: políticas e estratégias para a implantação de um sistema nacional de educação aberta e à distância. 2ª edição. São Paulo: Loyola, 2000. 414 p.

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICAS COGNITIVAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

Suiane Costa Ferreira

Universidade do Estado da Bahia
Salvador- Bahia

Cleci Maraschin

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre- Rio Grande do Sul

RESUMO: A pouca eficácia dos cursos de formação docente, com vistas a potencializar o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, pode estar relacionada à sua circunscrição a uma política recongnitiva. Este artigo analisa a política institucional relacionada à tecnologia digital no ensino em uma universidade pública baiana e como ela se traduz em relação às diferentes políticas cognitivas envolvidas e a formação docente. Estudo do tipo estudo de caso. Na universidade pesquisada, a oferta da tecnologia ocorre através das modalidades do ensino semipresencial e como suporte pedagógico. A formação docente acontece através de oficinas com caráter pontual, instrumental e reducionista. A partir desse modelo, os professores têm acesso ao ambiente virtual de aprendizado para utilizá-lo como lhes interessar, configurando-se então uma política de disponibilização baseada no individualismo, ou na aposta de um protagonismo docente, sem coletivização das propostas, das dificuldades e das formas de enfrentamento. A política

cognitiva predominante é a representacionista, que limita a tecnologia digital a um instrumento, para proporcionar apenas a apropriação de modos e modelos de resolução de problemas, tornando professores e alunos reprodutores ao invés de criadores. Evidenciou-se a ausência de política institucional que assegure ao professor um processo sistemático para apropriação da tecnologia, para que possa, se assim desejar, utilizá-la na busca por uma produção de aprendizagem inventiva, que inclui a recongnição como ferramenta, mas vai além, atentando para as possibilidades de produção no próprio aprendizado e a partir dele.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Digital; Política Cognitiva; Formação Docente.

TEACHER TRAINING, COGNITIVE POLICIES AND DIGITAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT: The low efficacy of teacher training courses with a view to enhancing the critical and creative use of digital technologies may be related to their circumscription to a recognitive policy. This article analyzes the institutional policy related to digital technology in teaching in a public university in Bahia and how it translates in relation to the different cognitive policies involved and teacher training. Study of the case study type. In the researched university, the technology supply occurs through the

modalities of the blended education and as pedagogical support. The teacher training happens through workshops with punctual, instrumental and reductionist character. From this model, teachers have access to the virtual learning environment to use it as they are interested in, thus configuring a policy of availability based on individualism, or betting on a teaching role, without collectivization of proposals, difficulties and ways of coping. The predominant cognitive policy is the representationalist, which limits digital technology to an instrument, to provide only the appropriation of modes and models of problem solving, making teachers and students reproducers rather than creators. The absence of an institutional policy that provides the teacher with a systematic process for the appropriation of technology has been evidenced, so that, if he wishes, he can use it in the search for an inventive learning production, which includes recognition as a tool, but goes beyond , taking into account the possibilities of production in and out of the learning process.

KEYWORDS: Digital Technology; Cognitive Policy; Teacher Training.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI trouxe mudanças significativas para a sociedade a partir do progresso tecnológico, reconfigurando a forma de organização social e profissional, a forma de comunicação e os modos de se relacionar. Grande parte dessas mudanças ocorreu devido à presença das tecnologias digitais.

Dentre as instituições sociais, a escola tem sentido estas transformações decorrentes da inserção das tecnologias digitais no seu cotidiano. Ferreira (2018) comenta que as instituições de ensino vêm sofrendo diferentes pressões para efetivar a inserção das tecnologias digitais na sala de aula: pressão de educadores e pesquisadores, que investigam as tecnologias na prática pedagógica enquanto novos cenários de interação, estimulando o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimento; pressão da sociedade, que deseja uma formação mais conectada às transformações contemporâneas e entende a tecnologia como o meio para este fim; e pressão dos estudantes, que vivenciam processos sociais cotidianos permeados pela tecnologia e trazem essa cultura digital para a sala de aula.

Contudo, Maraschin e Axt (2005) destacam que a simples presença das tecnologias digitais não garante, necessariamente, uma transformação no modo de ensinar e de aprender, visto que tanto as instituições como os professores necessitam apropriar-se construtivamente desta tecnologia. Explicita-se assim, que necessitamos de mais que uma simples interação possibilitada pelo uso da tecnologia. Pressupõe-se a necessidade de uma abertura inventiva para novas relações educativas.

Frizon et al (2015) apontam que a escola precisa ser redimensionada para atender a estas demandas atuais, o que inclui uma revisão curricular dos cursos iniciais de formação docente. Este movimento de formação inicial voltado para apropriação e uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem

deve ter prosseguimento com a formação continuada, uma vez que as tecnologias sempre estão em constante reconfiguração.

As propostas de investimento na formação continuada de professores têm sido apontadas como um modo possível para que os mesmos possam se apropriar significativamente das possibilidades que as tecnologias digitais oferecem para a educação. Neste processo, também se faz necessário que as relações e o modo de compreender a cognição sejam atualizados visto que há a probabilidade de se manter os modos instituídos de ensinar e de aprender, reproduzindo os mesmos padrões, mas, agora, com a ajuda de modernos aparatos tecnológicos. Fuck (2016, p.31) aponta que as “transformações nos regimes cognitivos e a invenção do novo, estão condicionadas pela política cognitiva que orienta a integração dessas tecnologias nas práticas pedagógicas”, por isso, não é a simples inserção de tecnologias digitais que modifica, conseqüentemente, o processo educativo. Mas sim, como esta inserção ocorre a partir dos espaços de agenciamento conformados, pois estes são capazes de conservar ou gerar novas modalidades de conhecer, formas de pensar e modos institucionais de conhecimento.

A forma e o conteúdo dos programas de formação docente continuada surgem, portanto, como desdobramentos da política institucional assumida pelo gestor da instituição que o promove. Esta política instituída pode conduzir às práticas de utilização da tecnologia como mero objeto para assimilação de um saber preexistente ou se constituir em formas de experimentação, de criação de novos problemas e de novas relações com o conhecimento. Desse modo, entende-se que a política institucional vigente de formação continuada associa-se a um determinado conceito de política cognitiva.

O termo política cognitiva foi definido por Virgínia Kastrup (2005; 2008) e pauta-se na diferença entre modos de entender e efetuar a cognição, sendo uma maneira de estar no mundo, de estabelecer relações. Segundo a autora, existem duas possibilidades de se relacionar com a aprendizagem. Na primeira, aprende-se para obter um saber, pressupõe-se sujeito e objeto como pólos distintos e prévios ao processo de conhecer, prevalecendo a cognição como processamento de dados, como solução de problemas (KASTRUP, 2008). A política que se configura é a da representação (ou reconhecimento) na qual os aprendentes são estimulados a se apropriar de modelos e modos de resolução de problemas postos por seus professores. A segunda é a política da invenção, e nela aprende-se a aprender, para continuar aprendendo e inventando a si mesmo e ao mundo. A aprendizagem inclui a experiência da problematização e invenção de problemas. Sujeito e objeto devem ser entendidos como efeitos da prática cognitiva (KASTRUP, 2005). Nesta perspectiva, conhecer não é apenas representar. É criar, é produzir realidade. A produção de aprendizagem inventiva inclui a reconhecimento como ferramenta, mas vai além, atentando para as possibilidades de produção no próprio aprendizado e a partir dele.

Considerando que os professores se constituem, entre outros fatores, orientados

pelas políticas cognitivas com as quais se relacionam ou se associam, é possível afirmar que tais políticas, fruto das associações entre diversos atores, engendram o modo como estes se posicionam diante da tecnologia. Nesse sentido, Fuck (2016) aponta que a política cognitiva conformada direciona os modos de ensinar e de se relacionar do professor, seja com seus pares, com os estudantes ou com a tecnologia. E é por meio do ensino e dessa relação que o professor performa, consciente ou inconscientemente, tal política, estabelecendo que a aprendizagem, o conhecimento, a percepção de si e do mundo ocorrem de determinado modo.

A partir destas considerações, este estudo pretende analisar a política institucional voltada para a inserção da tecnologia digital no ensino presencial em uma universidade pública, e como esta se traduz em relação às diferentes políticas cognitivas conformadas e a formação docente continuada.

2 | METODOLOGIA

Estudo de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, apoiada no método cartográfico. A escolha desse delineamento pautou-se no potencial de contribuição do estudo de caso aos problemas da prática educacional, ao fornecer informações valiosas que permitem também decisões políticas (ANDRÉ, 2005).

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), uma instituição de ensino superior pública, gratuita, mantida pelo Governo do Estado, com sede e foro na cidade de Salvador. Possui o modelo multicampi e multirregional, estando presente geograficamente em 24 municípios do Estado. Atualmente, disponibiliza mais de 150 opções de cursos e habilitações nas modalidades presencial e de educação a distância (EaD), nos níveis de graduação e pós-graduação.

Na construção de um estudo de caso podem ser utilizados diversos procedimentos metodológicos. Nesta pesquisa, foram utilizadas a pesquisa documental e a entrevista.

A pesquisa documental é constituída pelo exame de documentos que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar (MARCONI; LAKATOS, 2010). Neste estudo foram utilizados documentos institucionais diversos, impressos ou disponibilizados na internet, como as resoluções institucionais, planos de gestão, dados estatísticos, comunicados institucionais e artigos científicos publicados.

Com relação à entrevista, foram entrevistados gestores da universidade em níveis hierárquicos diferentes: Coordenador de informática do departamento de saúde; Diretor do departamento de saúde; Gerente de informática, responsável pela gestão da tecnologia em toda a universidade (24 *campi*); Coordenadora da oferta semipresencial, que compõe a Unidade de Educação a Distância (UNEAD); e a Pró-Reitora de Ensino de Graduação (PROGRAD).

As entrevistas realizadas foram individuais, baseadas em um roteiro, mas os entrevistados puderam responder livremente e ampliar tal roteiro. Todos os encontros

foram gravados e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes da entrevista.

A partir dos documentos institucionais levantados, foi possível acessar o componente processual do contexto investigado. Para tal foram realizadas leituras para contextualização do momento em que o documento foi elaborado e mapeamento de seus objetivos, situando o documento em termos sociopolíticos. Mas, para além da contextualização, buscou-se compreender sua agência, quais produtos emergiram a partir deles, como contribuíram na modulação das práticas.

Sobre as entrevistas, as mesmas foram transcritas e realizado, posteriormente, leitura minuciosa. O imprescindível nesta opção metodológica foi apreender não o conteúdo do que foi dito, mas como os entrevistados organizaram suas ações a partir das relações que estabeleceram, as práticas e os efeitos gerados.

Este estudo foi analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e aprovado sob parecer nº 1.409.078.

3 | POLÍTICAS COGNITIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Em 2010, a universidade vivenciou a obrigatoriedade legal de ofertar o componente curricular LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em função das exigências do Conselho Nacional de Educação. Essa obrigatoriedade estava relacionada à Lei nº 10.436/2002. A estratégia encontrada pela Pró-reitoria de Graduação para garantir a oferta deste componente nos cursos da universidade, em todos os seus *campi*, foi a partir dos moldes da educação semipresencial.

Pelo caráter recente da obrigatoriedade, este perfil de docente ainda não foi demandado pelos Colegiados de curso/Departamentos nos concursos públicos docentes realizados até o presente momento. Sendo assim, o atual quadro docente não conta com profissionais com a formação e certificação exigidas, em um quantitativo suficiente para atender a toda a demanda. Tendo em vista o até aqui exposto, destacando-se a urgência em atender à exigência legal e a natureza *multicampi* da UNEB, a Pró-reitoria deliberou como alternativa mais viável para o contexto exigido a oferta deste componente curricular na modalidade semipresencial (MIRANDA; SALES; LUZ, 2011, p.02).

Assim, surgiu na universidade a oferta de um componente curricular em curso presencial de graduação na modalidade semipresencial, sendo esta modalidade definida pela Portaria MEC nº 4.059/2004 como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Outros componentes curriculares puderam também ser ofertados nesta modalidade semipresencial, mas tendo que obedecer a regulamentação de até 20% da carga horária total do curso, de acordo com o art. 81 da LDB/96 e a Portaria do

MEC nº 4.059/2004.

Introduzir na universidade o uso da modalidade semipresencial no curso presencial de graduação, configura-se como uma tentativa de aproximar os cursos formais de ensino das múltiplas possibilidades de ensinar que a tecnologia digital pode possibilitar. Entretanto, embora novos modos de ensinar devam ser repensados (incluindo a questão da inserção das tecnologias digitais no processo de ensino), o que vem sendo ensinado no modelo formal também precisa ser discutido, entendendo que não devemos apenas adaptar velhos conteúdos a novas tecnologias, mas sim definir quais conhecimentos precisam ser experienciados em sala de aula, incluindo aí a vivência com as tecnologias. Por isso, a formação inicial deve ser repensada, dialogada e reformulada concomitantemente com as discussões acerca das relações pedagógicas e as tecnologias.

Em 2012, foi publicada a resolução nº 1508 que ratificava as condições e procedimentos para a oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de graduação. Esta resolução determinava que o professor deveria possuir formação ou experiência na área de tecnologia para aderir à modalidade semipresencial, não sendo identificado neste momento a oferta de um processo formativo continuado. Esta exigência instituída configurou-se como uma política de não corresponsabilidade por parte da universidade. Araújo (2015) aponta que, para integrar e apropriar a tecnologia digital à prática docente é necessário a definição de uma política institucional com perenidade por parte da mantenedora, com investimentos em infraestrutura, além da formação continuada dos professores.

Sobre o processo formativo, em outubro de 2012 foi publicado no *site* da universidade um convite aos docentes para participarem de ações formativas que os instrumentalizassem no uso do AVA. Desse modo, a Pró-reitoria de Graduação convidou a todos os interessados a participarem de uma oficina sobre Moodle, com quatro horas de duração, transmitida pela rede de videoconferência da universidade. Esta oficina, voltada exclusivamente para o uso do Moodle, baseava-se no fato de que na Resolução nº 1508/2012 os componentes curriculares oferecidos na modalidade semipresencial, independente da utilização de outros espaços virtuais disponíveis na *web*, obrigatoriamente deveriam utilizar o Moodle. Uma nova oficina foi ofertada em dezembro de 2012 para os mesmos docentes.

Ambas as oficinas possuíram como princípio a instrumentalização dos docentes para manipulação do AVA e o desenvolvimento de uma autonomia tecnológica. Esse enfoque instrumental privilegia a técnica por si só, o aprender a manipular a ferramenta. E isso é importante, pois antes de qualquer tentativa de inovação, o docente precisa saber manipular a tecnologia. Para Kastrup (2005; 2008), nossa capacidade de busca de solução para os problemas experimentados em determinado contexto fica assegurada graças a tais experiências recongnitivistas. Contudo, uma possível consequência desse viés recongnitivista é a simples transposição do conteúdo da modalidade presencial para o semipresencial, sem problematizações, sem novas configurações. Essa forma

de ensinar e aprender pode configurar um ciclo que se perpetua, onde a instituição oferta aos professores oficinas formativas com roteiros engessados, e esse professor acaba reproduzindo esse modo de ensinar e aprender mediado pela tecnologia com seus alunos em sala de aula.

Todavia, processos de formação continuada não podem se limitar a uma experiência recognitiva se desejamos suscitar nos professores o surgimento da novidade, da invenção, da problematização em sua ação pedagógica. Soares e Machado (2014) apontam que em cursos de formação de professores, a tarefa deve ser a de promover também espaços que privilegiem a convivência, não apenas a instrução. Nesses espaços, o outro é convidado a conviver com os participantes, pelo período da formação, de modo que esteja disposto a isso, trocando experiências e construindo conhecimento coletivamente. Contudo, nos documentos institucionais não foram encontradas ações de formação desenvolvida a partir da socialização dos saberes e experiências docentes.

O problema das propostas para a formação continuada de professores, atualmente, é o seu forte caráter reducionista e individualista que pauta-se na ideia de que trabalhar algumas competências/habilidades técnicas é ação suficiente para que estas tecnologias sejam melhor aproveitadas no cotidiano das universidades. Uma performance destas oficinas alinhadas a uma política cognitiva inventiva atentaria mais às formas de interação, às experiências, do que à precisão de repasse dos conteúdos e manipulação das ferramentas.

A Pró-reitora relatou que formação para utilização das tecnologias digitais em um processo contínuo, só foi realizada através da modalidade de EaD com recurso federal através da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Então, os professores que atuam como professores ou tutores da EaD na UNEB participam de algum processo formativo voltado para esta modalidade de ensino. Os professores que utilizam a oferta do semipresencial passam pelo processo formativo pontual das oficinas. E, todos os demais professores da universidade, que desejam utilizar qualquer tecnologia na sua prática pedagógica, contam apenas com seus próprios desejos, sua curiosidade, sua experimentação ou a ajuda dos seus pares.

A gestão administrativa da universidade, ainda objetivando a formação de uma cultura do uso das tecnologias no ensino de graduação presencial, resolveu no semestre 2013.1 ofertar a possibilidade de uso de salas virtuais para suporte pedagógico ao ensino presencial. Os professores que desejassem poderiam, a partir de então, utilizar o AVA-Moodle como suporte pedagógico para o componente curricular sob sua responsabilidade, sem a necessidade de negociação com Colegiado ou Departamento. Neste caso, esta nova oferta não se constituiria em modalidade semipresencial, pois todo o componente curricular deveria ser integralizado em seu formato presencial.

Existe uma resolução específica dentro da universidade que trata sobre a oferta semipresencial e ela é mais formal, mais institucional, envolve realmente os sujeitos atuantes, que são colegiados e direção. A outra oferta, que é o AVA para suporte ao

ensino presencial, o componente é todo ofertado presencialmente, o professor não se isenta de dar a carga horária dele presencial para estar no AVA, mas ele quer ter um AVA de suporte para colocar os textos, para se comunicar com os alunos, para ter uma maior facilidade de interação a partir das tecnologias. Essa oferta é mais, digamos assim, mais livre (COORDENAÇÃO DO SEMIPRESENCIAL).

Para dar início a esta oferta, foi enviado aos docentes através do e-mail um comunicado institucional disponibilizando o espaço virtual, mas salientando a sua disponibilização com formatação padrão, sendo de exclusiva responsabilidade do docente a inserção de quaisquer objetos de aprendizagem que julgassem apropriados à sua práxis. À Pró-reitoria competiria apenas a gestão do ambiente virtual (criação do espaço virtual e cadastramento dos usuários). Não foi encontrado nos documentos nenhuma referência à exigência de formação e/ou experiência docente em EaD ou Tecnologia para adesão a esta oferta, nem processo formativo voltado para esses professores, o que, se de um lado aposta na criação, de outro, corrobora a ideia de investimento na individualização do uso do AVA, a partir da iniciativa docente, sem contrapartida da universidade, nem preocupação com o modo de uso do ambiente virtual.

A oferta do AVA para apoiar as atividades de ensino não esboça uma preocupação institucional de conhecer como o professor lidará com essa tecnologia na sua prática, seu conhecimento técnico-pedagógico, seu desejo de participar de um processo formativo. Ao disponibilizar o AVA, a gestão espera proporcionar um novo suporte pedagógico para além do espaço da sala de aula, acreditando que cada professor (com suas diferentes possibilidades) trilhará seu próprio caminho. Essa postura pode parecer mais livre, mas traz como efeito a invisibilidade do processo, bem como a falta de ocasião de compartilhar os problemas e soluções encontradas.

Ainda nesta lógica de ação individual, a Pró-reitora de Graduação aponta que o vínculo entre professor e tecnologia na UNEB baseia-se na lógica da oferta, conforme descrito abaixo.

Mas nós identificamos na utilização do AVA como suporte às atividades presenciais uma forma de estimular o professor a conhecer a tecnologia, ele começa utilizando o AVA como suporte e depois ele pode passar a utilizar a modalidade semipresencial. Então, quando a gente começou, não tinha condição de fazer a formação (PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO).

Nota-se mais uma vez a ideia de uso bem particular da tecnologia, onde possibilitar o contato do professor com as salas virtuais para suporte às atividades presenciais (sem oferecer nenhum tipo de formação ou discussão sobre essa experiência) culminaria no despertar para a adesão à modalidade semipresencial, ação essa institucionalizada através das resoluções já descritas anteriormente. Mas, os dados estatísticos da universidade apontam o aumento da solicitação das salas virtuais sem qualquer impacto na adesão ao semipresencial.

Embora a universidade disponibilize tecnologias mediadas pela internet e o computador, como ambiente virtual de aprendizagem (AVA-Moodle), redes sociais,

sites de busca, blogs, e-mail, sistemas de compartilhamento de vídeos, entre outros, que podem ser acessados nos laboratórios de informática em cada departamento ou nas salas de aula através dos computadores ligados em rede ou através da rede *wifi*, apenas o AVA-Moodle encontra-se descrito na política institucional vigente como recurso tecnológico a ser fomentado na prática pedagógica.

Quando apontamos que a universidade aposta no uso individual da tecnologia pelo professor, não estamos vendo este sujeito como único e desconectado de qualquer outra relação. Compreendemos que, quando a universidade (atores em associação) cria espaço para o uso livre da tecnologia pelo professor (ou o seu não uso), permite que as outras redes das quais esse professor faz parte (outros vínculos empregatícios, família, amigos, grupos de pesquisa), conformem a sua postura diante da tecnologia. O professor se constitui, ele próprio, como uma rede em interação com outros atores e outras redes. Desse modo, se a política institucional aposta em tomadas de ações individuais, está autorizando que as outras redes dos quais o professor faz parte assumam o papel de condicionadores dessa relação professor-tecnologia-prática pedagógica para dentro da UNEB.

Em 2016, foi publicado no *site* da universidade a oferta de 2.400 vagas voltadas para docentes, servidores técnicos-administrativos e discentes, em cursos livres *online* abertos em massa (ou “MOOCs”, na sigla em inglês). Esta iniciativa teve por objetivo ofertar cursos de aperfeiçoamento na área de educação mediada por tecnologias, notadamente EaD e uso de mídias voltadas para processos educativos/formativos. As vagas foram distribuídas em oito cursos autoinstrucionais: Formação Básica em EaD, Objeto de Aprendizagem, Produção de áudio e vídeo para EaD, Formação de Tutores, Moodle, Gestão e planejamento pedagógico da EaD, Tecnologia da informação e comunicação na EaD, Produção de material didático para EaD. Os cursos possuíam carga horária entre 30h e 60h.

Para Gonçalves (2017), o fato de que cada sujeito possa escolher o espaço e gerir o seu próprio tempo sem as obrigações nem as formalidades de uma aula presencial convencional, contribui significativamente para o sucesso do modelo MOOCs. Esse modelo abrangente e livre atende às necessidades de uma universidade *multicampi*. Entretanto, a avaliação destes cursos autoinstrucionais baseia-se essencialmente em tarefas e testes de escolha múltipla, preenchimento lacunar ou questões verdadeiro/falso. Esse processo de formação através dos MOOCs também possui uma perspectiva cognitivista, tradicional e bancária, mesmo que baseado em tecnologia digital, vídeos e hipertextos.

Nota-se que o modelo de formação identificado se fundamenta em oficinas pontuais de instrumentalização e nesta oferta autoinstrucional a distância, o que ratifica a dimensão individual, ainda restrita à perspectiva de capacitar o sujeito-professor e não o professor enquanto sujeito de um coletivo. Assim, entendemos que as oficinas sobre o Moodle ou os cursos autoinstrucionais são propostas formativas que propiciam apenas um olhar cognitivista sobre a tecnologia, pois, através de

treinamentos/capacitações, dá ênfase à técnica. Tal enfoque tem um alcance restrito, pois não potencializa o professor a assumir sua experiência uma vez que não constitui um coletivo que possa legitimar tais propostas.

A partir disso, devemos “pensar a formação de professores conjugada à formação em uma rede que se constitua num plano coletivo de trocas, no qual os professores possam expressar sua experiência e assim possam se sentir confrontados, desafiados e apoiados” (RODRIGUES, 2009, p.157), podendo assim alcançar a transformação do processo formativo instrucional vigente em um processo formativo com espaço para discussão, interação, troca, pesquisa, inovação, constituindo novos engendramentos “não mais singulares, mas coletivo-singulares potencializados pelo acoplamento com as tecnologias” (RODRIGUES, 2009, p.160).

Apesar da consideração anterior, acompanhamos Pretto e Riccio (2010) quando afirmam que não se pode deixar de reconhecer que este movimento de formação conduzido pela política institucional na UNEB pode se constituir em um passo inicial em relação à tecnologia na educação presencial na universidade. Potencialmente, o incremento do uso das tecnologias digitais pode trazer como efeito demandas institucionais às políticas de formação continuada. Cabe destacar ainda que o ambiente acadêmico em geral da UNEB oportuniza pouco a formação de coletivos, seja devido à disciplinarização do conhecimento, à departamentalização ou a dispersão nos *campi*.

Desconsiderar a formação de professores no cenário da cultura digital, privilegiando apenas transmissão de procedimentos técnicos e ignorando as particularidades, pode configurar espaços que facilitem frustrações sucessivas e, conseqüentemente, afastamentos da utilização da tecnologia digital no ensino ou o seu uso apenas de modo instrumental e recognitivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Disponibilizar a tecnologia digital e oferecer oficinas de formação pontuais direcionadas para a instrumentalização docente ou cursos *online* autoinstrucional, evidencia uma política de disponibilização baseada no individualismo, em que cada professor vai trilhando seus próprios caminhos, por tentativa e erro, impulsionado por seus desejos e experiências anteriores, mas sem a criação de uma ambiência coletiva de construção partilhada do conhecimento, das dificuldades e das formas de enfrentamento.

Este processo formativo, em que os professores são meros executores de atividades formuladas por terceiros, não fomenta o uso e apropriação crítica e criativa da tecnologia, mas conduz sim, ao seu uso enquanto ferramenta docente para repositório, transmissão de saber preexistente e solução de questões dadas. Essa política institucional, portanto, traduz uma política da cognição representacionista que delimita a tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem a um instrumento capaz de dinamizar a aula e proporcionar apenas a apropriação de modos e modelos

de resolução de problemas, tornando professores e alunos reprodutores ao invés de criadores.

Investir em infraestrutura e disponibilizar a tecnologia digital para uso no ensino presencial na universidade, sem investir em um processo formativo inventivo e coletivo dos professores não resultará em mudanças significativas no ensino. Para além da manipulação da tecnologia e obtenção de saberes preexistentes através da dinâmica do digital, alunos e professores podem utilizar as tecnologias digitais e o ambiente online como mais um local possível do reaprender a perguntar, a duvidar das certezas dadas, a conviver de forma diferente do espaço-tempo da sala de aula, com uma interatividade peculiar, criando novas parcerias, outras relações, novos saberes, outros modos de ensinar e de aprender.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

ARAUJO, M.T.M. **A identidade do professor que utiliza as tecnologias e mídias digitais na sua prática pedagógica**. 197f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Paraná, 2015.

FERREIRA, S.C. **Tecnologias digitais no ensino presencial: um estudo inscrito na Universidade do Estado da Bahia**. 2018. 180f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

FRIZON, V. et al. A formação de professores e as tecnologias digitais. In: XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, 2015. **Anais eletrônicos...** Curitiba: PUC. Disponível em: < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22806_11114.pdf>. Acessos em: 12 mai.2019.

FUCK, R. S. **Da reconição e da cognição inventiva: uma cartografia das experiências de programação por estudantes de escolas públicas do ensino fundamental**. 352f. Tese (doutorado). Universidade do vale do Rio dos Sinos, 2016.

GONÇALVES, V. MOOC- evolução ou revolução na aprendizagem? In: SALES, L; MOREIRA, J.A.(orgs). **Tecnologias e aprendizagens: delineando novos espaços de interação**. Salvador: EDUFBA, 2017.

KASTRUP, V. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.26, n. 93, p. 1273-1288. 2005.

_____. Cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP,V.; TEDESCO, S; PASSOS, E. **Políticas da cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

MIRANDA, D. L; SALES, K. M. B.; LUZ, D. V. O. Oferta de componentes curriculares na modalidade semi-presencial: a experiência do ensino de libras nos cursos presenciais de graduação da uneb. In: XX EPENN- Encontro de Pesquisa em Educação do Norte e Nordeste, 2011, Manaus - AM. **Anais eletrônico....** Manaus, 2011.

MARASCHIN,C.;AXT, M. Acomplamento Tecnológico e Cognição. In: VIGNERON, J.; OLIVEIRA, V.B.(orgs). **Sala de aula e Tecnologias**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2005. p. 39-51.

MARCONI, M.A; LAKATOS, E.M. Fundamentos de metodologia científica. 7ed. São Paulo: Atlas, 2010. YIN, R.K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

PRETTO, N. L.; RICCIO, N.C. R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. **Educar**, n. 37, p.153-169, 2010.

RODRIGUES, S. C. Engendramento Coletivo-Singular na Formação de Professores. **Revista Informática na educação: teoria & prática**, v.12, n.2, 2009.

SALES, K. M. B; LUZ, D. V. O. Oferta de componentes curriculares na modalidade semipresencial: gestão acadêmica e consolidação de cultura institucional. In: XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância, 2015, Salvador. **Anais eletrônico...** Brasília: Unirede, 2015.

SOARES, E.M.S.; MACHADO, M.F. Formação de professores em acoplamento com as tecnologias digitais. In: 3º Seminário nacional de inclusão digital, 2014. **Anais eletrônico....** 2014.

PESQUISA E PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Maévi Anabel Nono

Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
São José do Rio Preto, SP

RESUMO: Trata-se de pesquisa bibliográfica, realizada no período 2011-2012, que se articulou com atividades de produção de material didático para disciplinas do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp. A pesquisa fundamentou-se em estudos sobre formação do profissional de Educação Infantil (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; KRAMER, 2005; CÔCO, 2010), experiências de formação desse profissional em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009) e aspectos relativos ao Curso de Pedagogia Unesp/Univesp (GARCIA; SILVA, 2013; MARTINS, 2012; MOREIRA, 2012; SANTOS; MORIYA SCHLÜNZEN; RINALDI, 2013). Objetivou-se investigar a produção sobre Educação Infantil divulgada em periódicos, anais de congressos e demais publicações, nas décadas de 1990 e 2000, de modo a utilizá-la como fundamento para a construção de material didático que atendesse aos objetivos do Curso. As produções encontradas permitiram a elaboração de Cadernos de Formação e programas televisivos a partir dos quais se buscou sistematizar conhecimentos

sobre Educação Infantil necessários para fundamentar a atuação de professores e gestores de creches e pré-escolas. O trabalho de uma equipe multidisciplinar foi essencial na produção do material didático fundamentado na pesquisa bibliográfica, de modo a torná-lo adequado para o uso em curso de formação na modalidade a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores. Educação Infantil. Material didático.

RESEARCH AND EDUCATIONAL MATERIAL PRODUCTION FOR PEDAGOGY COURSE IN MODE DISTANCE

ABSTRACT: This is a bibliographic research, conducted in the period 2011-2012, which has been linked to courseware production activities for subjects of the Education Course Unesp/Univesp. The research was based on studies of the formation of the Early Childhood Education professional (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; KRAMER, 2005; CÔCO, 2010), this training experiences in Virtual Learning Environments (TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009) and aspects of the Pedagogy Course Unesp/Univesp (GARCIA; SILVA, 2013; MARTINS, 2012; MOREIRA, 2012; SANTOS; MORIYA SCHLÜNZEN; RINALDI, 2013). This study aimed to investigate the production of Early Childhood Education published in journals,

conference proceedings and other publications in the 1990s and 2000 in order to use it as a foundation for the construction of educational material that meets the objectives of the course. The productions found allowed the development of training books and television programs from which we sought to systematize knowledge about Early Childhood Education necessary to support the work of teachers and day-care and preschools managers. The work of a multidisciplinary team was essential in the production of teaching materials based on the literature in order to make it suitable for use in training course in the distance.

KEYWORDS: Teacher Education. Early Childhood Education. Courseware.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo se refere aos resultados de pesquisa intitulada “Educação Infantil: fundamentos, princípios e abordagens curriculares para o Curso de Pedagogia Unesp/Univesp”, realizada no período de 2011 a 2012, com apoio da Fundação para o Desenvolvimento da Unesp (Fundunesp), no âmbito de convênio firmado entre o Governo do Estado de São Paulo e a Universidade Estadual Paulista (Unesp) para a realização do Curso de Pedagogia – Programa de Formação de Professores em Exercício no Estado de São Paulo, para a Educação Infantil, para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e para a Gestão de Unidade Escolar, modalidade a distância, ministrado pela Unesp em convênio com a Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp) (Resolução UNESP nº 77, de 15 de dezembro de 2009).

Trata-se de pesquisa bibliográfica que se articulou com as atividades de produção de material didático para as disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil (60 horas) e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares (120 horas) do Módulo 3 do referido curso. Considerando-se que, para a elaboração do material didático, foi necessário um extenso levantamento bibliográfico da literatura na área de Educação Infantil, esta pesquisa se justificou na medida em que se pretendia, por meio dela, possibilitar que tal levantamento fosse realizado de modo a garantir a produção de um material bastante consistente para fundamentar as atividades de formação dos cursistas desenvolvidas na modalidade a distância.

O que motivou e justificou a realização desta pesquisa, portanto, foi a necessidade de investigar a ampla produção que havia na área de fundamentos, princípios e abordagens curriculares da Educação Infantil – divulgada em diversos periódicos, livros, anais de congressos e demais publicações – de modo a utilizá-la como fundamento para a construção de um material didático que atendesse aos objetivos mais gerais do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp e que oferecesse aos alunos do curso um panorama dos estudos e pesquisas nacionais e internacionais na área em questão. Pretendia-se articular fortemente a pesquisa com o ensino na graduação na modalidade a distância.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao tratar da Educação Infantil no Brasil, é fundamental nos reportarmos à Constituição Federal (BRASIL, 1988) que reconhece o dever do Estado e o direito da criança a ser atendida em creches e pré-escolas e vincula esse atendimento à área educacional. Na Constituição, o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos” é determinado no artº 8, inciso IV, como dever do Estado com a educação. Em 2006, com a Emenda Constitucional nº 53, altera-se tal inciso que passa a vigorar como sendo dever do Estado a “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”. Mais recentemente, em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 torna obrigatória a matrícula na Educação Infantil das crianças aos 4 anos de idade, ao determinar: “Art. 208. I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica e indicando como sua finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Ainda no que se refere à legislação, são instituídas, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 1, de 07/04/1999), de caráter mandatório, a serem observadas na elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Tais Diretrizes foram revogadas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009, que fixa novas Diretrizes Curriculares Nacionais para essa etapa da Educação Básica. Por meio de tal Resolução, define-se a função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, trata-se da concepção de currículo da Educação Infantil, indica-se a concepção de criança que deve fundamentar o trabalho realizado nas creches e pré-escolas, estabelecem-se os princípios que devem ser respeitados na elaboração das propostas pedagógicas e os objetivos que devem nortear esse documento, apontam-se o sentido e as possíveis formas do acompanhamento do trabalho pedagógico e da avaliação do desenvolvimento infantil de crianças de 0 a 6 anos.

No que se refere à formação dos professores e gestores para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006) apontam a necessidade da formação do aluno deste curso para atuar na gestão e na docência nas creches e pré-escolas. Pesquisas também são realizadas com objetivo de investigar e subsidiar a formação do profissional de Educação Infantil, diante das novas exigências para essa etapa da Educação Básica (AZEVEDO; SCHNETZLER, 2001, 2005; KRAMER, 2005; MICARELLO, 2006; CÔCO, 2009, 2010). Algumas pesquisas focalizam experiências de formação desses profissionais em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (SCHNEIDER, 2007;

TAGLIEBER; GUERRA, 2006; DIEB, 2009). Outros estudos focalizam aspectos relativos ao Curso de Pedagogia Unesp/Univesp, aqui abordado (GARCIA; SILVA, 2013; MARTINS, 2012; MOREIRA, 2012; SANTOS; MORIYA SCHLÜNZEN; RINALDI, 2013; MOREIRA; GARCIA; FERNANDES, 2010).

Diante desse contexto, a pesquisa aqui relatada foi realizada buscando-se sistematizar, no material didático do curso de Pedagogia na modalidade a distância, as diversas produções sobre Educação Infantil divulgadas nas décadas de 1990 e 2000.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Por meio da pesquisa, objetivou-se realizar um levantamento bibliográfico da produção na área de fundamentos, princípios e abordagens curriculares da Educação Infantil (levando em conta os conteúdos dos programas das disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares) em periódicos nacionais, livros nacionais e internacionais, anais de congressos, demais publicações, nas décadas de 1990 e 2000, de modo a fundamentar a construção de material didático para as referidas disciplinas do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp.

A pesquisa foi desenvolvida, no período de 2011 a 2012, a partir dos seguintes procedimentos metodológicos:

1 – Levantamento de congressos e demais publicações voltadas para a divulgação de pesquisas e estudos na área de Educação Infantil, nas décadas de 1990 e 2000.

2 – Análise qualitativa das publicações relacionadas à Educação Infantil encontradas nos anais dos congressos, periódicos, livros e demais publicações.

3 – Elaboração de sínteses das publicações relacionadas aos conteúdos apresentados nos programas das disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares.

4 – Sistematização das publicações no material didático impresso, digital e em vídeo elaborado para as disciplinas do curso.

4 | RESULTADOS

A busca pelas publicações foi feita nos anais das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Congresso Paulista de Educação Infantil (COPEDI), na Revista Criança do Professor de Educação Infantil (Ministério da Educação), na Revista Pátio Educação Infantil (Artmed Editora), na Revista Contrapontos (UNIVALI – Itajaí), no periódico Zero a Seis (UFSC), na Revista Iberoamericana de Educación (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura), no periódico Educação e Pesquisa, e em diversos livros que abordavam temas relativos a Educação Infantil. Priorizou-se a busca por publicações das décadas de 1990 e 2000.

Não foram utilizados descritores de busca; optou-se pela leitura na íntegra dos sumários das publicações, sendo selecionadas, a princípio, para leitura posterior, aquelas que trouxessem nos títulos termos relativos aos conteúdos tratados nas disciplinas do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp, ou seja: histórico da Educação Infantil; concepções de criança, creche e pré-escola; educar e cuidar; brincar; identidade do professor de Educação Infantil; famílias e escolas de Educação Infantil; currículo na Educação Infantil; High Scope; Reggio Emilia; Escola Moderna Portuguesa; Plano Curricular Base para a Educação Infantil na Espanha; identidade e autonomia na Educação Infantil; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil; natureza e sociedade; organização do espaço e do tempo nas creches e pré-escolas; avaliação. Deste material inicialmente levantado, parte dele foi utilizado como referência dos textos produzidos para as disciplinas; parte foi indicado como leitura complementar nas atividades propostas aos alunos; parte serviu como subsídio para a produção do material impresso e programas televisivos, sendo utilizado como bibliografia consultada.

Optou-se por também realizar um levantamento de publicações do Ministério da Educação que tratavam da Educação Infantil, sendo encontrados os seguintes documentos disponíveis para consulta na página do MEC: “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças” (BRASIL, 2009), “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009), “Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil – volumes 1 e 2” (BRASIL, 2006), “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006), “Política nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação” (BRASIL, 2006), “Referencial curricular nacional para a Educação Infantil – 3 volumes” (BRASIL, 1998) – os quais foram utilizados para produção do material didático – e “Política de Educação Infantil no Brasil: relatório de avaliação” (BRASIL, 2009), “Prêmio Professores do Brasil – 2005” (BRASIL, 2006), “Prêmio Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2004) e “Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino – um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas” (BRASIL, 2002), encontrados, mas não utilizados no material.

A partir da leitura das publicações levantadas por meio da pesquisa bibliográfica, e levando em conta os programas de ensino das disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares, foi possível construir o material didático para as referidas disciplinas (os Cadernos estão disponíveis para download no Acervo Digital da Unesp e neles é possível encontrar as referências das publicações que fundamentaram sua produção, as quais não estão todas listadas neste texto por limitação de espaço). O material didático foi produzido em formato de Cadernos de Formação (publicados pela Editora Cultura Acadêmica) e de programas televisivos produzidos pela Univesp TV, criada em parceria com a Fundação Padre Anchieta, sendo um “[...] canal digital aberto, exclusivamente dedicado

às finalidades educacionais, científicas e culturais da nova universidade, que dá apoio aos cursos em andamento e oferece conteúdos de qualidade para a sociedade de uma forma geral” (VOGT, 2012).

Vale ressaltar que o material didático foi produzido com apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por corretores, designers instrucionais, designers gráficos, webdesigners. Conforme afirmam Piva Jr, Andrade Netto e Loyolla (2011), a produção de materiais didáticos para cursos na modalidade a distância ocorre em diversas etapas – que se iniciam no planejamento do curso, e transcorrem até sua avaliação e atualização constantes – e exige o trabalho conjunto de diferentes profissionais.

A pesquisa gerou os Cadernos de Formação listados a seguir, que fundamentaram as atividades realizadas nas disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp:

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Caderno de formação. Formação de professores. Educação Infantil: princípios e fundamentos. Volume 1. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 99-163. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/223>

SÃO PAULO. Universidade Estadual Paulista. Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Caderno de formação. Formação de professores. Educação Infantil: princípios e fundamentos. Volume 2. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. 128 p. <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/263>

Nos Cadernos, é possível observar a presença de textos produzidos a partir das publicações encontradas no decorrer da pesquisa bibliográfica. Os alunos possuíam o Caderno impresso e digital, de modo que podiam acessar os links para as produções citadas nos textos-base de cada Unidade das disciplinas. O material digital também permitiu que fossem propostas, nos Cadernos, atividades de busca de produções bibliográficas incorporadas ou não aos textos-base, garantindo o acesso, aos alunos, a uma quantidade ampla de bibliografia sobre Educação Infantil. Os Cadernos de Formação, dessa forma, serviram como um portal para produções diversas que poderiam fundamentar a formação dos alunos realizada na modalidade a distância. Além disso, permitiram que os profissionais aprendessem a buscar novas referências em sites de revistas ou congressos, continuando, mesmo após o encerramento do curso de Pedagogia, a se utilizar dessas ferramentas para seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa realizada também subsidiou a produção dos programas televisivos exibidos pela Univesp TV e disponíveis no Acervo Digital da Unesp por meio dos links indicados a seguir:

- Vídeo D12_Aula inaugural Fundamentos e Princípios da Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/282>

- Vídeo D12_A trajetória da Educação Infantil no Brasil desde a Constituição de 1988 até 2010 <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/240>
- Vídeo D12_Famílias e escolas de Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/239>
- Vídeo D12_Identidade do professor de Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/255>
- Vídeo D12_O cuidar, o educar e o brincar na Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/254>
- Vídeo D12_Concepções de criança, creche e pré-escola presentes nos documentos recentes sobre Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/247>
- Vídeo D13_Aula inaugural Educação Infantil: abordagens curriculares <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/321>
- Vídeo D13_Aula de revisão da disciplina Educação Infantil: abordagens curriculares <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/444>
- Vídeo D13_Conhecendo High Scope <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/308>
- Vídeo D13_Identidade e autonomia na Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/315>
- Vídeo D13_Natureza e sociedade na Educação Infantil <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/316>
- Vídeo D13_Avaliação na Educação Infantil – legislação, pesquisas e práticas <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/318>
- Vídeo D13_Currículo na Educação Infantil: definições legais <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/300>
- Vídeo D13_Referencial curricular nacional para a Educação Infantil: um panorama sobre o documento <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/314>
- Vídeo D13_Organização do espaço e do tempo na Educação Infantil: legislação, pesquisas e práticas <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/317>
- Vídeo D13_Conhecendo Reggio Emilia <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/313>

A pesquisa bibliográfica permitiu que fossem selecionados autores de algumas das produções sobre Educação Infantil para concederem entrevistas sobre os temas abordados nos vídeos produzidos. Alguns autores visitaram escolas de Educação Infantil e analisaram práticas ali presentes, possibilitando aos alunos do curso o estabelecimento de relações entre o vivido nas creches e pré-escolas e a fundamentação teórica estudada nas disciplinas D12 e D13. Em alguns dos vídeos, os autores comentam suas produções presentes nos Cadernos de Formação,

acrescentando novas informações sobre o contexto de elaboração de seus artigos e trabalhos publicados em anais de eventos. Foi possível, no contexto do curso na modalidade a distância, a aproximação entre os alunos e os autores das produções referenciadas nos Cadernos de Formação. Vale destacar, na produção dos programas, o trabalho dos jornalistas que, a partir dos textos-base presentes nos Cadernos de Formação, organizaram os roteiros, selecionaram escolas de Educação Infantil onde foram feitas imagens, buscaram os pesquisadores para serem entrevistados e transformaram em vídeo o material bibliográfico pesquisado.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Cadernos de Formação e os programas televisivos produzidos para as disciplinas D12 – Fundamentos e princípios da Educação Infantil e D13 – Educação Infantil: abordagens curriculares do Curso de Pedagogia Unesp/Univesp representam o resultado da pesquisa realizada. Nos Cadernos e vídeos encontra-se uma síntese de produções recentes sobre Educação Infantil, divulgadas em anais de eventos, periódicos, revistas, livros e documentos do Ministério da Educação.

Vale destacar que não se trata de um levantamento de todas as produções sobre Educação Infantil publicadas no Brasil durante o período investigado. Entretanto, espera-se ter conseguido apresentar aos alunos do Curso de Pedagogia um panorama das produções sobre os diversos temas relativos à educação e ao cuidado das crianças em creches e pré-escolas. Espera-se ter possibilitado aos alunos do curso o acesso tanto a uma síntese das produções, como o acesso às produções na íntegra e no original. Nos Cadernos de Formação houve sempre a preocupação de indicar aos alunos os links para acessar os trabalhos completos publicados em anais de eventos, os artigos de periódicos e revistas, os documentos do Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, H. H.; SCHNETZLER, R. P. Necessidades formativas de profissionais de Educação Infantil. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 24, Caxambu, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/tp.htm#gt7> Acesso em 20 dez. 2009.

_____. O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação inicial de seus profissionais. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 28, Caxambu, 2005. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/28/gt07.htm> Acesso em 20 jul. 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20/12/1996 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 01, de 13 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. **Integração das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino**: um estudo de caso de cinco municípios que assumiram desafios e realizaram conquistas. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Prêmio Qualidade na Educação Infantil 2004**. Brasília: MEC, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Prêmio Professores do Brasil 2005**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2 ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política de Educação Infantil no Brasil**: relatório de avaliação. Brasília, MEC/SEB, Unesco, 2009.

CÔCO, V. Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 32, Caxambu, 2009. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>

_____. Formação continuada na educação infantil. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), n. 33, Caxambu, 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6078--Int.docx.pdf>>. Acesso em set. 2012.

DIEB, M. O professor de Educação Infantil e as novas TICs: relações identitárias e letramentos. Anais do III Encontro Nacional de Hipertexto, Belo Horizonte, 2009. Disponível em http://www.ufpe.br_nehte_hipertexto2009_anais_m-o_o-professor-de-educacao-infantil.pdf Acesso em mar. 2013.

GARCIA, M. F.; SILVA, D. Concepções dos tutores do programa Unesp/Univesp sobre formação a distância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n.40, p. 579-593, set./dez.2013. Disponível em <http://www.periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/12455/8678> Acesso em fev. 2015.

KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de Educação Infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MARTINS, M. C. B. O. Orientação de disciplina no curso de pedagogia semipresencial da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Universidade Virtual do Estado de São Paulo – UNIVESP: construindo possibilidades. Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP- Campinas, 2012. Araraquara: Junqueira e Marins Editores, 2012, p. 4722-4733. Disponível em http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3055p.pdf Acesso jan. 2014.

MICARELLO, H. A. L. S. **Professores da pré-escola:** trabalho, saberes e processos de construção. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

MOREIRA, J. C. C. Oficinas de práticas pedagógicas na Educação a Distância: rompendo a virtualidade teórica. Anais do SIED/EnPED 2012, UFSCar, São Carlos, 2012. Disponível em <http://sistemas3.sead.ufscar.br/ojs/index.php/sied/article/view/109/48> Acesso em fev. 2015.

MOREIRA, J. C.; GARCIA, M. F.; FERNANDES, A. J. Aderência discente em Educação a Distância: perfil e estados motivacionais. Anais do Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Santiago, Chile, 2010. Disponível em <http://www.tise.cl/volumen6/TISE2010/Documento24.pdf> Acesso em mar. 2014.

PIVA JR., D.; ANDRADE NETTO, M. L.; LOYOLLA, W. P. D. C. Processo de produção de materiais didáticos: modelo adotado no Projeto UNIVESP. Anais do Congresso da ABED, 2011. Disponível em www.abed.org.br/congresso2011/cd/36.pdf

SANTOS, D. A. N.; MORIYA SCHLÜNZEN, E. T.; RINALDI, R. P. Formação de professores semipresencial: a construção da prática pedagógica como eixo articulador para o uso de tecnologias em uma escola inclusiva. **Gestão e Saúde**, Brasília, DF, Brasil, p. 561-576, jul. 2013. Disponível em: <<http://gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/view/596>>. Acesso em mai. 2016.

SCHNEIDER, D. **Planeta ROODA:** desenvolvendo arquiteturas pedagógicas para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2007.

TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. A Educação Ambiental na Educação Infantil e nas séries iniciais: ações e desafios na formação continuada. Anais da VI ANPEd Sul, Santa Maria, 2006. Disponível em http://www.portalanpedsul.com.br_admin_uploads_2006_Curriculo_e_Saberes_Painel_07_41_51_PA399.pdf Acesso em out. 2013.

VOGT, Carlos. A Univesp e as tecnologias para a educação. **ComCiência**, Campinas, n. 141, set. 2012. Disponível em http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000700001&lng=es&nrm=iso Acesso em maio 2016.

IDENTIDADE DOCENTE NA EAD AMAZÔNICA: PERFIL E PERCEPÇÕES DIDÁTICAS

Anabela Aparecida Silva Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia – IFRO
Porto Velho - Rondônia

Rafael Nink de Carvalho

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Rondônia – IFRO
Porto Velho - Rondônia

RESUMO: Esse estudo investiga aspectos da identidade docente em âmbito Amazônico mediatizados pela mineração de dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a partir dos cursos técnicos de educação profissional de Educação a Distância, ofertados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO). O cerne da questão foi: em que medida as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) colaboram na construção da identidade do docente reflexivo na Educação a Distância (EaD) em Rondônia? Com vistas a atingir estas intenções procedeu-se a consulta ao banco de dados do AVA e entrevista com professores que atuam na EaD. Os resultados indicam que a principal finalidade de utilização do AVA pelos professores é a postagem de material e tramitação das aulas. Além disso identifica-se que a maioria dos professores não tem acesso e não possuem dados do AVA que possam subsidiar a reflexão docente, mas parcela

significativa conhece o processo de mineração e usa este para repensar a sua prática. Diante disso, a investigação indica que a postura do professor diante das TICs pode transitar entre professor-espectador e professor-reflexivo, o que torna o AVA um recurso tecnológico inerte ou instrumento gerador de conhecimento. É possível induzir que a mineração de dados permite acesso a informações sobre o processo educativo, o que possibilita a reflexão sobre o ensinar e o aprender e por conseguinte a produção de conhecimento, o que conduz a percepção crítica da prática educativa e provoca a construção do professor reflexivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente Virtual de Aprendizagem, Educação a Distância, Professor Reflexivo.

ABSTRACT: This study investigates aspects of teacher identity in the Amazon area mediated by the data mining of the Virtual Learning Environment (AVA), from the technical courses of professional education of Distance Education, offered by the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia (IFRO). The heart of the question was: To what extent do Information and Communication Technologies (ICTs) collaborate in the construction of the identity of the reflective teacher in Distance Education (EaD) in Rondônia? In order to reach these intentions, the AVA database was

consulted and interviews with teachers who work in the EAD. The results indicate that the main purpose of AVA use by teachers is the posting of material and course processing. In addition, it is identified that most teachers do not have access and do not have AVA data that can subsidize teacher reflection, but a significant portion knows the mining process and uses it to rethink their practice. Therefore, the research indicates that the teacher's attitude toward ICTs can pass between teacher-spectator and teacher-reflective, which makes AVA an inert technological resource or instrument that generates knowledge. It is possible to induce that the data mining allows access to information about the educational process, which allows the reflection on teaching and learning and therefore the production of knowledge, which leads to the critical perception of the educational practice and causes the construction of the reflective teacher.

PALAVRAS-CHAVE: Virtual Learning Environment, Distance Learning, Reflective Teacher.

1 | INTRODUÇÃO

A educação ainda demanda grandes esforços para que se torne *ipsi facto*, um direito fundamental efetivamente. A Educação a Distância (EaD) e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem se apresentado como alternativa política e social em busca dessa efetivação e na tentativa de formação de professores.

Nesse sentido o IFRO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) oferta cursos técnicos profissionais a distância em Rondônia e Acre utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) com o Moodle®, um sistema de código aberto destinado a fomentar interações educacionais com a utilização de variadas ferramentas tecnológicas.

As informações suportadas no AVA não têm, de per si, o condão de se tornarem conhecimento, mas detém informações fundantes deste, porém dependente de uma atuação docente reflexiva. Nesse sentido a mineração de dados proveniente do AVA poderia se caracterizar com uma lógica possível na construção da identidade do docente reflexivo.

Assim, o objetivo da pesquisa é investigar aspectos da identidade docente em âmbito Amazônico mediatizados pela mineração de dados do Ambiente Virtual de Aprendizagem e assentou-se como problema a indagação: em que medida as TICs podem colaborar na construção da identidade do docente reflexivo na EaD em Rondônia?

2 | REFLEXÕES SOBRE A EAD AMAZÔNICA

Com o objetivo de ampliar o acesso à educação o IFRO oferta EaD em Rondônia e Acre atendendo a mais de 5.000 alunos. Em Rondônia o IFRO amplia sua distribuição

geográfica por intermédio do Campus Porto Velho Zona Norte em 25 municípios com cursos técnicos e a 176 unidades escolares com cursos técnicos EaD concomitantes ao ensino médio, conforme Figura 1. Assim, o IFRO apresenta significativa contribuição para a EaD sendo importante instrumento sócio-político de promoção da educação como direito fundamental no contexto amazônico.

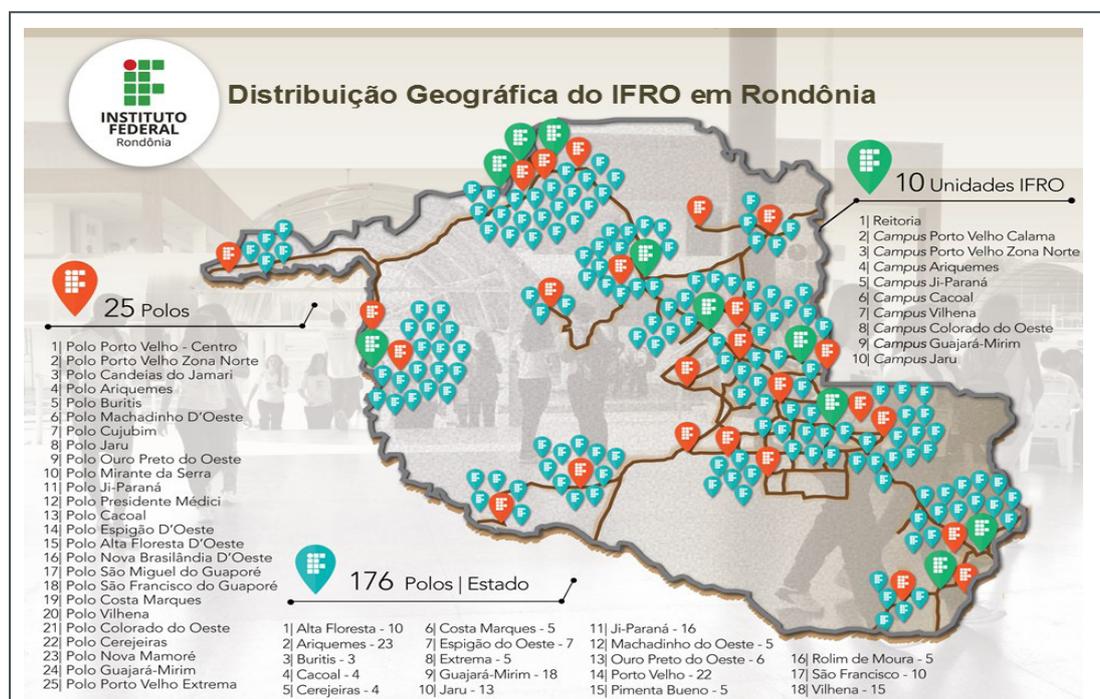


Figura 1 - Distribuição geográfica do IF em Rondônia.

Ora, a educação pode ser instrumento sócio-político de transformação ou de dominação, a depender principalmente do papel que o professor assume em sua atuação. Assim, a identidade do professor na EaD Amazônica é fator que merece investigação pois a EaD tem grande alcance territorial e humano e suas intenções interferem na estrutura da sociedade desta região.

A pesquisa descrita neste artigo apresenta o perfil profissional dos professores que atuam na EAD no IFRO bem como algumas de suas percepções sobre como o trabalho virtual contribuiu para a reflexão sobre suas práticas docentes a partir do uso da mineração de dados do AVA. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória, empírica, do tipo estudo de caso desenvolvida no *Campus* Porto Velho Zona Norte, sendo os sujeitos cerca de 11 professores que atuam em salas de aula virtuais de cursos a distância. Os dados foram coletados mediante um questionário on-line por meio da ferramenta Google Forms® com questões abertas e fechadas, cujo link foi enviado por e-mail aos professores. Para tanto foi realizada uma correlação entre as respostas apresentadas pelos docentes e os dados de utilização do AVA obtidos por meio de extração e análise a uma cópia do banco de dados do Moodle® referente aos Cursos Técnicos ofertados..

3 | APORTES SOBRE EAD E TICS

No Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) previu a EaD no artigo 80, mormente regulamentado pelo Decreto n. 9.057/2017. Diante dos nortes legais as TICs emergem como mais que recurso didático, mas com a potencialidade de ser instrumento de subsídio para a reflexão-atuação docente, estes são mais evidentes na EaD pela perceptível articulação entre os dois elementos, todavia “[...]a falta de compreensão do que significa o processo de construção do conhecimento e o papel do mediador tem sido a causa da banalização do uso das TICs na educação, especialmente no caso da EaD”. (MORAN, 2011, p.101)

É condição da *práxis* educativa conceber, construir e utilizar as atividades e recursos, seu acompanhamento efetivo e análise de seus resultados. Por isso as TICs não se bastam, a postura do professor é *conditio sine quo noun* para que a educação não se furte a sua essência: a transformação.

4 | EAD E AVA: SIMBIOSE EDUCACIONAL

Na EaD o AVA é o espaço que suporta os processos educativos além do registro de todo o processo educativo tais como : frequência, resultados, mensagens trocadas entre os participantes de uma aula/course (BEHAR, 2009) por meio de um postura reflexiva do professor pode ser fonte de informação sobre o processo e subsidiar a tomada de decisão didático-pedagógica.

Todavia, “não será simplesmente incorporando as novas tecnologias ao ensino, ou instrumentalizando técnica e materialmente alunos e professores que a qualidade de ensino vai melhorar inevitavelmente” (VELANGA, 2014, p. 30). Evidente que os recursos ou os instrumentos por si são insuficientes para a promoção de uma educação qualitativa, até porque os materiais só adquirem significado a partir da ação humana, pelo processo de ressignificação que o indivíduo e o coletivo atribuem ao objeto e suas relações.

Senão, é o sujeito da ação – o professor que cria as soluções em suas relações com a realidade educativa. E para isso a postura de reflexão-ação-reflexão é condição primária e necessária, no caso da EaD e da utilização do AVA investigar e analisar os dados que representam esta realidade virtual é uma avaliação *a priori* e constante, mas as vezes inexistente.

5 | MINERAÇÃO DE DADOS E A IDENTIDADE DO PROFESSOR REFLEXIVO

Na EaD como os dados ficam armazenados no AVA a estratégia para provocar a reflexão consiste na utilização das tecnologias. Uma destas é a mineração de dados como ferramenta de acesso a informação para apuração em conhecimento e tomada de decisão.

O termo mineração de dados tem como objetivo descobrir novas informações através da análise de grandes quantidades de dados (WITTEN, 2008). O AVA registra volume crescente de dados sobre o processo de ensino, para transformar estes dados em instrumento de reflexão-ação é necessário minerá-los. Este procedimento consiste em identificar os dados registrados virtualmente que possam gerar alguma informação, essa informação, a partir de um processo de (re)significação, tem o potencial de tornar-se conhecimento importante sobre determinado processo ou realidade, que por sua vez pode ser utilizado para tomada de decisão sobre esta realidade, de modo a transformá-la. (CASTRO e FERRARI, 2016).

Processo de Mineração: A partir dos dados organizados (dados do aluno, vínculos das disciplinas e polos, conceitos das atividades desenvolvidas, registro de frequência, acesso ao ambiente, interação com o tutor, entre outros) utilizando técnicas de mineração através do software *Orange Data Mining* em sua versão 3.4.1. Este é responsável pela manipulação dos dados bem com os tratamentos estatísticos, e também pelas análises descritivas e de predição. O banco de dados é elemento fundamental para esta pesquisa. Para sua obtenção foi solicitada uma cópia junto a Coordenação de Design Virtual e Ambiente de Aprendizagem (CDVAA), vinculada ao Departamento de Produção de Educação a Distância (DEPEaD) do IFRO/Campus Porto Velho Zona Norte.

Os dados objeto de estudo refere-se à base de dados gerada a partir da versão 2.6 do *Moodle*®. Foram utilizadas duas versões sendo, a versão inicial correspondente aos dados do período de 26/02/2013 (implantação do AVA) até a data 14/03/2015, nesta versão apresenta a base de dados completa compreendendo 382 tabelas e nestas armazenados um total de 22.610.203 registros e uma segunda versão com um total de 24.945.960 registro armazenados no período de 26/02/2013 a 20/12/2016.

A mineração foi realizada em 3 etapas: pré-processamento, análise descritiva e análise preditiva por classificação de dados de acordo com hipóteses estabelecidas pelos professores, seguido pela redução, transformação e discretização dos dados para a reflexão do professor.

A assunção da reflexão crítica sobre a realidade contrai uma identidade diferente do professor, uma identidade/postura que se pauta na profissionalização do professor como defende Brzenzinski (2002). Razão pela qual na EaD a mineração de dados se mostra como fonte de superação da prática alienada para a realidade emancipada e quiçá seja a mineração o instrumento de reforma do pensamento (MORIN, 2015)

É importante considerar que “os professores devem lutar contra a opressão que os reduz à condição de simples executores de decisões tomadas pelos que se julgam os únicos competentes para decidir” (BRZENZINSKI, 2002, p.131). Para assumir uma postura de ser consciente e agente, que concebe e conhece sua prática e as razões dela. Conforme afirma Pimenta (2002, p. 18) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Uma das primeiras reflexões que o pensamento complexo propicia é justamente sobre a quantidade, a produção e o uso do conhecimento (MORIN, 2015). Contudo, de nada adianta a estrutura física ausente da estrutura intelectual, o corpo sem a mente, o cabedal tecnológico sem a essência orquestradora de sua utilização: o educador. Importante considerar a análise feita em pesquisa desenvolvida sobre o perfil docente na EaD da qual se destaca:

Seja virtual ou online, a EAD prescinde de uma prática pedagógica diferente. A docência na EAD é diversa da ação do professor da educação presencial, que geralmente é o único responsável por todas as atividades que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Na EAD, as ações de planejamento e de acompanhamento aos estudantes também são realizadas pelos docentes, mas são desenvolvidas de forma que exigem novas posturas e saberes. (ERANI, 2018)

Na perspectiva de buscar aquilo que subjacentemente explica a realidade e provoca o professor para atuar em um processo crítico-reflexivo precisa considerar os equipamentos também como atores no ato de ensinar (KENSKI, 2007).

Como visto alhures, a mineração de dados educacionais sobre AVA tem justamente este fim, identificar a realidade através dos nexos e das relações que são invisíveis num primeiro momento e converter a tecnologia em coautor da ação reflexiva do professor.

Portanto, o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer são os pressupostos da pesquisa sobre a mineração de dados como elemento da lógica de construção da identidade do professor reflexivo na EaD.

6 | PERFIL E PERCEPÇÕES DIDÁTICAS

Na EaD a prática educativa envolve os sujeito do fazer pedagógico e neste o conceito da polidocência, “o termo polidocência pode ser definido como uma categoria de análise da docência na EaD, que geralmente é coletiva e partilhada, com o trabalho pedagógico realizado por distintos profissionais, de maneira colaborativa e fragmentada.(MILL,2018, p.506)

A complexidade do trabalho pedagógico e a quantidade de alunos implica na atuação de diferentes sujeitos além do professor, que podem ser: projetistas pedagógicos, projetistas instrucionais, coordenadores de curso, professores especialistas, produtores de materiais, gestores de polos, tutores, designers gráficos, técnicos e alunos, e cada um deles compreende o AVA sob uma perspectiva. No IFRO o professor atua neste modelo caracterizado pela polidocência e também no modelo em que o professor é ele mesmo polidocente (com todas estas funções). É justamente por isso que a figura do professor, enquanto analista e pesquisador, se manifesta devida.

E é nesta complexidade que se insere o docente e sob esta perspectiva os resultados da pesquisa estão organizados e norteados pelos elementos: a) atuação

docente; b) reflexão docente sobre os dados.

No tocante a atuação docente no AVA esta tem como lócus os cursos técnicos de EaD ofertados pelo IFRO por meio do *Câmpus* Porto Velho Zona Norte assumem o viés técnico-tecnológico para isso estão ancorados no AVA e utiliza o Moodle®. Este armazena um complexo de dados referentes ao processo de ensino-aprendizagem. Esses registros contemplam desde os acessos a plataforma, as mensagens entre os entes, atividades postadas, as ferramentas mais utilizadas, entre outras.

Para que o professor da EaD não se curve ao tecnicismo cético e acrítico é cogente que utilize as TICs como instrumento de pesquisa e ação sobre a prática docente. Para analisar este elemento a investigação ateve-se a como o professor utiliza o AVA conforme Figura 2.

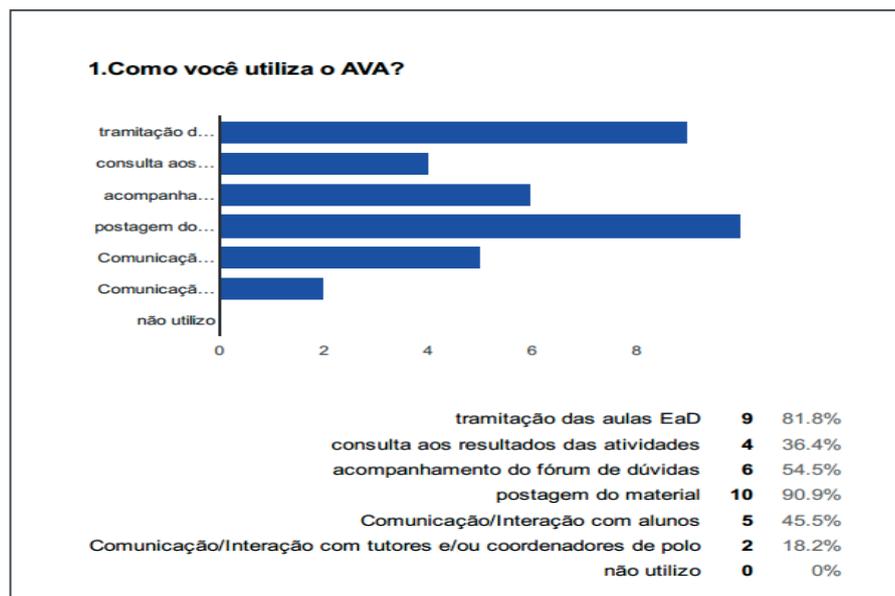


Figura 2 - Gráfico de análise da finalidade de utilização do AVA.

É possível induzir que 90% dos professores pesquisados utilizam o AVA apenas com a finalidade instrumentalista de postagem de material. Embora, todos tenham todas as alternativas como funcionalidade. Cumpre destacar que o professor informa que acompanha o desenvolvimento da disciplina e estabelece comunicação com os alunos e tutores, todavia é um acompanhamento enviesado uma vez que apenas 36% consulta os resultados das atividades para que possa regular sua estratégia pedagógica.

Ainda sob a ótica da atuação, inquiriu-se quais ferramentas do AVA utilizam como demonstrado na Figura 3. Neste tocante os professores apresentam um uso bastante equitativo das ferramentas, havendo preferência para a Tarefa que consiste no envio de arquivo para o AVA podendo ser uma redação, exercícios, entre outros.

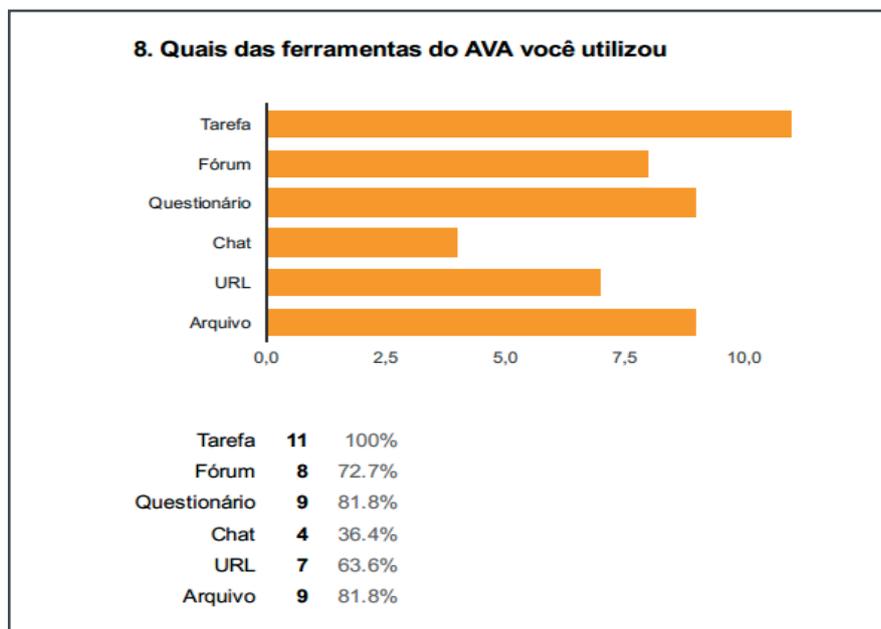


Figura 3 - Gráfico de utilização das ferramentas do AVA.

No sistema EaD geralmente as atividades pedagógicas são compartimentadas o que gera uma lógica fordista de produção: o professor ministra a aula e planeja as atividades, o técnico lança as atividades no AVA, o tutor acompanha e avalia as atividades. Esse processo dissociado pode conduzir a um processo idiossincrático.

Para que haja uma proposta pedagógica coerente os agentes educativos devem atuar em conjunto. No entanto, percebe-se que a fragmentação é praticada. Dos professores participantes 45% manifestam que não teve contato com o tutor, ou seja, não houve discussão sobre o andamento da atividade, sobre as dificuldades encontradas pelos alunos, ou mesmo sobre o resultado alcançado por eles. Não obstante, apenas 18% atesta que manteve contato frequente com o tutor de acordo com os resultados na Figura 4.

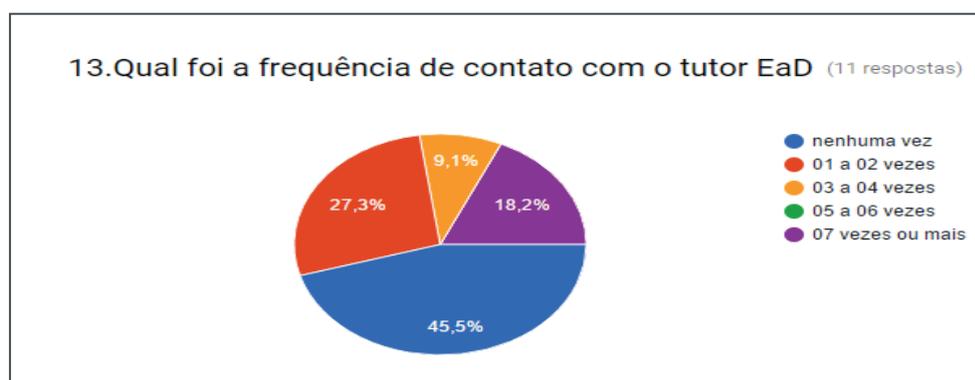


Figura 4 - Gráfico de frequência de contato entre tutor EaD e professor.

De modo geral a participação e atuação docente demonstra uma utilização limitada do AVA com baixa interação entre o professor e o tutor, o que indica certo distanciamento quanto a relação dialógica do processo e uma assimetria no acompanhamento pedagógico do aluno e uma fragmentação.

7 | REFLEXÃO DOCENTE SOBRE OS DADOS DO AVA

A reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem é elemento fundante de uma identidade crítica do professor. Para que o professor se caracterize como um professor reflexivo é necessária que haja desprendimento quanto a pesquisa sobre sua prática, investigação sobre o processo de ensinar-aprender, inquietação quanto aos condicionantes que interferem positiva ou negativamente na sua prática e na aprendizagem do aluno.

O professor reflexivo não pode ser espectador das notas finais, ele é antes um crítico do sistema, do *modus operandi*, um analista da *conditio sine quo nunc* não existe produção do conhecimento. Para que se dê de fato, sua ação docente merece um olhar mais apurado, para que se veja além dos dados registrados, neste caso daqueles registrados no AVA, para que identifique desvios, estabeleça correlações entre atividades e desempenho.

Nesse sentido ir além da página inicial do programa é fundamental. Só é possível refletir sobre o que se tem informação, e neste é que se estabelece a mineração de dados. Ela é capaz de, sob o norte do professor, identificar dados do processo de aprendizagem que ao poder crítico do professor se transforma em conhecimento sobre a prática educativa. Esse conhecimento é o que permite ao professor repensar seu agir, para agir diferente.

Foi questionado aos professores que fontes de informação utiliza para planejar as aulas EaD, de acordo com a Figura 5 espantosos 90% se munem apenas de dados sobre a disciplina obtidos no PPC. Não há procura sobre o perfil socioeconômico dos alunos, a localidade dos polos, o desempenho em outras disciplinas, cerca de 9% desconhece os dados produzidos pelo AVA e esta mesma condição se aplica quando da elaboração das práticas avaliativas.

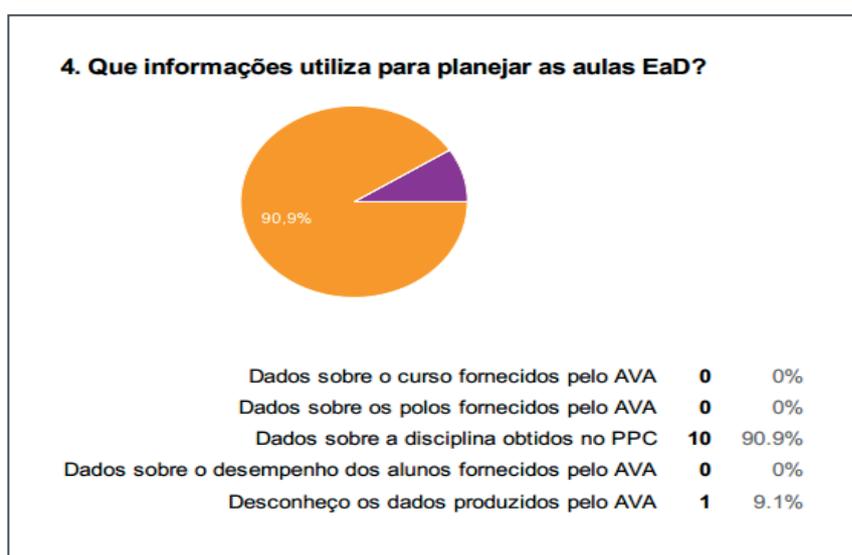


Figura 5 - Gráfico de utilização de informações para o planejamento das aulas.

Embora o AVA possa fornecer dados sobre o desempenho do aluno na disciplina e por polo o que poderia contribuir no planejamento de aulas, atividades e mesmo de toda a estrutura do curso que atendesse melhor as especificidades de aprendizagem, estas informações são na maioria das vezes desconsideradas. Dos investigados 63% informa que desconhece o desempenho do aluno na disciplina e por polo conforme se visualiza na Figura 6.

Todavia, uma parcela significativa de 36% se mostra decida a uma análise de sua prática, partindo do conhecimento sobre sua atuação docente.

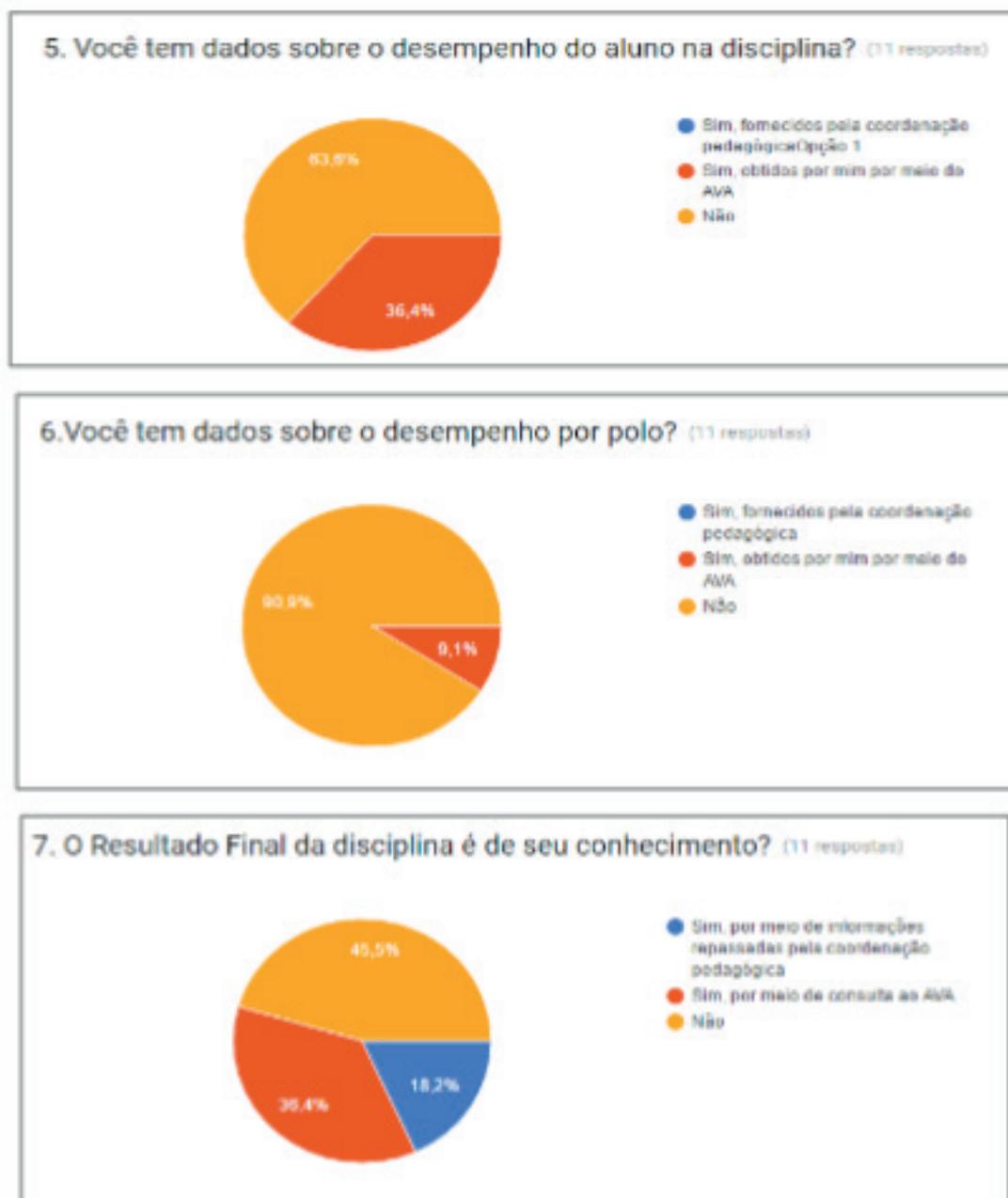


Figura 6 - Gráfico de conhecimento sobre o desempenho do aluno

De outro giro, a reflexão sobre a prática por meio da mineração de dados do AVA ao tempo que apresenta grandes possibilidades provocativas, também se esvai. Ao

analisar a relação entre a proposição de atividades e o conhecimento do desempenho dos alunos sobre esta atividade percebe-se uma reflexão empirista e discrepante.

A fim de estabelecer uma análise dos dois lados do processo foi feito o questionamento aos professores e também foram coletadas informações na Base de Dados do AVA a respeito das atividades de percurso: Fórum, Tarefa e Questionário, sendo considerados para análise as variáveis:

- Aproveitamento – a média da nota dentre os alunos que realizaram a atividade;
- Participação – porcentagem de alunos que realizou a atividade;

Dentre os participantes 36% não sabem informar sobre o aproveitamento e a participação das atividades propostas no AVA. Ou seja, é planejada uma atividade educativa da qual não se tem uma análise do seu resultado.

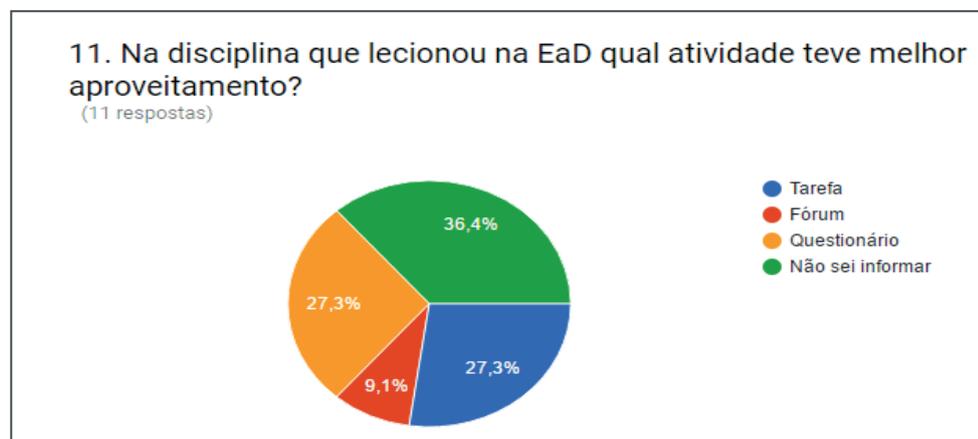


Figura 7 - Gráfico de conhecimento sobre o aproveitamento acadêmico nas atividades do AVA.

De acordo com os dados da Figura 7 e 8 empiricamente 27% informa que a Tarefa teria melhor aproveitamento e o Questionário maior participação.

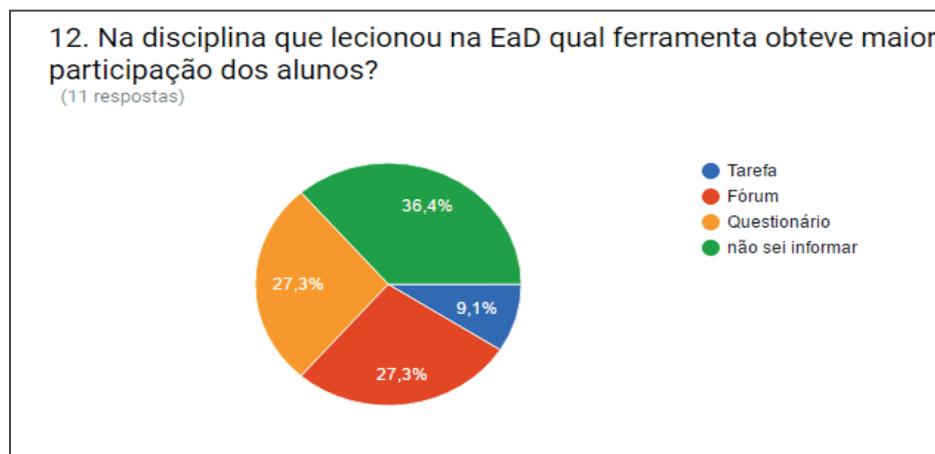


Figura 8 - Gráfico de conhecimento sobre a participação acadêmica nas atividades do AVA.

Quando os dados são minerados no AVA, ou seja, quando são produzidos a

partir da inquietação do professor sobre determinada situação tem-se maior condições de planejamento e regulação da aprendizagem pois obtém-se informações concretas.

Para este paralelo toma-se como amostra do AVA a turma 2014/1 do curso Técnico em Finanças EaD composta por 608 alunos, em 12 polos.

Nas atividades executadas utilizando a ferramenta Questionário em média há uma participação de 52,30%, na ferramenta Fórum há uma participação média de 44,70% na proposição de atividades e a Tarefa apresenta uma participação média de 51%.

Enquanto calcula-se um aproveitamento médio de 78,1% na Tarefa, no Fórum o aproveitamento médio foi mensurado em 78,50% e considerando a ferramenta Questionário a média de aproveitamento ficou em 69,40%.

Os dados minerados no AVA indicam que em razão das alternativas de resposta previstas no Questionário há menor exposição, menor preparação e mais objetividade gerando maior participação. Enquanto que no Fórum há maior exposição, maior necessidade de preparação para realizar a atividade e maior subjetividade, bem como mais avaliadores o que torna a participação inibida. Já a Tarefa como conjuga objetividade e subjetividade e menos avaliadores tende a ter participação média.

Perceba que embora haja certa aproximação quanto as hipóteses de aproveitamento e participação dos professores, os dados coletados via mineração são objetivos e claros e permitem uma análise mais detalhada do desempenho do aluno favorecendo o planejamento das atividades.

Ainda com vistas a verificar a efetividade na avaliação das ferramentas do AVA traçou-se outra análise para relacionar o aproveitamento nas atividades e o aproveitamento na prova presencial, que é exigência legal.

Para conceder maior fidelidade aos dados foram excluídos os alunos que não realizaram a atividade ou prova. Para tal utilizou-se como parâmetro o coeficiente de correlação de Pearson. O coeficiente de correlação linear é definido por Freund (2007, p. 432) como “uma medida da intensidade da relação linear entre duas variáveis”, em outros termos, mede a força da relação entre duas grandezas, no presente trabalho o desempenho nas atividades de percurso e a avaliação presencial.

Esta análise é traçada no comparativo de participação entre as ferramentas e o coeficiente de correlação construídos na Tabela a seguir.

Ferramenta	Coeficiente de Correlação
Questionário	0,374751201
Fórum	0,112825864
Tarefa	0,175513678

Tabela 1: Coeficiente de correlação entre as ferramentas do AVA e a prova final.

Fonte: Elaboração do autor/AVA/2016

Apesar dos coeficientes de correlação não expressarem uma relação forte, muito menos perfeita, é significativo a diferença dos seus valores entre as ferramentas. A correlação é maior entre o Questionário e a prova presencial com um coeficiente de 0,37. A menor correlação é estabelecida entre o Fórum e a prova presencial, apenas 0,11. Para confrontar os dados do AVA com as premissas dos professores, foi-lhes questionado o mesmo parâmetro como descreve a Figura 9.

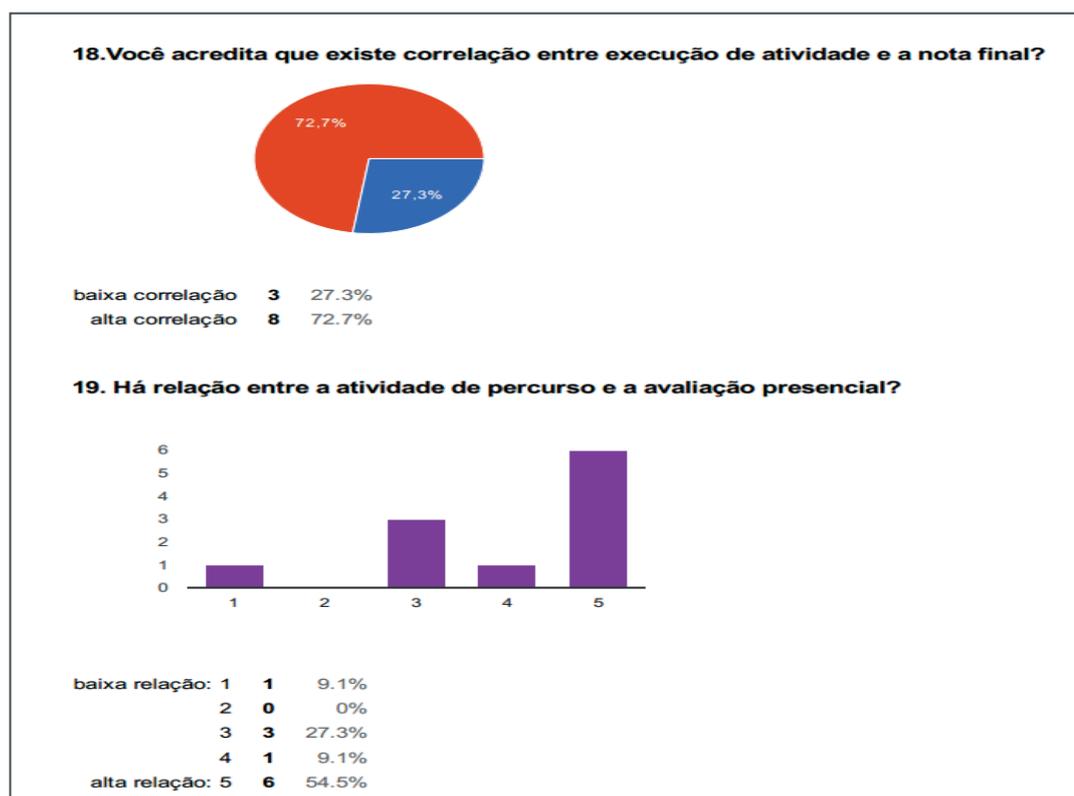


Figura 9 - Gráfico sobre a correlação entre execução da atividade e a prova final.

Embora 54% dos pesquisados indiquem que há alta relação entre atividade de percurso e avaliação presencial, esta correlação só se manifesta de fato quanto ao questionário. Desta forma pode-se afirmar que o bom desempenho nas atividades que utilizam a ferramenta Questionário está mais correlacionada com o bom desempenho nas avaliações presenciais do que as demais ferramentas (Fórum ou Tarefa). A inferência que pode ser traçada tem por base maior similaridade estrutural e teórica do Questionário com a Prova Presencial. Os dois instrumentos fazem uso de questões objetivas, de múltipla escolha e tendem a tratar dos temas de maior importância para a disciplina.

Assim, fica a indagação se a correlação é maior quanto ao questionário, por que utilizam mais a Tarefa? Se o aproveitamento é melhor no fórum por que utilizam mais o questionário? Talvez estas incertezas pudessem ser mitigadas nos processos de reflexão sobre a prática durante as formações pedagógicas. No entanto, ao investigar quais os assuntos tratados nestes momentos infere-se que estas se realizam na maioria

dos casos para fins burocrático-administrativos como os formulários de elaboração da aula e fluxo de tramitação, como demonstrado na Figura 10.

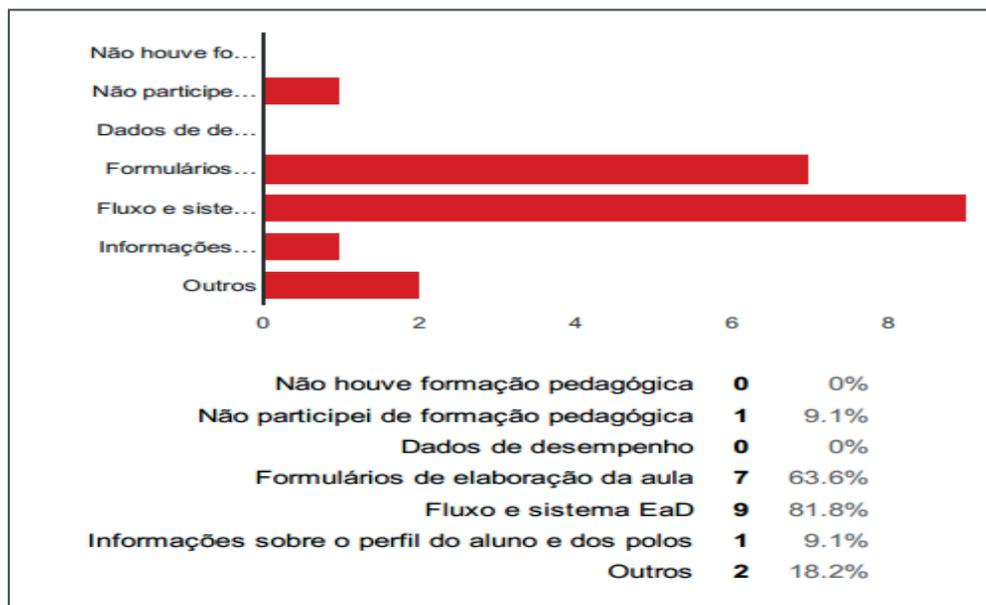


Figura 10 - Gráfico assuntos abordados na formação pedagógica.

Por fim, mas não menos importante identifica-se que 23% dos participantes conhecem o processo de mineração de dados, o que permite projetar uma perspectiva reflexiva nestes professores.

8 | CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Foi apurado que a finalidade de utilização do AVA pelos professores é a postagem de material e tramitação das aulas, sendo o PPC a mais frequente fonte de informações para o planejamento das aulas EaD. Além disso, identifica-se que a maioria dos professores não tem acesso e não possuem dados do AVA que possam subsidiar a reflexão docente, mas parcela significativa conhece o processo de mineração e usa este para repensar a sua prática.

O estudo permitiu examinar que a identidade docente na EaD assume uma perspectiva que transita entre professor-espectador e professor-reflexivo, e que o AVA pode ser apenas um recurso tecnológico inerte ou instrumento gerador de conhecimento.

Para que esta situação mude, para que na EaD os registros sirvam a construção e utilização crítica do conhecimento as ações de separar, unir, hierarquizar, centralizar, discutir devem ser realizadas não apenas pelos princípios ocultos, mas pelo professor. Estes processos são determinantes para a assunção de postura reflexão-ação-reflexão. E no caso da EaD, a mineração de dados do AVA aportada filosoficamente na dialeticidade e na complexidade se mostra uma conexão pertinente, cabível, necessária e tempestiva.

Por isso é cogente a transformação, a emancipação docente, pois os registros

informativos adquirem proporções magníficas, tanto no tocante a quantidade como ao teor. Esses registros servem a diferentes propósitos (políticos, educacionais, sociais, econômicos) e a aparente neutralidade do sujeito, e principalmente do educador, facilita o processo de inconsciência, e sua inconsciência contribui para o processo de inércia pedagógica.

Deste modo a lógica da mineração de dados na construção da identidade do docente reflexivo consiste na utilização da mineração de dados do AVA como instrumento de acesso a informação do processo educativo, construção de conhecimento sobre a prática pedagógica e transformação da ação docente.

Eis pois a lógica da mineração de dados na construção da identidade do docente reflexivo, produzir conhecimento a partir da análise da realidade e utilizá-lo para a tomada de decisões que transformem o ensinar e aprender.

A miúdo, é possível induzir que a mineração de dados permite acesso a informações sobre o processo educativo o que possibilita a reflexão sobre o ensinar e o aprender e por conseguinte a produção de conhecimento, isto conduz a percepção crítica da prática educativa que provoca a construção do professor reflexivo como identidade docente.

Esses conhecimentos tem o condão de provocar o questionamento sobre os fatores pedagógicos e políticos de articulação socioeconômica para instalação da EaD e de seus cursos, como os arranjos produtivos locais, as tensões políticas, os aspectos de desenvolvimento da região entre outros. Desta forma o professor pode colaborar na transformação social de Rondônia e da sociedade amazônica por meio da educação profissional.

Por fim, os resultados da pesquisa podem servir para o planejamento sócio-econômico-educativo do Instituto Federal e da Educação no Estado de Rondônia e *quijá* das demais instituições que trabalham com EaD, sendo considerado que a técnica de mineração de dados pode colaborar na análise e transformação da identidade do professor na EaD que utiliza AVA.

Como indica Pedro Demo “ver a realidade a olho nu é uma coisa, claramente. Outra coisa, é vê-la com o auxílio de ferramentas tecnológicas, pois podemos obter resultados muito surpreendentes, como a sua tessitura atômica, invisível a olho nu” (2003, p.63). É justamente isto que a mineração de dados possibilita ao professor, ela é a ferramenta tecnológica que auxilia a ver o invisível da realidade.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patrícia Alejandra. **Modelos Pedagógicos em Educação a Distância**. Porto Alegre: Penso, 2009.

BRASIL. **Decreto n. 9.057 de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-784941-norma-pe.html>> Acesso em: 24 de mar. 2019.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CASTRO, Leandro Nunes de; FERRARI, Daniel Gomes. **Introdução à Mineração de Dados**: conceitos básicos, algoritmos e aplicações. São Paulo: Saraiva, 2016.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e aprendizagem na nova mídia**. Brasília: Editora Plano, 2003.

ERANI MONTEIRO WILL, Daniela. Trabalho Docente Na Ead. **CIET:EnPED**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/277>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

FREUND, John E. **Estatística aplicada**: economia, administração e contabilidade. [Recurso eletrônico]. Tradução Claus Ivo Doering. 11 Ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2007.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a Distância**. São Paulo: Summus, 2011.

MORIN, Edgar. **A via para o futuro da humanidade**. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

MILL, Daniel. **Dicionário Crítico de Educação a Distância**. São Carlos: EduFSCAR, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores**: Identidade e Saberes da docência. São Paulo, Editora Cortez, 2002.

VELANGA, Carmem Tereza. [et al] organizadores. **Formação de Professores e as novas tecnologias e em Educação**: uma reflexão necessária. 1. Ed. Florianópolis: Pandion, 2014.

WITTEN, I.H., Frank, E. **Data Mining**: Practical Machine Learning Tools and Techniques with Java Implementations. Morgan Kaufmann, San Francisco, CA. 2008.

AVALIAÇÃO DO USO DO VÍDEO COMO FERRAMENTA COMPLEMENTAR DE ENSINO NOS CURSOS DE SAÚDE DO NORDESTE

Cyntia Franciele Leite Souza

(Universidade Federal de Campina Grande – cyntia.ls1@gmail.com)

Jéssica Miranda Ferreira

(Universidade Federal de Campina Grande – jessicmf@gmail.com)

Thallyson Bandeira de Sá

(Universidade Federal de Campina Grande – thallyson_sa@hotmail.com)

Marco Antonio Dias da Silva

(Universidade Federal de Campina Grande / University of Birmingham – silvamad@cstr.ufcg.edu.br)

RESUMO: As tecnologias de Informação e Comunicação têm sido consideradas ferramentas de aprendizagem tão importantes que a UNESCO começou a estimular a sua utilização. Um dos objetivos é usar vídeos para telessaúde, no entanto, nas universidades brasileiras, a quantidade de informações acerca deste assunto ainda é diminuta, apesar de informática em saúde ser um conteúdo obrigatório em todos os cursos de saúde. Por esta razão, o objetivo deste estudo foi avaliar como vídeos estão sendo utilizados como ferramenta complementar de ensino por cursos de saúde das universidades do Nordeste Brasileiro. Foi utilizada a lista oficial de sites obtida no site do e-MEC. Cada um dos sites dos

cursos de saúde foi avaliado a fim de observar a oferta de vídeos instrucionais. Foi possível observar que a maioria dos cursos não usa vídeos para oferecer conteúdo complementar. Além disso, também foi verificado que apenas alguns cursos fazem uso de outro tipo de plataforma online, como o YouTube, para sugerir ou postar conteúdo. Dentro dos limites deste estudo foi possível concluir que os vídeos ainda permanecem pouco utilizados como ferramentas de ensino em cursos de saúde do Nordeste brasileiro, apesar de sua relação com a melhoria da aprendizagem. Com base nestas observações, foi possível inferir que a falta de conteúdo produzido por universidades pode aumentar a chance de que os usuários acessem conteúdo instrucional não confiável.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia da informação, podcast, mídias sociais.

EVALUATION OF THE USE OF VIDEO AS COMPLEMENTARY TOOL ON HEALTH COURSES OF THE BRAZILIAN NORTHEAST

ABSTRACT: Information and Communication Technologies has been considered so important learning tools that UNESCO has started to stimulate its use. One of the goals is use videos for telehealth, however, in Brazilian universities; the amount of information concerning this topic still remains quite poor spite of health informatics

is an obligatory content in all health courses. For this reason, the aim of this study was to evaluate how videos are used as complementary teaching tools by health courses of the Brazilian Northeast universities. It was used the official list of websites, obtained from e-MEC webpage. All health courses websites were evaluated in order to observe the offering of videos as instructional complementary content. It was possible to observe that the majority of the courses do not use videos to offer instructional content. It was also observed that only few courses make use of other online platforms, such as youtube, to suggest or post content. It was possible to conclude that videos still remain poorly used as complementary teaching tools in health courses of the Brazilian Northeast, spite of its relation to improvement of learning. Based on these observations it was possible to infer that the lack of university provided content may increase the chance of users to access unreliable instructional content.

KEYWORDS: Information Technology, podcast, social media.

1 | INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da Internet criou novos caminhos para comunicação entre discente e docente, com isso muitas Instituições do ensino superior têm adotado o uso de ambientes virtuais de aprendizagem, incorporando novas modalidades de ensino à distância e introduzindo a mídia eletrônica em seus mecanismos tradicionais de ensino (EVANS, 2008).

Dentre as diversas ferramentas multimídia, o uso de vídeos no ambiente educacional apresenta-se como método de reforço de conhecimento e material para revisão de conteúdo (SCHREIBER *et al.*, 2010), permitindo ao aluno ter acesso à informação um número ilimitado de vezes, quando e onde quiser. Os vídeos podem ser disponibilizados antes ou após as aulas presenciais para melhorar a compreensão do conteúdo, podendo ser tão eficazes quanto às aulas e/ou demonstrações diretas (MCKENNY, 2011).

O emprego de vídeos pode apresentar vantagens por trabalhar com dois canais de processamento de informação, auditivo e visual, reforçando a assimilação do conteúdo transmitido. Vídeos podem ser considerados uma forma ativa de aprendizado, pelo fato do aluno utilizar essa ferramenta como material auxiliar, esforçando-se para entender as informações contidas e agregá-las ao conhecimento adquirido em sala de aula (SALTRICK *et al.*, 2004). Além disso, a possibilidade de pausar o vídeo e até rever uma parte específica, caso necessário, permite que cada um assimile as informações a seu próprio tempo (RAMLOGAN *et al.*, 2014).

No passado alguns cursos passaram a disponibilizar material sob a forma de podcasts (CONCANNON *et al.*, 2005). Entende-se podcasting como uma forma de distribuição de áudio e/ou vídeo digital pela internet organizados em capítulos, séries etc., os quais podem ser acessados através do computador ou de dispositivos móveis (LAZZARI, 2009). Universidades de ponta como Stanford, Yale, MIT e Oxford, por

exemplo, utilizam-se do aplicativo iTunes U da Apple para oferecer conteúdo na forma de podcasts aos alunos, incluindo vídeos (APPLE, 2015).

Embora a literatura registre exemplos, estudos de casos e avaliações a respeito do uso de podcasts para fins educativos, inclusive em cursos de graduação em saúde, como medicina (BRUNET *et al.*, 2011), odontologia (WALMSLEY *et al.*, 2009) e enfermagem (ABATE, 2013), pouco se conhece a respeito de sua utilização no Brasil. Sabendo que as TIC têm sido pouco utilizadas para oferecimento de conteúdo instrucional em cursos de graduação em saúde no Brasil o objetivo deste trabalho é verificar o uso de vídeos como forma complementar de oferecimento de conteúdo nos sites dos cursos de saúde do Nordeste do Brasil.

2 | OBJETIVO

2.1 Gerais

Avaliar se as instituições de ensino de graduação em saúde do Nordeste brasileiro oferecem vídeos como ferramenta complementar de ensino.

2.2 Específicos

Verificar a presença de vídeos ou links para vídeos nas páginas das disciplinas dos cursos de graduação em saúde do Nordeste;

3 | METODOLOGIA

A proposta do estudo foi o uso da pesquisa documental, para verificar o oferecimento de conteúdo instrucional, na forma de vídeos, nos *sites* dos cursos de graduação em saúde do nordeste do Brasil, listadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em agosto de 2014, bem como o grau de utilização das TIC.

Levando em consideração que o número de cursos de saúde é elevado, a região Nordeste foi subdividida em setores: setor I - Paraíba, Pernambuco e Maranhão (259 cursos), setor II - Sergipe, Rio Grande do Norte e Piauí (143 cursos) e setor III - Ceará, Bahia e Alagoas (387 cursos).

Para realizar essa avaliação, utilizou-se a base de dados Ministério da Educação, encontrada no site <www.emec.mec.gov.br>, tendo sido acessados e verificados os sites de todos os cursos de graduação em Medicina, Odontologia, Enfermagem, Fisioterapia, Nutrição, Farmácia, Fonoaudiologia, Educação Física e Biomedicina.

Para organizar a avaliação os cursos foram divididos em grupos e alocados por estado de forma que cada grupo de cursos, de todos os estados envolvidos no projeto, foi avaliado separadamente ao longo dos 12 meses da pesquisa. Assim, os dados foram tabulados e analisados.

Nenhuma avaliação foi feita com indivíduos. Todos os dados submetidos à avaliação foram obtidos a partir das ferramentas administrativas do portal de armazenamento de conteúdo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de verificar a utilização de vídeos nos cursos de saúde de alguns estados do Nordeste, seguindo a metodologia proposta na pesquisa foram feitas avaliações dos sites dos cursos de medicina, odontologia, enfermagem, fisioterapia, nutrição, farmácia, fonoaudiologia, educação física e biomedicina.

No setor I, foram encontrados vídeos nos sites de cursos da Paraíba (4,1%), do Maranhão (5,2%), mas nada foi encontrado nos cursos de Pernambuco. Diversos sites não puderam ser acessados (PB 20,8%, PE 5,2% e MA 5,2%) ou não tinham seu site informado no banco de dados do e-MEC (PB 16,6%, PE 18,4% e MA 10,5%). Observou-se a ausência de conteúdo em forma de podcast. Além disso, os poucos cursos que apresentavam vídeos nas sessões multimídias, faziam o uso de referatórios como o Youtube (Tab. 1).

Estados avaliados	Setor I			Setor II			Setor III		
	PB	PE	MA	PI	SE	RN	AL	CE	BA
Total de cursos existentes	82	118	59	69	28	46	52	104	231
Total de cursos avaliados	57	94	51	61	24	38	47	90	20
Link para outro site contendo vídeo	2	0	2	13	12	4	7	22	33

Tab. 1. Relação do número de cursos existentes, cursos avaliados e hiperlinks.

Fonte: **Autoria própria.**

No setor II, muitos cursos não puderam ser avaliados (RN 17%, SE 14% e PI 12%), pois o link para o site da instituição estava errado ou simplesmente não era disponibilizado pelo e-MEC. Nas áreas de acesso livre não foi encontrada oferta de material na forma de vídeos em nenhuma das instituições. O que se observou foram links direcionando para sites que continham vídeos em 50% dos cursos do Sergipe, 21% do Piauí e 11% do Rio Grande do Norte. Esses links, porém, geralmente eram de difícil acesso e a maior parte continha material relativo somente ao conteúdo das disciplinas básicas (Tab. 1).

No setor III, também não foi possível avaliar todos os cursos (AL 10%, BA 12% e CE 13%), pois o link para o site da instituição estava errado ou não era disponibilizado pelo e-MEC. Em apenas uma das instituições do estado do Ceará se encontrou a oferta direta de vídeos no site em todos os nove cursos avaliados. Nas demais, porém, só foi observada a presença de links direcionando para sites que continham vídeos (AL 15%, CE 16% e BA 24%). Sendo a maior parte com material relativo ao conteúdo

das disciplinas básicas (Tab. 1).

A partir dos resultados obtidos com a pesquisa, pôde-se constatar que apesar do crescente aumento no uso das TIC nos cursos de graduação, principalmente em outros países, esse panorama não está tão presente nos estados do Nordeste. A grande maioria dos sites não disponibiliza nenhum tipo de conteúdo acadêmico em forma de vídeo que possa ser usado como um complemento ao conteúdo dado em sala de aula. Destaca-se, contudo, que não foram considerados os ambientes virtuais restritos aos alunos e que conseqüentemente não puderam ser acessados.

Pôde-se notar também a desorganização dos sites das instituições. Nesse caso podemos destacar os sites das instituições federais e estaduais que se apresentavam extremamente complexos, com poucos mecanismos de buscas por cursos e organização de acordo com as instancias administrativas de cada instituição tornando as buscas penosas até mesmo para os alunos da própria instituição podendo gerar sensação de incapacidade e decorrentes desistências.

Aparentemente as informações do banco de dados do MEC precisam de atualização, pois, alguns sites não puderam ser acessados devido a mudanças nos endereços ou pela ausência dos mesmos.

Apesar do largo uso da internet nos últimos anos, pudemos constatar que as IES disponibilizam pouco ou nenhum conteúdo acadêmico em suas páginas digitais. Possibilitando que boa parte dos alunos busque informação em sites com conteúdos duvidosos, o que aumenta o risco de prejuízo na formação do seu conhecimento.

Isto posto entende-se que mesmo com os recentes avanços tecnológicos e da internet estar cada vez mais ao alcance da população, seja através de computadores, smartphones ou outros dispositivos, a utilização das TIC está muito aquém do ideal nas instituições de ensino superior dos cursos de saúde dos estados avaliados. Acredita-se que tal panorama possa estar associado com a falta de capacitação docente e/ou com a falta de estrutura da universidade.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que nos cursos de saúde do Nordeste os vídeos são muito pouco utilizados tanto pelas faculdades particulares como pelas públicas aumentando as chances de que os discentes acessem conteúdo de fontes não confiáveis. Por esse motivo entende-se que cabe ao docente o papel de produzir ou indicar conteúdos adequados para estudo online.

6 | AGRADECIMENTOS

- * Cyntia Franciele Leite Souza recebeu bolsa de iniciação científica do CNPq.
- * Professor Marco Antonio Dias da Silva is a Marie Curie Postdoctoral Research

Fellow at the University of Birmingham has received funding from the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement N° 748609.

REFERÊNCIAS

ABATE, K. S. The effect of podcast lectures on nursing students' knowledge retention and application. **Nursing Education Perspectives**, v. 34, n. 3, p. 182-185, jun. 2013.

APPLE. **iTunes U**. Disponível em: <<https://itunes.apple.com/br/app/itunes-u/id490217893?mt=8>>. Acesso em: 15 mai. 2019.

BRUNET, P.; CUGGIA, M.; LE BEUX, P. Recording and podcasting of lectures for students of medical school. **Studies in Health Technology and Informatics**, v. 169, p. 248-252, 2011.

CONCANNON, F.; FLYNN, A.; CAMPBELL, M. What campus-based students think about the quality and benefits of e-learning. **British Journal of Educational Technology**, v. 36, n 3, p. 501-512, mai. 2005.

EVANS, C. The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher education. **Sciencedirect**, Uxbridge, UK, n. 50, p.491-498, 2008.

IBOPE inteligência; TSI-Tec. O uso dos computadores e da internet nas escolas públicas de capitais brasileiras. Fundação Victor Civita. **Revista nova escola**, 2009.

LAZZARI, M. Creative use of podcasting in higher education and its effect on competitive agency. **Computers & Education**, v. 52, n. 1, p. 27-34, jan. 2009.

MCKENNY, K. Using an online video to teach nursing skills. *Teaching and learning in nursing*, v. 6, n. 4, p. 172-175, out. 2011.

RAMLOGAN, S.; RAMAN, V.; SWEET, J. A comparison of two forms of teaching instruction: video vs. live lecture for education in clinical periodontology. **European Journal of Dental Education**, v. 18, n. 1, p. 31-38, fev. 2014.

SALTRICK, Shelly; HONEY, Susan; PASNICK, Margaret. **Television goes to school: The impact of video on student learning in formal education**. Corporation for Public Broadcasting: Center for Children and Technology. <http://www.dcmp.org/caai/nadh173.pdf>, 2004. Acesso em: 16 mai. 2019.

SCHREIBER, B. E.; FUKUTA, J.; GORDON, F. Live lecture versus video podcast in medical education: A randomised controlled trial. **BMC Medical Education**, v. 10, n. 68, 08 out. 2010.

WALMSLEY, A. D.; LAMBE, C. S.; PERRYER, D. G.; HILL, K. B. Podcasts – na adjunct to the teaching of dentistry. **British Dental Journal**, v. 206, n. 3, p. 157-160, 14 fev. 2009.

UM OLHAR DE PROFESSORES E ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O USO DAS TDIC EM SALA DE AULA

Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita

Universidade Estadual da Paraíba, Docente
do Programa de pós-graduação em Ensino de
Ciências e Educação
Matemática (PPGECM - UEPB)
Campina Grande - Paraíba

Lucas Henrique Viana

Universidade Estadual da Paraíba, Aluno do
Programa de pós-graduação em Ensino de
Ciências e Educação Matemática
(PPGECM - UEPB)
Campina Grande - Paraíba

RESUMO: As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) são objetos de grande importância em nosso dia a dia e, como consequência da sua evolução e facilidade de acesso, é crescente a quantidade de professores que optam por utilizar tais recursos em suas aulas, porém, nem todos conseguem motivar os alunos a aprenderem o conteúdo ministrado, ou muito menos conhecem as necessidades de sua turma quanto ao uso das TDIC. Assim, se faz necessário ouvir tanto os professores, quanto os alunos, de modo que sejam feitas reflexões e também buscadas formas de aproximar os interesses de ambos. Tendo em vista esta problemática, este texto tem por objetivo discutir sobre os olhares de

professores e alunos de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba, quanto ao uso das TDIC em sala de aula. Foram utilizados como materiais de coleta de dados questionários para alunos e para professores, por meio dos quais foi possível observar o reconhecimento do potencial oferecido pelas TDIC por ambos os lados e também o desejo dos alunos por aprender com recursos que são elementos do seu dia a dia quando fora da escola. Destacamos que esses olhares apontam para a emergência de um melhor aproveitamento das TDIC enquanto recursos facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares, independentemente da disciplina e/ou professores envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Educacional, Ensino e aprendizagem, Nativos Digitais.

ABSTRACT: The Digital Technologies of Information and Communication (DTIC) are very important objects on our days. As consequence of their evolution and ease of access the quantity of teachers that choose to use it on their classes is getting bigger. However, not all of them succeed on motivate students to learn the concepts that is being presented or know the necessities of their classroom about the usage of DTIC. Thus, is necessary to listen both teachers and students, make reflections and search ways to approximate their interests.

Considering this problem, this text aims to discuss about the view of teachers and students of a public school from Campina Grande, Paraíba, about the usage of DTIC in classroom. As data collection material, was used forms for students and teachers. Through them was possible to observe the recognition of both sides about the potential offered by the DTIC and the students desire to learn with resources that are part of their days when out of school. We highlight that these views point to the emergency of a better usage of the DTIC as facilitators of the teaching and learning processes of curricular concepts, independently of discipline or teachers involved.

KEYWORDS: Educational technology, Teaching and learning, Digital natives.

INTRODUÇÃO

É cada vez mais incomensurável a amplitude de papéis que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm exercendo em nosso dia a dia, especialmente quando pensamos em todas as possibilidades que elas trouxeram para a nossa comunicação. Esses recursos vêm facilitando a vida das pessoas independentemente de idade, sexo, raça e localização, e conseqüentemente transformando a realidade, de uma forma que até mesmo crianças que ainda não dominaram a fala ou escrita conseguem utilizar determinados aplicativos ou simples *games* para smartphones.

As pessoas que nasceram e vivenciam esse novo paradigma de interatividade e comunicação, acompanhado pela evolução exponencial das tecnologias são denominadas por Prensky (2001) como geração dos Nativos Digitais. Esta geração é composta por crianças, jovens e alguns adultos, que nasceram a partir das últimas décadas do século XX e que desde seus primeiros anos de vida têm contato com equipamentos digitais, *games* e *software* dos mais variados tipos.

Este contato tem feito com que os nativos digitais possuam bastante facilidade em utilizar *software* e *games* dos mais variados tipos, independente de idioma, conteúdos, comandos, dentre outros aspectos. Isto, de acordo com Moita (2007, p. 21), gera impactos que vêm resultando em mudanças em suas “formas de sentir, pensar, agir e interagir”. Dessa forma, os estilos de vida que esses jovens adotam já não é o mesmo dos jovens de meados do século XX, que atualmente estão em fase adulta e são caracterizados por Prensky (2001) como Imigrantes Digitais.

Os imigrantes digitais correspondem à geração de pessoas, geralmente adultos, que ao contrário dos nativos digitais nasceram em uma época onde a maioria das tecnologias disponíveis eram analógicas e as digitais eram inacessíveis para pessoas com poucos poderes aquisitivos (PRENSKY, 2001).

Assim, toda a formação dos imigrantes digitais enquanto sujeitos e também seus conhecimentos foram construídos sem o uso das TDIC. Com isso, aplicar esses conhecimentos nos recursos digitais, para facilitar processos e cálculos, ou captar informações com rapidez, pode ser algo problemático para eles.

Como consequência disto, essas pessoas optam por se afastar desses recursos e até mesmo condenar seu uso. Esta realidade ocorre muitas vezes em espaços educacionais, onde por um lado alguns professores imigrantes digitais, ou até mesmo nativos digitais, costumam resistir ao uso das TDIC e trabalhar sob abordagens tradicionais de ensino, com recursos limitados ao quadro e livro didático (ANTUNES, 2014).

Porém, por outro lado, os alunos nativos digitais desejam trabalhar com esses recursos para aprender, pois eles fazem parte de seu dia a dia e de sua história. Além disso, enquanto alguns professores não conseguem associar seus conhecimentos ou transpô-los por meio das TDIC, os alunos conseguem fazer isso com facilidade (MOITA, VIANA e PEREIRA, 2015).

De acordo com a pesquisa desenvolvida por Purificação, Neves e Brito (2010), os professores em geral reconhecem o potencial oferecido pelas TDIC, porém desconhecem as suas possibilidades de utilização em espaços educacionais, associando-as quase sempre apenas a laboratórios de informática ou exposição de animações e filmes.

Tendo em vista esta problemática, temos por objetivo discutir sobre os olhares de professores e alunos de uma escola pública da cidade de Campina Grande, Paraíba, quanto ao uso das TDIC em sala de aula.

Nos próximos tópicos, apresentamos alguns aspectos teóricos a respeito das TDIC nos processos de ensino e aprendizagem e também sobre a formação docente. Logo após, é apresentada a metodologia do estudo, seguida dos resultados e das nossas considerações finais sobre o tema.

AS TDIC NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

As tecnologias sempre se fizeram presentes nos espaços educacionais, exercendo um papel de extrema importância nos processos de ensino e aprendizagem, seja apoiando o professor em suas práticas pedagógicas, ou os alunos na aquisição de novos conhecimentos.

Costumamos associar a palavra tecnologia apenas ao que é digital, como é o caso dos computadores, *tablet* e *smartphone*. Porém, existem muitas outras tecnologias analógicas, como o livro didático e a lousa, que vêm contribuindo imensamente em nosso dia a dia.

Mas o que essas tecnologias analógicas e digitais têm em comum? Apoiando-se nas reflexões de Lévy (1999), podemos dizer que todas elas permitem a virtualização e transposição de informações. Assim, os *smartphones*, por exemplo, ao capturarem fotografias, fazem um processo de virtualização semelhante ao que as câmeras analógicas faziam há séculos, ainda que utilizando métodos e recursos totalmente diferentes. Da mesma forma, um computador ao exibir um documento baixado via *web* dá continuidade ao processo de virtualização inventado há muitos séculos, a escrita.

Com isso, podemos perceber que as tecnologias digitais possuem muitos pontos em comum com as analógicas, mas também devemos reconhecer os pontos em que as digitais se sobressaem, como por exemplo, elas permitem o registro de informações que não se degradarão com o passar dos anos, como ocorrem com livros físicos. Além disso, elas também permitem uma grande facilidade de acesso a essas informações, ainda que tenham sido registradas a muitos quilômetros de distância, ou a décadas atrás (LÉVY, 1999).

Em meio a essas e outras vantagens, as diferentes TDIC disponíveis vêm transformando as relações humanas e nos proporcionando novas experiências, nunca imaginadas há décadas atrás. Por exemplo, conforme menciona Palfrey e Gasser (2011), enquanto realizar uma pesquisa escolar significava há algumas décadas atrás dirigir-se a uma biblioteca, pesquisar livros e realizar várias leituras para tentar encontrar algo sobre determinado tema, com o acesso a smartphones podemos fazer isso deitados, acessando sites de pesquisas ou vídeos, dicionários digitais, aplicativos, entre outros recursos, que nos proporcionam um acesso ilimitado a diferentes tipos de informação.

Para Moita (2016, p. 164), “...se fizermos ligações entre os conteúdos pedagógicos e tecnologia do dia a dia, teremos produtividade maior e, certamente sucesso no processo de ensino e aprendizagem”. Então, por um lado, temos a facilidade de acesso proporcionada pelas TDIC, mas por outro, precisamos saber filtrar as informações que encontramos, de modo que apenas aquelas que sejam verídicas e que de fato contribuam para nossos interesses sejam utilizadas. Assim, é papel da escola não somente nos proporcionar o acesso à tecnologia, mas também nos ensinar a utilizá-la com sabedoria.

Este pensamento vai ao encontro de uma das dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), referente ao Ensino Fundamental:

Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (BRASIL, 2018, p. 18).

O que deixa evidente a importância do domínio e uso consciente das TDIC em sala de aula e no dia a dia, uma habilidade essencial para quem estuda, trabalha ou usa apenas esses recursos para fins de entretenimento.

O uso das TDIC em sala de aula deve seguir um caminho contrário ao que vêm sendo trilhado por alguns professores e alunos, onde esses recursos são vistos como algo que atrapalha os processos de ensino e aprendizagem. Este caminho aponta para uma utilização desses artefatos como promotores de uma melhor interação e compartilhamento de significados entre professores e alunos, e entre os alunos (BRASIL, 2018).

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCTM), a formação escolar para o ensino de Matemática com a tecnologia deve caminhar em

dois sentidos, tanto utilizando a Matemática como uma ferramenta para entender as diferentes tecnologias, como também utilizando essas tecnologias para compreender a matemática (BRASIL, 2006).

Compreendemos que este pensamento deve ser estendido para além da Matemática de modo que as diferentes áreas do conhecimento possam ser utilizadas para melhor compreender e utilizar as tecnologias analógicas ou digitais, assim como essas tecnologias devem ser utilizadas para o ensino e aprendizagem de conteúdos dessas áreas.

Além disso, vale destacar que a tecnologia não resolverá todos os problemas da escola, mas poderá contribuir para amenizar alguns deles, assim como qualquer outro recurso. Vale destacar também que as TDIC sozinhas não são capazes de fazer isso, ou seja, é necessária sempre a atuação do docente que, conforme propõe a teoria construcionista de Papert (1993), deve assumir uma postura de mediador da interação entre o aprendiz e o recurso digital, auxiliando-o a construir os seus conhecimentos.

METODOLOGIA

A pesquisa a qual este texto reflete foi realizada tomando por base alguns elementos de um estudo de caso. Participaram da mesma 25 alunos do terceiro ano do Ensino Médio, numa faixa etária de 16 a 19 anos de idade e 17 professores de diversas disciplinas, numa faixa etária de 33 a 60 anos de idade de uma escola pública da Cidade de Campina Grande-PB.

Ambos os professores e alunos foram entrevistados por meio de questionários impressos em dois estilos, um voltado aos alunos e outro aos professores, contendo cada um cinco questionamentos sobre as suas percepções a respeito do uso das TDIC recursos em sala de aula.

O quadro a seguir representa os itens presentes em cada tipo de questionário:

Alunos	Professores
<p>Você costuma utilizar equipamentos digitais? Em caso afirmativo marque abaixo:</p> <p>() Desktop () Notebook () Tablet () Smartphone () Video game</p> <p>Com quais finalidades?</p> <p>() Pesquisas () Cursos online () Realizar tarefas escolares () Programar () Assistir vídeo aulas</p>	<p>Você costuma utilizar equipamentos digitais? Em caso afirmativo marque abaixo:</p> <p>() Desktop () Notebook () Tablet () Smartphone () Video game</p> <p>Com quais finalidades?</p> <p>() Pesquisas () Cursos online () Preparar tarefas escolares</p> <p>() Programar () Assistir Videoaulas</p> <p>() Entretenimento</p>

Com que frequência você utiliza tais equipamentos? () Uma vez por semana () Esporadicamente () Uma vez por dia () Várias vezes por dia	Com que frequência você utiliza tais equipamentos? () Uma vez por semana () Esporadicamente () Uma vez por dia () Várias vezes por dia
Quais as suas dificuldades em sala de aula? E quais as disciplinas em que você sente mais dificuldades? Justifique.	Quais os maiores desafios que você enfrenta para ensinar?
Qual a sua opinião sobre uso de aplicativos digitais durante as aulas?	Em sua formação, você teve a oportunidade de conhecer e utilizar ferramentas digitais que auxiliassem no ensino de conteúdos disciplinares? Quais?
Algum de seus professores trabalham com equipamentos digitais em sala de aula? Quais equipamentos? Em quais disciplinas?	Quais destes equipamentos digitais você costuma utilizar como recursos didáticos em sala de aula? () Desktop () Notebook () Tablet () Smartphone () Data show () Tv's () Micro System / Home Theater () Outros De que forma?

Quadro 1 – Perguntas dos questionários aplicados aos alunos e professores

Fonte: Dados da pesquisa

Ressalta-se que a escola campo desta investigação trata-se de uma instituição onde a formação dos professores é incentivada, assim como a participação dos alunos nas mais diversas atividades escolares. Muitos dos docentes possuem especialização ou até mesmo mestrado nas mais diversas áreas, o que resultou em opiniões diversificadas sobre a temática em questão.

Vale ressaltar também que, apesar de ter sido aplicada em um público reduzido, realizaremos algumas reflexões a partir de suas respostas. Nosso objetivo não é o de realizar generalizações, mas sim discutir um pouco sobre os olhares que os professores e alunos representaram por meio de suas respostas.

RESULTADOS

Apresentaremos a seguir os resultados obtidos a partir das respostas dos alunos e professores aos questionários que foram aplicados, bem como nossas reflexões sobre os olhares manifestados por eles nessas respostas.

A princípio, foi questionado se os professores e alunos costumam utilizar equipamentos digitais e quais as principais finalidades para a qual os utilizam. Pudemos verificar que entre os alunos há um maior contato com *tablet*, *smartphone* e *notebook*, que comumente são utilizados para jogar ou assistir vídeos de entretenimento várias vezes por dia, características comuns aos nativos digitais (PRENSKY, 2001).

Respostas semelhantes foram concebidas pelos professores em relação aos

tipos de equipamentos que costumam utilizar. Porém, quanto as finalidades de uso, as opções mais selecionadas foram: pesquisas, preparar tarefas escolares e assistir videoaulas. Além disso, seis desses professores responderam que utilizam equipamentos digitais uma vez por semana e outros seis revelaram usar diariamente, enquanto os outros ou apresentam uma frequência de uso mais reduzida (4), ou simplesmente não usam (1).

Esses dados revelam o quão os docentes também estão próximos das TDIC, embora alguns ainda afirmem não utilizá-las. Entre esses professores que ainda resistem ao uso das TDIC, é comum que suas práticas pedagógicas também resistam às mudanças provocadas pelo tempo, baseando-se em métodos tradicionais de ensino (ANTUNES, 2014). Porém tal resistência nem sempre produz efeitos positivos sobre as aprendizagens dos alunos.

Pudemos também notar um fato curioso entre as respostas referentes a primeira questão: poucos professores marcaram a opção correspondente à utilização de *smartphone*. Observando-os enquanto respondiam os questionários, percebemos que todos possuíam este tipo de dispositivo e inclusive, fizeram usos rápidos dos mesmos para checar mensagens ou simplesmente o horário. Ao analisar as respostas deles para esta questão, pensamos: por que então os professores não marcaram que utilizavam *smartphone*?

Encontramos uma possível resposta por meio de uma observação registrada no caderno de campo de um dos pesquisadores, que ouviu quando um dos professores perguntou a outro o que significava *smartphone*, sendo que o mesmo portava um que estava em cima da mesa. Assim, percebemos que apesar desse professor fazer uso cotidiano deste recurso, ele parece não o conhecer tão bem.

Este detalhe nos faz remeter ao sotaque mencionado por Prensky (2001), ao comentar sobre algumas atitudes comuns entre os imigrantes digitais, como por exemplo, preferir escrever um texto à mão para poder digitá-lo em um *software* feito para a criação e edição de textos. Assim, acreditamos que a dificuldade em conhecer e utilizar os diferentes tipos de recursos digitais também seria um sotaque desses professores imigrantes digitais.

Destacamos alguns questionamentos nossos que surgiram ao observar as respostas dadas pelos professores nesses primeiros itens: se todos os professores, com exceção de um, afirmam utilizar equipamentos digitais, por que não os utilizam efetivamente em suas práticas pedagógicas em sala de aula?; Quais as principais dificuldades que eles enfrentam para ensinar?; E os alunos, o que pensam a respeito das aulas que assistem?; Sentem dificuldades em aprender?; Quanto ao uso dos equipamentos digitais, quais as percepções de ambos os lados a respeito disto?

Assim, na terceira questão, foi perguntado no questionário dos professores quais as principais dificuldades que eles enfrentam ao ensinar. A seguir, destacam-se as respostas de três deles:

Professor A: *Desestímulo dos alunos, falta de interesse dos conteúdos,*

principalmente quando são ensinados de forma tradicional.

Professor B: *O despreparo dos alunos de conteúdos básicos; A falta de atenção dos alunos; O nº de alunos por sala de aula.*

Professor C: *Falta de Acessibilidade aos equipamentos tecnológicos; Falta de material; Algumas limitações quanto ao uso de recursos digitais; Número de alunos por turma (Elevado);*

A partir destes dados e das outras respostas coletadas, notamos que uma das dificuldades mais apontadas pelos docentes diz respeito ao desinteresse comum entre os discentes, que se mostram bastante inquietos durante suas aulas.

Estudos anteriores, realizados por nós e alguns outros autores, membros do grupo de pesquisa em Tecnologia Digital e Aquisição do Conhecimento (TDAC), fundamentados em autores como Gee (2010) e Moita (2007), revelam que esta inquietação é uma reação comum ao ensino de caráter tradicional, carente de utilização de recursos digitais e promoção de interatividade entre professor-aluno e aluno-aluno (MOITA e VIANA, 2017; SILVA et al. 2016).

Assim, enquanto em casa os alunos costumam aprender diferentes tipos de conteúdo, de uma forma dinâmica e interativa, na escola são obrigados a limitar suas capacidades de aprendizagem e investigação por meio do uso exclusivo de recursos como lousa e livro didático. Combinado a isto, a participação exclusiva do professor no processo de construção do conhecimento gera ainda mais inquietação entre os alunos.

Outra dificuldade destacada pelos docentes em suas respostas diz respeito a insuficiência de materiais para serem utilizados em suas aulas. Apesar da presença de laboratórios de informática, *notebook* e alguns alunos possuírem *tablets*, que foram distribuídos pelo governo do estado, muitos dos professores afirmaram que eles ainda são insuficientes e ainda dependem de outros fatores para serem corretamente utilizados, como por exemplo, conexão *wireless* de velocidade adequada e amplo alcance.

Também questionamos as dificuldades dos alunos, por meio do item “Quais as suas dificuldades em sala de aula? E quais as disciplinas em que você sente mais dificuldades? Justifique.”. Destacamos a seguir a resposta de três dos alunos:

Aluno A: *Compreensão, Matemática, Física. Por motivos de cálculos fáceis (primários).*

Aluno B: *Presta atenção pois e muita bagunça. Portugues pois e muito detalhes (sic).*

Aluno C: *Concentrar em Vários conteúdos de uma única matéria, quando concomitantemente há vários outros (sic).*

Essas três respostas apresentam muitos pontos em comum com as demais fornecidas pelos estudantes, nas quais se destacam problemas como: dificuldades de concentração, excesso de conteúdos e atividades, desmotivação e dificuldades não superadas em séries anteriores.

Compreendemos que essas dificuldades são decorrentes de fatores relacionados tanto ao ambiente das salas de aula, que por inúmeros fatores pode gerar problemas de concentração entre os alunos e também dos métodos praticados por alguns docentes que, sem motivação ou formação que os possibilitem lecionar por metodologias que despertem o interesse dos alunos, acabam por seguir o paradigma do ensino tradicional.

Com isso, os alunos nativos digitais, acabam por resistir a aprender algo que parece não ter conexão com o seu dia a dia e suas necessidades, como a de utilizar as TDIC (MOITA, VIANA e PEREIRA, 2015). A partir destes problemas, outros emergem, como uma bola de neve, um exemplo mencionado pelos alunos são as dificuldades que não são superadas em séries anteriores, que seguem ano após ano gerando dúvidas e problemas na aprendizagem de conteúdos de fundamental importância para sua formação.

Na quarta pergunta, foi questionado aos professores “Em sua formação, você teve a oportunidade de conhecer e utilizar ferramentas digitais que auxiliassem no ensino de conteúdos disciplinares? Quais?”. Dez professores responderam que não tiveram tal oportunidade, revelando que ainda há uma enorme carência de formações que os incentivem e ensinem a efetivamente utilizar as TDIC. Entre os sete outros professores, foram mencionadas ferramentas como o GeoGebra, google acadêmico e a plataforma proinfo.

Ao questionar aos alunos: “Qual a sua opinião sobre uso de aplicativos digitais durante as aulas?”, tivemos por objetivo conhecer mais ainda sobre seus olhares a respeito do uso das TDIC em sala de aula. As respostas fornecidas pela turma revelam que todos reconhecem a importância do uso das TDIC em sala de aula e suas possíveis contribuições, conforme pode ser visto a seguir:

Aluno D: Acho que deveriam utilizar mais aplicativos digitais durante as aulas, pois chama mais atenção dos alunos sobre o conteúdo que está sendo aplicado.

Aluno E: Torna as aulas mais interessantes de se participar e entender.

Aluno F: Uma boa ideia, pois tem alguns alunos que “desenrolam” melhor com o uso de aplicativos digitais.

Aluno G: Muito importante pois deixaria a aula mais produtiva e os alunos poderiam se concentrar melhor com algo um pouco dinâmico.

Por meio dessas falas, podemos destacar alguns tópicos, que representam alguns benefícios relacionados ao uso das TDIC em contextos educacionais, como: chamam mais atenção dos alunos, tornam as aulas mais interessantes, facilitam a compreensão, deixam as aulas mais produtivas.

Benefícios semelhantes também são mencionados em documentos como a BNCC:

O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de

tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza (BRASIL, 2018, p. 54).

Perspectiva semelhante é defendida por Moita (2007), que destaca que o contato dos nativos digitais com as TDIC, especialmente com os *games*, proporciona interatividade e motivação, que são condições indispensáveis para se aprender. Essa perspectiva remete a resposta do Aluno F, quando destaca que alguns alunos aprendem melhor com o uso destes recursos e revela a emergência de um ensino e aprendizagem mais próximo à realidade estudantil.

Aos professores, foi questionado quais os equipamentos digitais que eles costumam utilizar em sala de aula e de que forma fazem tal uso. Das nove opções disponíveis para serem selecionadas, o conjunto *notebook* e projetor se destacaram, seguidos por TV e *micro system*. Com menor frequência, apareceram os itens *tablet* e *smartphone*, conforme pode ser visto no gráfico 1 a seguir:

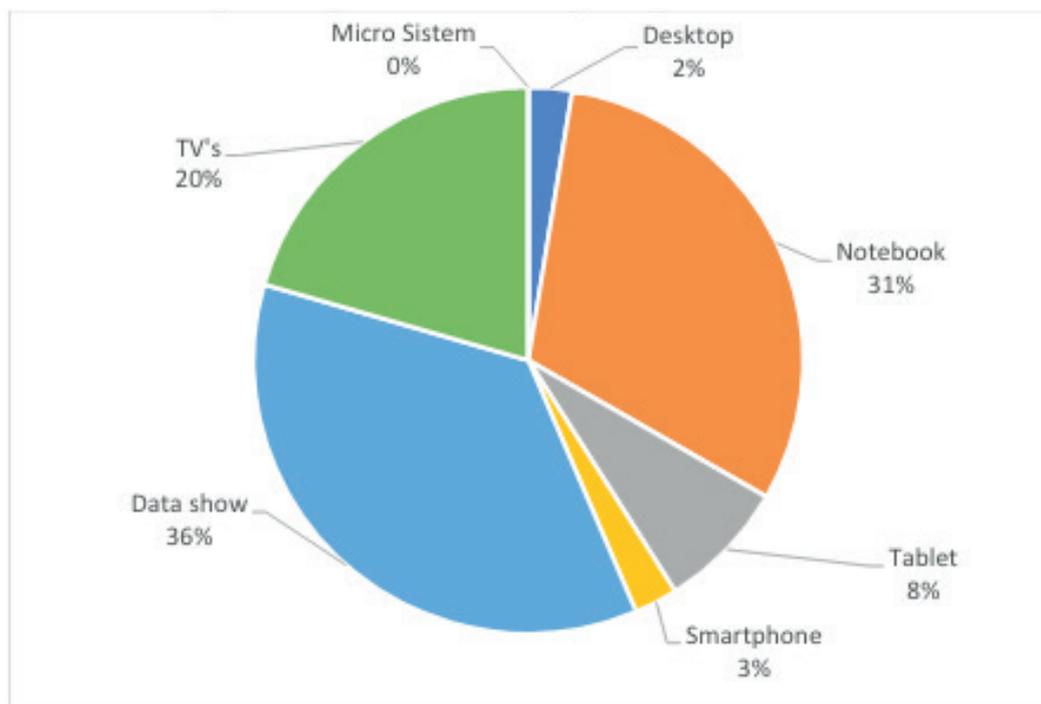


Gráfico 1-Representação do uso das TDIC pelos professores em sala de aula

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nesses dados, verifica-se que há a utilização de diversas TDIC pelos professores em sala de aula, porém equipamentos como *tablets* ou *smartphones*, mesmo com a sua popularidade e facilidade de acesso, ainda são pouco utilizados, seja pelo medo de trabalhar com algo ainda desconhecido para eles, ou pelas carências da instituição, como a falta de uma conexão à internet estável e veloz (PURIFICAÇÃO, NEVES E BRITO, 2010).

Quanto às formas pelas quais estes professores utilizam tais equipamentos,

destacaram-se respostas relacionadas à exposição de conteúdos, um fato preocupante já que, por exemplo, a simples projeção de um texto em sala de aula pouco vêm a contribuir no processo de ensino e aprendizagem, se comparado à utilização de algum software que permita a visualização tridimensional e manipulação de formas geométricas, ou do corpo humano, por exemplo (MOITA, VIANA e PEREIRA, 2015).

Apesar dos dados apontarem para a utilização das TDIC pela maioria dos professores, percebemos por meio das respostas dos alunos que esta utilização ainda apresenta certas limitações.

Para a pergunta “Algum de seus professores trabalham com equipamentos digitais em sala de aula? Quais equipamentos? Em quais disciplinas?”, a turma revelou que tal uso das TDIC se mantém restrito ao professor, que costuma utilizar apenas projetor e notebook para exibir informações aos alunos, que não passam de meros espectadores do que é exibido. Este tipo de prática de encontro ao que propõe Papert (1993), em sua teoria construcionista, onde o aluno é quem deve manipular o recurso digital e por meio desta interação, com auxílio do professor desenvolver suas aprendizagens.

Assim, por meio dos olhares expostos pelos professores e alunos que responderam aos nossos questionários, percebemos a emergência pelo uso das TDIC em ambientes educacionais, além da lacuna ainda existente na formação dos docentes quanto ao uso efetivo das TDIC em sala de aula.

Percebemos também que, apesar deste distanciamento que ocorre entre os professores e as tecnologias em sala de aula, todos eles fazem seu uso fora da mesma, seja para fins de comunicação ou preparação de suas atividades. Assim, o manuseio e acesso à tecnologia já não é mais um grande problema, como era há décadas atrás, o que falta a muitos docentes é saber utilizá-las para promover a aprendizagem, criatividade e interação dos alunos.

CONCLUSÃO

São muitos os desafios que precedem ou surgem durante os processos de ensino e aprendizagem, muitos deles são solucionados, outros contornados, apesar disso, tal processo simplesmente ocorre, havendo ou não uma apreensão do conhecimento transmitido.

Muitas alternativas vêm sendo encontradas, como o caso da utilização das TDIC em sala de aula, porém ainda são muitas as demandas por parte das escolas, que nem sempre possuem estrutura adequada para acoplar tais equipamentos em seus ambientes, assim como por parte dos professores, em sua maioria Imigrantes Digitais, que necessitam de mais formações que ocorram de forma contínua e adequada às suas necessidades, que traga não somente apresentações de diversas ferramentas, mas instruções de como utilizá-las de fato em sala de aula, de forma a auxiliá-los a desenvolverem novos olhares para o uso dessas ferramentas.

Quanto aos alunos, precisamos continuar a busca pela compreensão de seus perfis, suas preferências e demandas relacionadas aos processos de aprendizagem, uma vez que nem sempre conhecemos nossos estudantes e os supomos a processos muitas vezes incondizentes com a sua realidade enquanto nativos digitais. Assim, destacamos que estudar as TDIC e seus recursos, como os games, e aplicá-los com sabedoria em sala de aula é um excelente caminho para promover um processo de ensino e aprendizagem cada vez melhor.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. **Professores e professores**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> >. Acesso em: 2 de maio de 2018.

BRASIL. **Orientações Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio**: Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2006.

GEE, J. P. **Bons Videojogos + Boas Aprendizagens**. Lisboa: Fnac, 2010.

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

MOITA, F. M. G. S. C. **Game on**: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @. Campinas-SP: Alínea, 2007.

MOITA, F. M. G. S. C. Design metodológico para avaliar o *Game Angry Birds Rio* e evidências da utilização em sala de aula. In ALVES L. e COUTINHO I. J. **Jogos digitais e aprendizagem**: fundamentos para uma prática baseada em evidências. Campinas, SP: Papyrus, 2016.

MOITA, F. M. G. S. C., VIANA, L. H., PEREIRA, D. S. Recursos educacionais inovadores: o Spore no ensino da evolução dos seres vivos. In: X Conferência Latino-Americana de Objetos e Tecnologias de Aprendizagem, 2015, Maceió. **Anais eletrônicos** [...]. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/teste/article/view/5798>>, Acesso em: 3 de Maio de 2019.

MOITA, F. M. G. S. C.; VIANA, L. H. Missão Polyedros: um diálogo entre a arte analógica e a digital e o ensino de geometria espacial através de atividades gamificadas. **Cibertextualidades**, n. 8, p. 93-104, 2017.

PALFREY, J., GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAPERT, S. **The children's machine**: Rethinking school in the age of the computer. Basic books, 1993.

PRENSKY, M, Digital Natives Digital Immigrants. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. **NCB University Press**, Vol. 9 N. 5, 2001. Disponível em:

<<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20>

[Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf)>. Acesso em 5 de Maio de 2019.

PURIFICAÇÃO, I. C; NEVES, T. G; BRITO, G. S. Professores de Matemática e as Novas Tecnologias:

Medo e Sedução. In: BELINE, W.; COSTA, N. M. L. (Orgs). **Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores**: Algumas Reflexões. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, 2010.

SILVA, et al. A utilização do Minecraft na construção de conceitos geométricos como forma de estímulo a aprendizagem da Matemática. *In*: III Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal. **Anais do III CONEDU**. Disponível em: <[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1899)

[resumo.php?idtrabalho=1899](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/resumo.php?idtrabalho=1899)>. Acesso em: 16 de Abril de 2017.

PROGRAMA PALMA: *SMARTPHONES* COMO FACILITADORES DO ENSINO E APRENDIZAGEM A DISTÂNCIA

Ana Graciela M. F. da Fonseca Voltolini

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

José Serafim Bertoloto

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

André Galvan da Silveira

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

Ed Wilson Rodrigues Silva Júnior

Programa de Pós-Graduação Stricto
Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

Lucinete Ornagui De Oliveira Nakamura

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

Paula Viviana Queiroz Dantas

Programa de Pós-Graduação
Stricto Sensu em Ensino - UNIC/IFMT
Cuiabá – Mato Grosso

das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, essa relação vem ganhando novos contornos. Surge a Internet, a evolução das máquinas computacionais e, recentemente, a explosão dos dispositivos móveis, fornecendo novos produtos e serviços convergentes. Nesse contexto, smartphones têm sido utilizados e recomendados para apoio e complemento do processo de ensino-aprendizagem: a chamada Aprendizagem Móvel. Para verificar cientificamente este fato foi realizada uma pesquisa exploratória, com o Palma – Programa de Alfabetização na Língua Materna. O Palma é um aplicativo para dispositivos móveis que combina sons, letras e imagens criado para o apoio de pessoas em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades de aprendizagem. Os dispositivos móveis ampliam e favorecem que o ensino-aprendizagem ocorra em outros contextos, espaços e tempos além dos determinados social e historicamente. Ainda, a partir de smartphones, é possível também o acesso a ambientes virtuais de aprendizagem, como no caso apresentado.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivos Móveis; Alfabetização; Mobilidade; Flexibilidade.

RESUMO: Aparatos de comunicação sempre estiveram ligados ao processo de ensino-aprendizagem, no entanto, com o desenvolvimento nas últimas décadas

PALMA PROGRAM: SMARTPHONES AS FACILITATORS OF TEACHING AND DISTANCE LEARNING

ABSTRACT: Communication devices have always been linked to the teaching-learning process, however, with the development of Digital Information and Communication Technologies in the last decades, this relationship has been gaining new contours. The rise of the Internet, the evolution of computing machines and, recently, the explosion of mobile devices, providing new converged products and services. In this context, smartphones have been used and recommended to support and complement the teaching-learning process: the so-called Mobile Learning. To verify this fact scientifically, an exploratory research was carried out, with the Palma - Literacy Program in the Mother Language. Palma is a mobile application that combines sounds, lyrics and images created for the support of early literacy or learning disabled people. Mobile devices extend and favor teaching-learning to occur in other contexts, spaces and times beyond those socially and historically determined. Also, from smartphones, it is also possible to access virtual learning environments, as in the case presented.

KEYWORDS: Mobile Devices; Literacy; Mobility; Flexibility.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo aborda o uso de *smartphones* como facilitadores de processos de ensino-aprendizagem à distância. Para apoiar essa proposição, apresentamos o projeto Palma — Programa de Alfabetização na Língua Materna. O Palma é um aplicativo para dispositivos móveis que combina sons, letras e imagens criado para apoio ao processo de ensino-aprendizagem para pessoas em fase inicial de alfabetização ou com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, consideramos os dispositivos móveis como suportes para a realização da Educação a Distância, sendo o Palma um exemplo de ferramenta neste processo. Dispositivos móveis, dentro do contexto de ensino-aprendizagem, vêm sendo utilizados como suportes para materiais didático-pedagógicos, como também representam uma porta de acesso a conteúdos e ambientes virtuais de aprendizagem.

Para fundamentar esta discussão, apresentamos o projeto e referencial teórico que relaciona Aprendizagem Móvel e a Educação a Distância.

2 | PALMA — PROGRAMA DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA MATERNA

Palma significa Programa de Alfabetização na Língua Materna, um programa que propôs inicialmente, com o uso de dispositivos móveis como celulares e *smartphones*, contribuir para a diminuição dos índices de analfabetismo no país. Atualmente, o programa propõe não somente o seu uso como apoio para a alfabetização de jovens e adultos, analfabetos e semianalfabetos, mas também de crianças, assim como para

qualquer pessoa com dificuldades de aprendizagem.

O Palma tem como objetivo contribuir na alfabetização através de um conjunto de aplicativos para dispositivos móveis que combina sons, letras e imagens que auxiliam no processo e desenvolvimento da aprendizagem. Lançado em 2011, o Palma passou por um período de testes, realizado primeiramente na cidade de Itatiba/SP, tendo como instrumento um aparelho celular com teclado modelo QWERTY, da marca Nokia e parceira do projeto, acompanhado de fone de ouvido, um *software* embarcado e um sistema de acompanhamento de desempenho.

O programa idealizado pelo matemático José Luís Poli e desenvolvido pela empresa IES2, após a fase de testes, diversificou o dispositivo e ampliou o público inicial. Desde 2015, o aplicativo vem sendo comercializado e conta com outras três versões. Contudo, todas mantêm o foco inicial, que é o de auxiliar e complementar o processo de alfabetização, podendo ser utilizado em sala de aula, como também fora dela.

De modo a justificar a criação e as tecnologias utilizadas pelo programa, Poli argumenta, com base nos dados sobre analfabetismo e a popularização do telefone celular no país: “O passo seguinte foi criar um programa que permitisse a alfabetização pela combinação de sons, letras, números e imagens, via aparelhos celulares” (ÁGATACOM, 2012).

A ideia para a criação do aplicativo surgiu após estudo realizado pela IES2, que constatou que havia poucos recursos tecnológicos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. A respeito deste fato:

São poucas as iniciativas brasileiras que atendam a Alfabetização de Jovens e Adultos, tendo por base um “Universo Mobile”. A utilização do PALMA (Programa de Alfabetização na Língua Materna) teve sua origem no Sudeste do Brasil, especificamente em São Paulo, e fora desenvolvido por um grupo de pesquisadores que, inquietos com as questões de Alfabetização de Adultos, vislumbraram o desenvolvimento de uma ferramenta capaz de atender às demandas de países de Língua Portuguesa que sofrem o descompasso entre desenvolvimento e aprendizagem (IRELAND et al., 2015, p. 7).

O programa propõe o uso de um aplicativo educacional cujo objetivo é estimular e desenvolver habilidades de leitura, escrita e compreensão de textos. Trata-se de um recurso que consiste na combinação de sons, letras e imagens, propondo um aprendizado por associação de ideias, desenvolvido para complementar a educação formal de jovens e adultos que não sabem ler e escrever.

No menu principal aparecem seis ícones que orientam o uso e navegação pelo aplicativo. O ícone 1 representa a barra de progresso, que demonstra o avanço do aluno. O ícone 2 é o avatar, utilizado para voltar no menu inicial. O ícone 3 é o alto Falante, emite e repete os áudios de instrução do aplicativo. O ícone 4 representa o nível, é utilizado para iniciá-lo. O ícone 5 representa as indicações de avançar e retornar, e está sempre na parte inferior da tela. E por fim o ícone 6, que representa a ferramenta QR Code, utilizada para selecionar um conteúdo específico do programa.

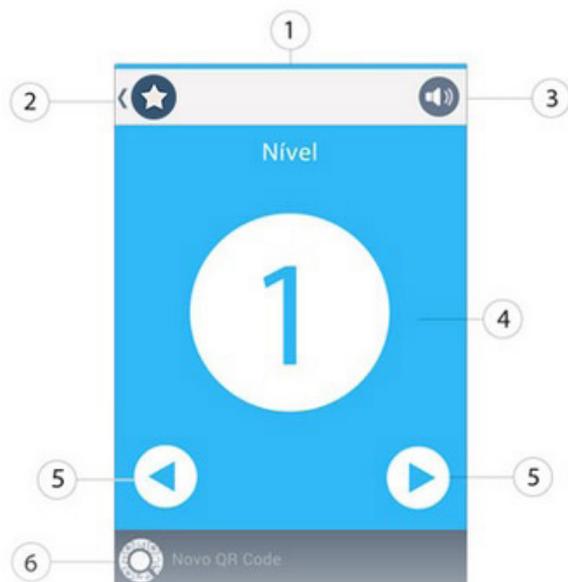


Figura 1 - Menu principal. Fonte: Palma app.

Desta forma, jovens e adultos, de algumas escolas públicas de cidades do interior de São Paulo, em estágio inicial de alfabetização, receberam gratuitamente um celular, para acessarem diariamente o programa. Lições sonorizadas desenvolvidas com o método fônico complementam a alfabetização em cinco níveis: alfabeto, sílabas simples e complexas, vocabulário e interpretação de texto.



Figura 2 - Exemplo de ensino da palavra “PRATO” no aplicativo através do uso de figuras (representação gráfica). Fonte: Palma app.

O desempenho do aluno é medido individualmente ao final de cada atividade, através de um sistema de monitoramento instantâneo, via mensagem de texto (SMS). Após o envio das mensagens, o sistema afere o desempenho e com isto o professor tem acesso aos dados individualizados da aprendizagem.

Para IES2, a metodologia de ensino-aprendizagem não é animadora e a inserção da tecnologia agrega inovação, fator que gera motivação no público. Ainda, há a questão do dispositivo: o celular é uma tecnologia considerada disseminada, popular e familiarizada nos mais diversos contextos, inclusive entre jovens e adultos analfabetos. A escolha se deu também pela característica portátil, o aluno pode levá-lo para casa, além de utilizá-lo em outros espaços, enquanto se movimenta durante o seu dia.

3 | DISPOSITIVOS MÓVEIS E ENSINO-APRENDIZAGEM À DISTÂNCIA

Aprendizagem Móvel — *Mobile Learning* ou *M-learning* é definida por (TAROUCO et al., 2004) como uma modalidade de ensino que permite ao aluno acessar materiais, assistir aulas síncronas e assíncronas, interagir de qualquer lugar e a qualquer tempo. De acordo com Mülbert e Pereira (2011) o termo aparece pela primeira vez em uma publicação científica de 2001, que destaca a tendência e o potencial desta metodologia para a aprendizagem, atribuído as vantagens de se estudar em qualquer lugar e tempo.

Sobre os dispositivos, percebe-se que o uso pode ir além do entretenimento “As tecnologias móveis têm potencial para complementar as práticas de aprendizagem, em convergência com outros métodos e outras mídias, permitindo a ampliação do espaço educacional para a sociedade como um todo” (FEDOCE; SQUIRRA, 2011, p. 276).

A portabilidade, aliada a condição convergente do celular, a partir da união de sistemas de comunicação, telecomunicação e informática, faz com que esse dispositivo seja apropriado também como objeto de aprendizagem (TAROUCO et al., 2004). Telefones celulares e *smartphones* possibilitam, devido a essas características, uma aprendizagem para além dos muros e dos horários estabelecidos pelas instituições, sendo a qualquer hora, em qualquer lugar.

Para Tarouco et al. (2004) a Aprendizagem Móvel é uma ampliação da educação a distância, uma expansão dessa modalidade de ensino. Winters (2006, apud O’MALLEY et al. 2003) aponta que as perspectivas para a Aprendizagem Móvel são a extensão do ensino a distância e a ampliação da educação formal centrada no aluno e não no dispositivo.

De acordo com Traxler (2011) a Aprendizagem Móvel já provou ser capaz de levar aprendizagem a pessoas, comunidades e países que antes estavam demasiado afastados para poderem beneficiar de outras iniciativas educativas, reforçar e enriquecer atividades, através de experiências mais personalizadas, autênticas, situadas e sensíveis ao contexto.

Considerando a definição de Aprendizagem Móvel proposta por TAROUCO et

al. (2004) colocada como uma modalidade de ensino que permite ao aluno acessar materiais, assistir aulas síncronas e assíncronas e interagir de qualquer lugar e a qualquer tempo, esta pode ser avaliada como uma facilitadora do processo de ensino-aprendizagem a distância, possibilitado/suportado neste caso, por dispositivos móveis.

Ainda de acordo com Rachid e Ishitani (2012) a Aprendizagem Móvel foi impulsionada pela Educação a Distância, pois, nem todo mundo pode frequentar um curso regular, como também pela necessidade do aprendizado contínuo.

4 | CONSIDERAÇÕES

No caso apresentado neste artigo, base para as reflexões aqui propostas, é possível visualizar pressupostos da Educação a Distância, pensada como uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica ocorre com a utilização das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação. Nesta modalidade, os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desenvolvem atividades em lugares e tempos diversos.

No Palma, professores/tutores e alunos encontram-se nessa situação, onde as atividades por meio do aplicativo para dispositivo móvel podem ser realizadas e acessadas em diferentes tempos e espaços.

Pensada no sentido de apoio e complemento, a Aprendizagem Móvel, a exemplo de iniciativas como o Palma, pode facilitar, ampliar e diversificar o acesso a recursos para a modalidade EAD.

REFERÊNCIAS

FEDOCE, Rosângela; SQUIRRA, Sebastião. C. A tecnologia móvel e os potenciais da comunicação na educação. **LOGOS 35 Mediações sonoras**. Rio de Janeiro, v.18, n. 2, 2011. Disponível em: < www.logos.uerj.br/PDFS/35/20_logos35_tema_livre_squirra.pdf>. Acesso em: 17 mai.2012.

GUIA DE ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS PALMA PRO. **Palma – Programa de Alfabetização na Língua Materna**, [Campinas], [s.n], 2014.

IRELAND, Timothy et al. **Aprendizagem móvel no canteiro de obra**. Um estudo de caso da implementação do Programa de Alfabetização em Língua Materna (PALMA) no Programa Escola Zé Peão, UFPB: 2015.

MÜLBERT, Ana Luisa; PEREIRA, Alice T. C. Um panorama da pesquisa sobre Aprendizagem Móvel (m-learning). In: V Simpósio Nacional da ABCiber, 2011, Florianópolis **Anais eletrônico...** Florianópolis, 2011. Disponível em: <<http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.

RACHID, C.; ISHITANI, L. m-tutorial: ferramenta de autoria para desenvolvimento de tutoriais voltados para o m-learning. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 20, Número 1, 2012. Disponível em: < <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/1328>>. Acesso em: 08 out.2012.

SMARTPHONES podem ser a solução contra o analfabetismo adulto. Assessoria de Imprensa. **Ágatacom**, Campinas, 30 mar.2012. Disponível em: <<http://www.agatacom.com/noticias/tecnologia/programa-de-alfabetizacao-celular-e-ampliado-no-interior-de-sp>>.

TAROUCO, Liane. M. R. et al. Objetos de Aprendizagem para M-Learning. In: SUCESU - Congresso Nacional de Tecnologia da Informação e Comunicação, 2004, Florianópolis. **Anais eletrônico...** Florianópolis, 2004. Disponível em <http://www.cinted.ufrgs.br/CESTA/objetosdeaprendizagem_sucesu.pdf>. Acesso em: 31 mai.2012.

TRAXLER, John. **Aprendizagem Móvel e Recursos Educativos Digitais do Futuro**. Reino Unido: Learning Lab, Universidade de Wolverhampton, 2011. Disponível em:<<http://docplayer.com.br/5167050-Aprendizagem-movel-e-recursos-educativos-digitais-do-futuro.html>>. Acesso em: 19 dez.2013.

WINTER, Niall. What is mobile learning? In: SHARPLES, Mike. **Big Issues in Mobile Learning**. Reino Unido: Universidade de Nottingham, 2006. Disponível em: <<http://matchsz.inf.elte.hu/tt/docs/Sharples-20062.pdf> >. Acesso em: 27 nov.2013.

APRENDIZAGEM AUTÔNOMA E COLABORATIVA NO SISTEMA DE TUTORIA VIRTUAL: ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DO TUTOR

Carla Marina Neto das Neves Lobo

Universidade Federal Fluminense, Niterói/Rio de Janeiro

O Artigo em questão foi apresentado e publicado nos Anais no/do Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância com o título “Aprendizagem Autônoma e Colaborativa no Sistema Virtual: estudo sobre a prática do Tutor em Instituição de Ensino Superior privada no Estado do Rio de Janeiro”; contribuiu para o debate desenvolvido nos estudos do Projeto de Qualificação do Doutorado “Mulheres Professoras e a Interseccionalidade Interdisciplinar na Prática Docente”.

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar as competências dos professores online necessárias para atuação no ensino à distância e para o bom desenvolvimento do aluno refletindo sobre as características da EAD. Entendendo que a interação do aluno no espaço virtual acontece por meio da sua relação com o tutor vale ressaltar que o objetivo da pesquisa tem um alerta para a necessidade de compreender os Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância como fatores essenciais para repensar a prática docente, principalmente no que tange ao papel do tutor como mediador pedagógico

direcionando o aluno para o desenvolvimento de sua criticidade, seja por meio do material impresso, fórum de discussão ou por uma atividade online. A presente pesquisa consiste em um trabalho exploratório-descritivo por meio de revisão de literatura. Como instrumento de pesquisa foram entrevistados professores-tutores de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada no Rio de Janeiro, que oferece cursos na modalidade a distância, convidando-os a responder um questionário online, criado no Google Docs. Por meio do desenvolvimento do presente estudo, foi possível observar as percepções de professores-tutores a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento na Educação a Distância. Na sociedade da informação, a prática do tutor deve entrelaçar a construção individual e coletiva do conhecimento. A reflexão aqui traçada reconhece que na dinâmica de um sistema de ensino a distância é preciso investir em políticas educacionais que ampliem esse “novo” campo do saber.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Sistema de Tutoria Virtual. Aprendizagem Autônoma e Colaborativa.

AUTONOMOUS LEARNING AND COLLABORATIVE IN TUTORING SYSTEM VIRTUAL: STUDY ON THE PRATICE OF

ABSTRACT: This work aims to analyze the skills of online teachers needed to act in distance learning and the proper development of the student reflecting on the EAD characteristics. Understanding that student interaction in virtual space takes place through its relationship with the tutor is worth mentioning that the objective of the research is an alert to the need to understand the Mentoring Systems in Distance Learning Courses as essential factors for rethinking the teaching practice, especially regarding the guardian's role as pedagogical mediator directing the student to develop their criticality, either through printed materials, discussion forum or an online activity. This research consists of a descriptive exploratory work through literature review. As a research tool, tutors, teachers were interviewed by an institution of private higher education, located in Rio de Janeiro, which offers courses in the distance, inviting them to answer an online questionnaire, created in Google Docs. Through the development of this study, we observed the perceptions of teacher-tutors about their mediation process and construction knowledge in Distance Education. In the information society, the practice of tutor should intertwine the individual and collective construction of knowledge. Reflection here drawn recognizes that the dynamics of an education system the distance you need to invest in education policies that expand this "new" field of knowledge.

KEYWORDS: Distance Education. System Virtual Mentoring. Autonomous and Collaborative Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O sucesso de um projeto de educação a distância envolve o atendimento à legislação vigente; a inovação pedagógica e tecnológica; uma proposta curricular em sintonia com a sociedade da informação e do conhecimento; uma rede de cooperação e de intercâmbio; uma gestão descentralizada que preza pelo processo ágil de tomada de decisões. Para tal é necessário compreender os elementos que constituem a prática pedagógica e suas implicações na qualidade do ensino ministrado a distância. As tecnologias são importantes para a educação presencial e a distância. Identificamos no referencial teórico estudado uma tendência das instituições de ensino oferecer cursos que combinam presença e distância.

As transformações no mundo atual, em destaque para a formação de profissionais que atuam/atuarão em Educação a Distância (EAD), caracteriza-se não somente pela utilização de infraestrutura adequada as novas tecnologias educacionais, mas, também, para a qualificação desse professor antes voltado para o aluno em sala de aula e agora, por meio das redes sociais, encontra-se conquistando novas dinâmicas de ensino aprendizagem.

A modalidade de educação a distância apresenta mobilidade, ressignifica o modelo tradicional de ensino, confere autonomia aos alunos, utiliza várias estratégias

dinâmicas que bem combinadas atraem a interação de alunos e professores/tutores.

Na sociedade contemporânea, a educação a distância é apresentada como um novo sistema de informação que visa, sobretudo, a comunicação do ensino. Neste sentido, é possível destacar que estamos reaprendendo a conhecer e a interagir no universo tecnológico.

Apesar de todo empenho dedicado à expansão dessa modalidade de ensino a distância, muitos desafios precisam ser enfrentados, como por exemplo, o processo de desenvolvimento sobre o fazer pedagógico dos profissionais que lidam com o ensino em EAD, principalmente no que tange a abordagem epistemológica de cunho qualitativo. Neste sentido, a **problematização** que norteará o estudo é: qual a importância do Tutor e do Sistema de Tutoria virtual no processo de ensino-aprendizagem na EAD?

É interessante pensar que a EAD além de ser uma modalidade de ensino dos “novos tempos”, possui características distintas do ensino presencial e necessita ser discutida diante de suas especificidades.

Refletindo sobre as características da EAD e entendendo que a interação do aluno no espaço virtual acontece por meio da sua relação com o tutor é o que pretendemos pesquisar. Vale ressaltar que o objetivo da pesquisa tem um alerta para a necessidade de compreender os *Sistemas de Tutoria em Cursos a Distância* como fatores essenciais para repensar a prática docente, principalmente no que tange ao papel do tutor como mediador pedagógico direcionando o aluno para o desenvolvimento de sua criticidade, seja por meio do material impresso, fórum de discussão ou por uma atividade *online*. O que importa é a configuração da aprendizagem por um impacto educacional distinto dos que são utilizados no curso presencial. Nesse sentido, a autonomia do aluno e o seu interesse em aprender estão necessariamente vinculados ao desenvolvimento da prática do profissional que lida com a EAD. Esse é o diferencial que se pretende refletir.

O crescimento e ampliação da oferta de cursos *online* fazem com que a modalidade Educação a Distância contemple hoje um dos maiores desafios proporcionado aos profissionais da educação. Tais desafios invadem os espaços educacionais, com a geração de um novo perfil de alunos, chamados de *nativos digitais* – nascidos em meio às novas tecnologias - que por muitas vezes, fazem com que os docentes criem resistências e/ou se sintam ameaçados pela ausência de informações sobre o tema.

Neste contexto, com o desenvolvimento da EAD, percebe-se a configuração da aprendizagem por um impacto educacional distinto dos que são utilizados em cursos presenciais. A autonomia do aluno e o seu interesse em aprender estão necessariamente vinculados ao desenvolvimento da prática do profissional que lida com a EAD. Nesse sentido, torna-se relevante estudar a Tutoria na EAD como forma de identificar as funções do Tutor, situar e analisar as competências necessárias para atuação no ensino à distância e para o bom desenvolvimento do aluno. Demonstrando assim que, conforme os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007), o Tutor não deve ser visto apenas como mero executor de tarefas pré-

determinadas – condição cada vez mais comum de precarização do trabalho docente junto às instituições de ensino – e sim, como profissional atuante e responsável pelo processo de mediação do conhecimento.

A proposta deste estudo, construído em parceria com os colegas do Curso PIGEAD/UFF/LANTE¹, desenvolve-se em 5 capítulos – Introdução, Pressupostos Teóricos, Resultados e Discussão, Conclusões e Referências. O capítulo 2 (Pressupostos Teóricos) registra o referencial teórico em torno dos processos de mediação *online* e o desenvolvimento de competências tutoriais.

2 | METODOLOGIA

A presente pesquisa consiste em um trabalho exploratório-descritivo e possui como objetivo analisar as competências dos professores *online* necessárias para atuação no ensino à distância e para o bom desenvolvimento do aluno.

Autores como Lakatos e Marconi (2003, p. 87) destacam que trabalhos exploratórios são investigações de pesquisa empírica cujo objetivo é a formulação de questões ou de um problema, com a “finalidade de aumentar a familiaridade do pesquisador com um ambiente, fato ou fenômeno, para a realização de uma pesquisa futura mais precisa ou modificar e clarificar conceitos”. Os autores também apontam para a existência de estudos exploratório-descritivos combinados, os quais são estudos exploratórios que têm por objetivo descrever completamente determinado fenômeno.

Neste sentido, a revisão de literatura também é um procedimento indispensável na construção do conhecimento acadêmico que se caracteriza fundamentalmente por um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução com o material bibliográfico.

Como instrumento de pesquisa, foram entrevistados professores-tutores de uma Instituição de Ensino Superior Privada, localizada no Rio de Janeiro, que oferece cursos na modalidade EAD, convidando-os a responder um questionário *online*, criado no *Google Docs*. Antes de responder, cada entrevistado deveria aceitar que suas opiniões fossem usadas no trabalho, ficando claro que as pessoas entrevistadas não seriam identificadas na presente pesquisa. Além de discutir os obstáculos enfrentados neste meio e as estratégias adequadas para superar a distância geográfica e temporal existente entre professor-aluno, o estudo também buscou analisar as percepções de professores a respeito de seu processo de mediação e construção do conhecimento na EAD.

1 O artigo tem por base a construção do Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido em grupo e apresentado a banca examinadora do Programa LANTE/UFF. Os trabalhos do grupo versavam sobre um estudo de caso de uma instituição de ensino superior privada do Rio de Janeiro debatendo temas como: Tutor como mediador de aprendizagem colaborativa na Educação a Distância; Possibilidades e desafios do tutor em cursos a distância; Competências tutoriais e a aprendizagem na Educação a Distância. Os colegas que contribuíram para o estudo foram Patrícia Ferreira de Rezende, Rachel Bolgar e Reginaldo Guedes, contou com a orientação de Joelma Fabiane Almeida (UFF).

Em termos de formato, e além de um texto introdutório, o questionário foi composto por um quadro de identificação sobre o perfil do sujeito investigado contemplando perguntas predominantemente fechadas, com apenas duas questões abertas. O uso de perguntas fechadas no questionário aliado a utilização de perguntas abertas refletiu a preocupação da pesquisa em facilitar a análise das respostas, sem necessariamente impedir que os sujeitos pudessem expor de forma mais livre suas opiniões.

2.1 A Pesquisa: a Escolha e Breve Contexto da Instituição Pesquisada

Localizada na cidade do Rio de Janeiro, trata-se de uma instituição privada de Educação Superior (IES) que se dedica à qualificação de profissionais de diferentes setores via oferta de cursos de graduação na modalidade a distância (Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Administração), Cursos Superiores de Tecnologia (Gestão Pública, Gestão de Recursos Humanos, Gestão Hospitalar e Marketing) e cursos de Pós-graduação *Lato Sensu* nas modalidades presencial e a distância nas áreas Educacional, Jurídica, Ambiental, Administrativa e da Saúde.

2.2 Os Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa são professores-tutores que atuam nos cursos a distância de Graduação e de Pós-graduação *Lato Sensu* da instituição analisada. De um modo geral, a IES possui 12 (doze) tutores: 7 (sete) com atuação na graduação e 5 (cinco) que atuam nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Cada Tutor cumpre carga horária de 20 (vinte) horas semanais, sendo 10 (dez) horas de trabalho na instituição e 10 horas de trabalho realizado de maneira remota. Todos os tutores exercem dupla função: são ao mesmo tempo tutores a distância e tutores presenciais.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os sistemas de tutoria determinam as interações entre o aluno e o tutor em ambientes virtuais, assim como nos possibilitam também repensar a prática de ensinar por meio tecnológico destacando suas potencialidades como suporte no processo coletivo de construção do conhecimento.

Como mediador e facilitador na realização das atividades apoiando os alunos em questões técnicas, didáticas e pedagógicas, o tutor precisa estar atento ao conduzir a interação no ambiente virtual. O diálogo virtual estabelecido entre professor-tutor e aluno se refere à escrita sensível no ambiente virtual por ser um modo de escrever que resgata o âmbito subjetivo e pessoal do diálogo escrito, através da valorização das saudações, do uso de adjetivos positivos, da identificação das características emocionais dos indivíduos que estabelecem o diálogo. (HAETINGER e HAETINGER, 2004 *apud* BARBOZA e GIORDAN, 2009)

O papel do tutor no ambiente virtual é “estar junto online”, assumindo uma postura que supera a mera transmissão de conhecimentos, mas que imprime a direção por meio da interação. Como citado por Machado e Machado (2013), o tutor deve assumir a postura pedagógica “atenta, sensível e provocativa” como entende Nobre e Melo (2011, p. 3) ao lidar com os educandos no ambiente virtual “estimulando-os e despertando-os para novos olhares, novos pontos de vista e reflexão de suas práticas” (p. 4).

Partindo desses pressupostos, quatro sugestões identificadas por Machado e Machado (2013), e correlacionadas a Nobre e Melo (2011), redefinem o papel do professor ao assumir o papel de mediador pedagógico *online*:

a) **desenvolver habilidades para o ensino *online*** assumindo aqui as competências **técnica, formadora, gerencial e avaliadora** citadas por Nobre e Melo (2011) - consideradas neste estudo agrupadas em uma única competência para a atuação do profissional que será selecionado para assumir a função de tutor: no ambiente virtual exige-se do tutor formação especializada, capacidade acadêmica e pessoal e que possibilite descontração no ato de ensinar e aprender *online*.

Ao refletir sobre o papel da tutoria em ambientes de EaD destacamos que não se trata simplesmente transpor os conteúdos da aula presencial para o AVA, assim como mudar a nomenclatura professor/docente por tutor/professor-tutor/mediador pedagógico ou ainda transformar a comunicação olho no olho em um processo mediado pela tecnologia. Há de se fazer mudanças profundas na forma de ver a educação a distância e os processos de interação. Para assumir a função de tutor é fundamental encarar/perceber esta função como algo que vai além da docência, pois é necessário saber lidar com a plataforma, com a tecnologia e, principalmente, aproximar o aluno do ambiente virtual, mesmo estando tão distante. (AZEVEDO, 2011);

b) **criar múltiplos espaços de trabalho, de interação e socialização** relaciona-se à competência de **motivador de aprendizagem** (NOBRE e MELO, 2011) – funcionando como elemento de ligação entre a instituição e o aluno, “sendo ainda o especialista, ele desempenha o papel de orientador de atividades, de consultor, de facilitador da aprendizagem, de dinamizador, de alguém que trabalha junto buscando os mesmos objetivos, ou seja, no papel de mediação pedagógica” (MASETTO 2000 *apud* JESUS, 2011, s/p.);

c) **conhecer seus ambientes** relaciona-se às competências sugeridas por Nobre e Melo (2011) - e aqui agrupadas como mais uma competência analisada neste estudo - “**acompanha o curso desde o planejamento**”, “**elabora hipóteses**” e “**sugere bibliografias**”. Azevedo (2001, *apud* JESUS, 2011, s/p.) define os tutores como “profissionais especializados em animação de comunidades virtuais de aprendizagem colaborativa, capazes de mobilizar alunos para a interação coletiva com outros alunos e seus professores, aqueles que despertam a “alma” da comunidade”; e, para Morin (1996 *apud* JESUS, 2011, s/p.): “o tutor é um estrategista, já que o mesmo planeja, apresenta possibilidades, prevê situações, (...), e faz isso de forma dinâmica, podendo

mudar suas ações didáticas conforme as necessidades apresentadas pelos alunos durante o curso.”

Ao assumir uma nova postura diante da prática de ensinar e aprender, o Tutor assume o papel de “*animador de inteligência coletiva*”, como cita Lévy (1999), no gerenciamento das aprendizagens no ambiente virtual, colaborativo e cooperativo promovido pela EAD;

d) **conhecer seus aprendizes** relaciona-se às competências “**formação como processo autônomo**” e “**prática pautada na interatividade**” (NOBRE e MELO, 2011): o aluno do séc. XXI encontra uma variação de estímulos tecnológicos que desenvolvem suas habilidades técnicas, além da autonomia e curiosidade pelo novo.

Diante desse novo perfil, os profissionais na EAD precisam atuar no despertar da curiosidade, investindo na autonomia pela aprendizagem e na responsabilidade pela sua formação. Neste caso, não podemos apresentar um professor-tutor na formação a distância que pense o aluno por meio dos aparelhos tecnológicos, mediáticos, como aquele sujeito passivo, desconectado do mundo social, do trabalho, da vida... que não tem vivência/experiência para estabelecer relações com o seu cotidiano em vias de possibilitar-lhe transformações efetivas.

Assim, o desafio dos formadores é promover uma mudança na construção do saber e sua transmissão além de estabelecer a valorização da qualidade da ação educacional; um novo tempo e ritmo de aprendizagem; investigação da inteligência coletiva dos alunos; reconhecimento das experiências adquiridas. Rosini (2007, p. 66) sugere como estratégia educacional a *aprendizagem colaborativa* por desenvolver “um ambiente que incentive o trabalho em grupo, respeitando as diferenças individuais. (...) em um processo em que o aluno é um sujeito ativo na construção do conhecimento, enquanto o educador é um mediador, orientador e condutor do processo educativo”. O desafio novamente está no papel do mediador que deixa de apenas informar ou formar e passa também a “incentivar seus alunos a obter uma aprendizagem mais participativa e evolutiva” (p. 67).

Sampaio-Rallha (2000 *apud* MUSSOI, FLORES e BEHAR, 2007, p. 4) categoriza a função do tutor como “animador de comunidades” por ser “agente da ação social, que promove a inter-relação, instiga à participação, traz ideias e temas a serem debatidos.”. É dele a “função de agitar, promover a comunicação e a interação entre as partes, no processo de comunicação”.

Ainda acerca das terminologias empregadas na academia sobre o papel e trabalho docente, Pimenta (2002 *apud* OLIVEIRA, DIAS e FERREIRA, 2004) prefere utilizar a terminologia “intelectuais críticos e reflexivos”. Já Nóvoa (1991) refere-se aos “Três A” - adesão, autonomia e autoconsciência - como alicerce à construção da identidade docente.

Importante destacar no estudo de Oliveira, Dias e Ferreira (2004) que os autores também respondem ao desafio de definir algumas competências (ou saberes, ou habilidades) do tutor. Para isso, algumas propostas de saberes específicos para a

tutoria na EAD são apresentadas. Gutierrez e Prieto (1994 *apud* OLIVEIRA, DIAS e FERREIRA, 2004) falam de seis qualidades que o professor/tutor necessita: possuir clara concepção de aprendizagem; estabelecer relações empáticas; sentir o alternativo; partilhar sentidos; construir uma forte instância de personalização; facilitar a construção do conhecimento. Já Belloni (*apud* OLIVEIRA, DIAS e FERREIRA, 2004) fala sobre o novo papel do professor na Educação a Distância e apresenta três dimensões dos saberes docentes: pedagógica, tecnológica e didática. A autora mostra também sete dimensões da atuação do tutor, com as seguintes características: formador; professor; pesquisador; tutor; monitor; recurso didático; e tecnólogo educacional.

Partindo das três dimensões citadas (pedagógica, tecnológica e didática), Oliveira, Dias e Oliveira (2004) propõem um quadro de saberes tutoriais, acrescentando uma quarta dimensão, chamada “saberes pessoais”, como um início de discussão deste aspecto da Educação a Distância. Os autores reconhecem que não existe um protótipo universal de tutoria, passível de ser aplicado a qualquer situação de ensino-aprendizagem a distância, contudo, a partir dos saberes tutoriais e das quatro categorias de saberes propostas por Tardiff, percebemos que os docentes necessitam de todas, e em particular o docente *online* necessita dos *saberes da formação profissional*, na crença da possibilidade de aprendizagem em ambientes não presenciais e de outro saber, *disciplinar*, denominado de “letramento tecnológico”, capacitando-o a utilizar, de forma competente, as ferramentas necessárias.

Atualmente nos deparamos com uma série de desafios na modalidade a distância (EAD) em torno das práticas educativas. Como o papel do Tutor no ambiente virtual é “*estar junto online*”, assumindo uma postura que supera a mera transmissão de conhecimentos, mas que imprime a direção por meio da interação, como citado por Machado e Machado (2013) deve assumir a postura pedagógica “atenta, sensível e provocativa” como entende Nobre e Melo (2011, p. 3) ao lidar com os educandos no ambiente virtual “estimulando-os e despertando-os para novos olhares, novos pontos de vista e reflexão de suas práticas” (p. 4).

Ao refletir sobre as possíveis correlações da prática do mediador com a docência presencial conclui-se que, para assumir as sugestões apresentadas por Machado e Machado (2013) em relação às competências sugeridas por Nobre e Melo (2011) para a atuação na tutoria *online*, é necessário identificar as seguintes características pessoais: sedutor pedagógico e para tal é necessário competência individual e de equipe além de gostar do que faz; aquele que extrapola os limites conceituais provocando o aluno a ir sempre além; possibilita a construção cotidiana por meio do incentivo à pesquisa; apresenta como qualidades: mediador, ter facilidade de comunicação, dinamismo, criatividade, liderança e iniciativa para realizar com eficácia o trabalho de facilitação e diferenciação.

Analisando as respostas ao questionário pelos sujeitos da pesquisa (Prof-tut01., Prof-tut02.; Prof-tut03.; Prof-tut04.; Prof-tut05.), professores-tutores que atuam em uma Instituição de Ensino Superior Privada do Estado do Rio de Janeiro, optou-se

por organizar a apresentação dos dados na seguinte estrutura: 1. dados quantitativos que descrevem sobre o perfil do sujeito investigado; e, 2. análise das respostas as perguntas abertas e relacionadas aos pressupostos teóricos.

3.1 Dados Quantitativos:

a) Perfil: sexo, faixa etária e nível de escolaridade

O questionário foi encaminhado a 12 (doze) tutores: 7 (sete) com atuação na Graduação e 5 (cinco) que atuam nos Cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* por meio do *google docs* obtendo resposta de 5 (cinco) desses profissionais.

O universo da análise do questionário conta com 41,6% dos professores-tutores que atuam nos cursos a distância de Graduação e de Pós-graduação *Lato Sensu* da instituição analisada.

Destes 80% são do sexo feminino e 20% do sexo masculino. 80% estão na faixa etária dos 31 a 40 anos de idade e 20% entre 41 a 50 anos.

Quanto ao nível de escolaridade 20% possui Mestrado e 80% Curso de Especialização *Lato Sensu*.

Tais professores-tutores atuam na tutoria, 40% de 1 a 3 anos e 60% mais de 3 anos.

Ao falarem um pouco sobre o trabalho realizado na instituição de ensino com a função de tutores os professores apontam que atuam na instituição 20% há menos de 1 ano; 40% de 1 a 3 anos; e 40% atua a mais de 3 anos.

3.2 Análise das Respostas às Perguntas Abertas e os Pressupostos Teóricos:

As reflexões sobre a educação no século XXI contam com a contribuição de Delors *et al.* (1998), Belloni (2002), Vergara (2007) e Novelo e Laurindo (2012), ao discutir a possibilidade de reconhecimento do trabalho profissional do professor na modalidade a distância como mediador; além de problematizar novas formas de ensinar e aprender que contribuam com o ensino-aprendizagem autônomo e colaborativo. Os sujeitos da pesquisa ao destacarem as ferramentas para o exercício da função, tais como: curso de informática (60%), manuseio dos programas de computador (60%, de ferramentas básicas de internet e e-mail (60%), montagem de planilhas e gráficos (80%), além do domínio de conhecimentos da modalidade a distância (100%), fortalecem o que os autores apontam para a mudança de paradigma neste século.

Mill *et al.* (2008) e Nobre e Melo (2011) oportunizam a reflexão sobre as competências para a tutoria em EAD refletindo sobre a prática do tutor e as especificidades do seu trabalho pela intensa mediação tecnológica no acompanhamento pedagógico dos estudantes no processo de aprendizagem. Neste ponto, Prof-tut 01.,02.,03.,04. e 05., destacam as habilidades pedagógicas (80%), conhecimento do conteúdo (80%), assumir o papel de mediador(a) (60%), ser disponível (80%), além de ser de extrema importância saber planejar o tempo em seu exercício (60%). Para tal

é necessário na visão dos sujeitos investigados possuem alto domínio de informática e de conhecimentos da modalidade a distância (80%); das ferramentas Forum e Chat (60% respectivamente).

A discussão sobre aprendizagem autônoma e colaborativa na EAD defende a postura do professor-tutor não como mero executor de tarefas pré-determinadas – condição que fortalece a precarização do trabalho docente frente às instituições de ensino – e, sim, como profissional atuante e responsável pelo processo de mediação do conhecimento (LINS, MOITA e DACOL, 2006). Concebemos neste ponto, os sujeitos que participam – professor e tutor –, desempenhando conjuntamente funções referidas à mediação docente como incentivador, motivador e facilitador na aplicação/realização de estratégias para minimizar a distância física entre professor-tutor e estudante. (MUSSOI, FLORES e BEHAR, 2007; PRETTO, 2001; SOUZA, 2005; KENSKI, 2008). Ao assumir tais funções o professor-tutor estimula a participação, a discussão e a colaboração dos alunos por meio de atividades interativas. (VYGOTSKY, 1987; BELLONI, 2001). Como professor coletivo, fortalece a prática da aprendizagem colaborativa dando ênfase à formação do estudante autônomo. Para organizar tal prática Berge (1997) fundamenta o debate categorizando como condições necessárias para que o ensino na modalidade a distância seja bem-sucedido as seguintes dimensões: pedagógica, social, gerencial e técnica.

Os Prof-tut 01.,02.,03.,04. e 05. registram em nossa pesquisa o grau de interação com a coordenação da tutoria (100%), o coordenador do curso e com os alunos excelente (80%). O que destaca a importância do trabalho em equipe!

Considerado por Souza (2004) como peça fundamental na EAD destaca-se a necessidade da formação de um profissional com um perfil docente específico para atuar em tal modalidade de ensino. (BRASIL, 2007; RAMOS, 2013). A pesquisa aponta que a IES investigada tem preocupação com aspectos específicos da prática da tutoria (60%) em detrimento a aspectos relativos a conteúdo teórico e prático das disciplinas e os relativos ao uso das NTIC's. Talvez justifique o fato da instituição raramente promover cursos de formação continuada aos profissionais que atuam na tutoria (80%).

A contribuição de Rosini (2007), Jesus (2011), Nobre e Melo (2011) e Machado e Machado (2013) em torno dos processos de mediação *online* e o desenvolvimento de competências tutoriais. Neste ponto, repensassem a prática ensino-aprendizagem por meio tecnológico identificando as potencialidades do ensino na ação do professor-tutor, tais como: interação verbal – fortalecida por características dialógicas e polifônicas –; escrita sensível; postura “atenta, sensível e provocativa”; estrategista e dinamizador; intelectual crítico e reflexivo; criativo e líder. Identificam-se as qualidades que o professor-tutor necessita ter para desenvolver a aprendizagem autônoma e colaborativa. (SOUZA *et al.*, 2004). Amplia, portanto, a reflexão nos aspectos quanto: às habilidades técnica, formadora, gerencial e avaliadora; aos múltiplos espaços de atuação como motivador de aprendizagem; à conhecer os ambientes desde o planejamento e conhecer seus estudantes visando a interação e a autonomia.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este breve cenário nos instigou a responder ao questionamento sobre a importância do Tutor e do Sistema de Tutoria virtual no processo de ensino-aprendizagem na EAD. Ao realizar o estudo exploratório-descritivo para refletir sobre as competências dos docentes necessárias para o desenvolvimento e atuação no ensino a distância enfocamos a **Aprendizagem autônoma e colaborativa no sistema de tutoria virtual** como ponto chave na ação do professor-tutor.

Apresentar a importância do sistema de tutoria a distância no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, analisando o desenvolvimento da prática do tutor e as especificidades do seu trabalho foi a proposta desse estudo. Mill *et al.* (2008) contribuiu para essa reflexão, à medida que apresenta o tutor como trabalhador/parceiro que possui a função de acompanhar por meio de intensa mediação tecnológica os alunos no processo de aprendizagem.

Na sociedade da informação, a prática do tutor deve entrelaçar a construção individual e coletiva do conhecimento. Portanto, a reflexão aqui traçada reconhece que na dinâmica de um sistema de ensino como a EAD é preciso investir em políticas educacionais que ampliem esse “novo” campo do saber. Munhoz (2003) destaca que, com a nova modalidade de ensino a distância surge a necessidade de se ter um novo profissional apto a ser um participante ativo no ambiente virtual, não só motivando os alunos, mas também facilitando a aprendizagem dos mesmos. O autor aponta para a necessidade de se formar um profissional com um perfil docente específico para atuação na EAD. No trabalho desenvolvido por Souza (2004), o autor apresenta o tutor como peça fundamental na modalidade de educação a distância. Destacando que, embora os alunos sejam responsáveis pela sua própria aprendizagem, o tutor aparece como figura extremamente necessária à motivação, orientação e ao acompanhamento do aluno. Do mesmo modo, o estudo de Ramos (2013) apresenta como objetivo estudar o papel da tutoria no processo de aprendizagem na EAD, estabelecendo as competências necessárias para que o tutor desenvolva seu trabalho dentro dos critérios de qualidade exigidos pelos órgãos responsáveis pela educação no Brasil. A autora descreve o papel do tutor, nos dias de hoje, apresentando quatro tipos de concepções de tutoria presentes na educação a distância: a concepção “fordista” de ensino, a concepção baseada no autodidatismo, a concepção da tutoria como conversação dialógica, e a concepção da tutoria como mediação.

Para finalizar, o referencial teórico adotado, assim como os sujeitos da pesquisa identificam como **estratégias na promoção da aprendizagem colaborativa e autônoma** possibilitadas pela “*participação ativa do tutor como mediador da aprendizagem (...) incentivador*” (Prof-tut01.): o *Fórum* é uma das ferramentas mais importantes de interação em cursos virtuais e por isso também é bastante utilizada como meio de avaliação. Consiste numa conversa em que os participantes não estão

conectados no mesmo instante, e por isso é chamada de interação assíncrona; e o *Chat* considerado um bate papo na sala de aula virtual possibilita debater tarefas direcionadas ou realizar uma conversa em tempo-real entre professor-tutor e estudantes. (Prof-tut02., 04. e 05.).

Além dos citados pelos sujeitos da pesquisa consideramos estratégias auxiliares a prática da tutoria por meio das competências “*motivação, disponibilidade e conhecimento das NTIC’s*” (Prof-tut03.): o uso de *vídeo* enquanto recurso educativo possibilita a compreensão de conteúdos programáticos indispensáveis à formação de cidadãos. O uso e produção do vídeo quando explorado de forma adequada torna-se uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, visto que contempla a socialização de muitos conhecimentos. O uso dos recursos midiáticos, em especial o vídeo, inegavelmente, possibilita o despertar da criatividade à medida que, estimula a construção de aprendizados múltiplos, em consonância com a exploração da sensibilidade e das emoções dos alunos, além de contextualizar conteúdos variados. A partir desse conjunto de possibilidades, o educador pode conduzir o educando a aprendizados significativos que fomentem princípios de cidadania e de ética. Por fim, outra ferramenta fundamental para exercitar ações colaborativas são as *Wikis*, que possibilitam fazer e refazer o texto coletivamente por meio do exercício democrático no aprimoramento da autoria produzida a muitas mãos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Adriana Barroso de. *Tutoria em EaD*. Aula 1. Departamento de extensão e Pós-Graduação. Valinhos, SP: Anhanguera Educacional, 2011.

BARBOZA, Luciana Caixeta; GIORDAN, Marcelo. O grau de dialogia na análise de interações virtuais. *VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, 8 de Nov., 2009.

BELLONI, Maria Luiza. Aprendizagem autônoma: o estudante do futuro. In: *Educação a distância*. 2.ed., Campinas, São Paulo: autores Associados, 2001, p. 26-28.

_____. Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, nº 78, 2002.

BERGE, Z.L. Characteristics of online teaching in post-secondary, formal education. *Educational Technology*, 37, pp. 35-37, 1997.

BRASIL. *Referenciais de Qualidade na EaD*. Ministério da Educação e Cultura, 2007.

DELORS, J. *et al.*. A educação ao longo de toda a vida. In: *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez/UNESCO, 1998, p. 103-117.

JESUS, Ana Maria Ribas de. *A tutoria em ambientes de EAD*. Universidade de Sorocaba - 26 e 27 de Setembro de 2011.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. *Cadernos Pedagogia Universitária/USP*, São Paulo: nov./2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Ed. Atlas, 5. ed., 2003.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LINS, Rubevan Medeiros; MOITA, Márcia Helene Veleda; DACOL, Silvana. Interatividade na educação a distância. *XXVI ENEGEP*, Fortaleza, de 09 a 11 de outubro de 2006.

MACHADO, Liliana Dias; MACHADO, Elian de Castro. *O papel da tutoria em ambientes de EaD*. PIGEAD, Niterói: LANTE/UFF, 2013.

MILL, Daniel *et al.*. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: O tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos de Pedagogia*, ano 02, v. 02, n. 04, p.112-127, agos./dez., 2008.

MUNHOZ, Antonio Siensen. A educação a distância em busca do tutor ideal. *Colabor@ - Revista Digital da CVA – Ricesu*, v.2, n.5, agost., 2003, p. 32-46.

MUSSOI, Eunice Maria; FLORES, Maria Lucia Pozzatti; BEHAR, Patricia Alejandra. *Comunidades virtuais: um novo espaço de aprendizagem*. Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CINTED-UFRGS, *Revista RENOTE, Novas Tecnologias na Educação*, v. 5, nº 1, jul., 2007, p.1-10.

NOBRE, Cláudia Valéria; MELO, Keite Silva de. Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD. ESUD 2011. *VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*. UNIREDE. Ouro Preto, 3 a 5 de out., 2011.

NOVELLO, Tanise Paula; LAURINO, Débora Pereira. Educação a distância: seus cenários e autores. *Revista Ibero-americana de Educação*. ISSN: 1681-5653 n.º 58/4, 15/04/2012.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és, e vice-versa. IN: *Actas do PROFMAT*, Porto. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1991.

OLIVEIRA, E. S. G.; DIAS, A.C.S.; FERREIRA, A.C. da R.. A importância da ação tutorial na educação a distância: discussão das competências necessárias ao tutor. *Anais do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa*. Monterrey, México, out./2004.

PRETTO, Nelson de Luca. Desafios para a educação na era da informação: o presencial, a distância, as mesmas políticas e o de sempre. In: BARRETO, Raquel (org.). *Tecnologias educacionais e educação a distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001, p. 29-53.

RAMOS, M. da S. Qualidade da tutoria e a formação do tutor: os efeitos desses aspectos em cursos a distância. *Trabalho apresentado no ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Belém/PA, 11 – 13 de junho de 2013 – UNIREDE.

ROSINI, A. M.. *As novas tecnologias da informação e a educação a distância*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

SOUZA, Carlos Alberto de. Tutoria como espaço de interação de educação a distância. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.79-89, set./dez., 2004.

_____ *et al.*. *Tutoria na educação a distância*. 2004.

SOUZA, A. R. B. de. *Mediação pedagógica na educação a distância: interlocuções entre a teoria e a prática*. UDESC, Santa Catarina: 2005.

VERGARA, Silvia C. Estreitando relacionamentos na Educação a Distância. *Cadernos EBAPE BR*, Vol. V, Ed. Especial, jan. 2007.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO INFANTIL: O TRABALHO DIDÁTICO DE TUTORES VIRTUAIS COM ESTUDANTES DE PEDAGOGIA

Luana Zanotto

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação
São Carlos-SP

Maria Elisa Nicolielo

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação
São Carlos-SP

Aline Sommerhalder

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação, Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas
São Carlos-SP

Andressa de Oliveira Martins

Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós Graduação em Educação
São Carlos-SP

RESUMO: O artigo tem como objetivo identificar processos educativos desencadeados pela troca de *e-mails* internos no *Moodle*, entre duas tutoras virtuais e um grupo de estudantes da disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado em Educação Infantil, em um Curso de Licenciatura em Pedagogia: modalidade a distância de uma universidade pública federal. Aproximar-se desta ferramenta de interação virtual, amplamente utilizada no ambiente *Moodle* da disciplina, justifica-se

como oportunidade para colocar em destaque a tecnologia como mediação para processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem em um coletivo virtual, podendo ser lidos a partir da compreensão de prática social. Por meio da abordagem qualitativa, tomou-se como objeto mensagens de interação do e-mail e foram analisadas à luz do referencial teórico. Compreendemos que as interações virtuais entre tutoras e estudantes constituíram-se em uma prática social e foram reveladoras de uma relação pedagógica de qualidade, promovendo acesso legítimo ao conhecimento científico do campo da docência para a Educação Infantil. Além disso, as interações virtuais constituíram-se como desencadeadoras de processos educativos que corroboraram com o convívio em sociedade, com base em relações humanizadoras. As relações humanas efetivadas pela troca de *e-mails* apresentaram oportunidades ímpares na construção de vínculos afetivos entre estudantes e tutoras virtuais, de modo que a identificação dos processos educativos puderam constituir conhecimentos compartilhados, que transcenderam dúvidas de ordem técnica da disciplina e estimularam a problematização e análise crítica da realidade encontrada em estágio.

PALAVRAS-CHAVE: Processos educativos. Tutoria Virtual. Prática Social. Trabalho Docente em EaD.

SUPERVISED INTERSHIP IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE DIDACTIC WORK OF VIRTUAL TUTORS WITH STUDENTS FROM TEACHER EDUCATION

ABSTRACT: The article aims to identify educational processes triggered by the exchange of internal e-mails in Moodle, between two virtual tutors and a group of students from the compulsory subject of supervised training in Early Childhood Education, in a Bachelor of Education: the distance mode of a federal public university. Approaching this virtual interaction tool widely used in the discipline of Moodle environment is justified as an opportunity to highlight the technology as a means to teaching and learning processes that occur in a virtual collective and can be read from understanding of social practice. Through qualitative approach, it became as object interaction messages and analyzed in the light of the theoretical framework. We understand that virtual interactions between tutors and students in the discipline constituted in a social practice and were revealing of a pedagogical relationship quality, promoting the legitimate access to scientific knowledge in the field of teaching for early childhood education. In addition, virtual interactions were constituted as triggers of educational processes that corroborated with socializing, based on humanizing relations. The human relations effected by the exchange of e-mails presented unique opportunities in the construction of affective links between students and virtual tutorials, so that the identification of the educational processes could constitute shared knowledge, that transcended technical doubts of the discipline and stimulated the problematization and critical analysis of the reality found in stage.

KEYWORDS: Educational Processes. Virtual tutoring. Social practice. Teaching work in Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) é uma modalidade de educação que apresenta como característica essencial uma proposta de ensinar e de aprender sem que os docentes e discentes necessitem estar no mesmo local (espaço físico) e ao mesmo tempo. Na EaD existe uma distância temporal e física entre estudantes e educadores, assim, a tecnologia é instrumento de mediação dos processos educativos nesta modalidade (NUNES, 2013). A modalidade é concretizada pelos programas computacionais, todavia, construída pelo envio e recebimento de mensagens, livros acessíveis na versão digital, recursos audiovisuais disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), etc..

A partir de suportes tecnológicos, a interlocução pode ocorrer tanto por meio da comunicação síncrona (*web* conferências, *chat*/sala de bate-papo) quanto pelos meios de comunicação assíncrona (fóruns de dúvidas e de discussão, ferramentas de edição de textos, mensagens, *e-mails* internos da disciplina). Nestes moldes, a EaD é uma metodologia da Educação que faz uso das tecnologias temáticas, bem como

pelas conjunturas das suas condições baseadas nas telecomunicações e informática (MILL, 2012).

Na educação a distância, os processos de ensino e de aprendizagem possibilitam a aparição de distintos modos de se relacionar humanamente, mediados pelos ambientes virtuais criados por meio da tecnologia de informação e comunicação (TIC). Neste sentido, as relações humanas ocorrem entre os diferentes sujeitos que compartilham o espaço de formação, podendo ser uma relação entre estudantes-estudantes, estudantes-tutores, estudantes-professor e tutores-professor.

As diferentes interações possibilitadas pela EaD perpassam a construção de processos de ensinar e de aprender e que se dão por meio da prática social de sujeitos em processo de formação universitária. Recorremos a Silva (2004) para compreender que as práticas sociais nascem a partir das relações que são desenvolvidas entre as pessoas, assim têm como principais atores os sujeitos participantes. Para a autora, são nas práticas sociais que os indivíduos interagem com a comunidade em que convivem, assim educam-se por meio deste convívio e do relacionamento com as demais pessoas e com o mundo.

Oliveira et al. (2009) indicam que as práticas sociais são decorrentes e geradoras das interações entre as pessoas, podendo ocorrer no interior de grupos, instituições, comunidades, etc.. Do mesmo modo, “promovem formação para a vida na sociedade por meio dos processos educativos que estas desencadeiam” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 8). Assim, reconhecemos que por meio das práticas o ser humano conhece o mundo, interage com ele e com os demais sujeitos, significa-o e ressignifica-o, se constrói enquanto sujeito e se abre para o novo, educando-se.

As práticas sociais compõem uma rede de movimentação, na qual os conceitos e saberes sobre o mundo e cotidianidade estão em contínuo processo de formação, construção e transformação. As interações entre pessoas, protagonistas das relações concretizadas nas distintas ocasiões geram processos educativos, portanto, todas as práticas humanas, são educativas. O conceito de práticas sociais também se encontra relacionado ao conceito de cultura (FREIRE, 1987).

Cosciente o autor, o cultivo e o reconhecimento da cultura e experiências acadêmicas se dão através das relações, sobretudo nas interações humanas. Assim, a participação em práticas sociais permite colaborar e compreender os processos educativos desencadeados, consolidados, como uma relação dialógica entre os semelhantes e diferentes, numa dinâmica em que um se educa com o outro, em um processo coletivo e colaborativo.

Para Oliveira et al. (2009) os processos educativos possibilitam a formação dos sujeitos que delas participam, situações em que o ser humano está em constante processo de formação, em contínua dinâmica de conhecer e aprender. Nestas relações são construídos novos conhecimentos e, sendo assim, os processos educativos tornam-se contínuos ao longo da vida e em diferentes espaços. Dentre estes espaços, destacamos a educação a distância, especialmente a constante interações virtuais

entre tutores e estudantes, como uma prática social.

Os saberes verificados no ambiente virtual (espaço social virtual) e a construção das experiências tecidas com e entre os estudantes não se afastam da função educativa e transformadora da educação, seja ela presencial ou a distância. Por isso, o presente estudo busca perceber as relações educativas que se consolidam por meio de uma prática social realizada por sujeitos em processo de formação universitária, compreendendo que nestas práticas as pessoas vivenciam processos educativos.

Destacamos o *e-mail* interno utilizado durante a oferta da disciplina 'Estágio Supervisionado em Educação Infantil', como ferramenta amplamente utilizada na comunicação/diálogo estabelecido entre professor, tutor e estudantes, mais frequentemente na relação entre os dois últimos agentes, ou seja, tutor e estudantes.

A disciplina desenvolvida via ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, conforme Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, compõe o quinto período da matriz curricular e possui 130 horas de duração, constituindo-se em componente curricular obrigatório. Destinou-se 30 horas às atividades teórico-práticas, realizadas no AVA (*Moodle*) por meio da leitura de materiais de estudos, análise de vídeos e imagens e desenvolvimento de atividades relacionadas às experiências de vivência do estágio curricular de docência na educação infantil. Como parte prática foram destinadas 100 horas de estágio - inserções em instituições públicas - turmas/salas regulares de Educação Infantil (instituições públicas de ensino de atendimento de educação e cuidado da criança de zero a 5 anos e 11 meses de idade).

Ao identificar e colocar em tela processos educativos desvelados pelas trocas de *e-mails*, corroboramos com Mill (2008, p. 121) quando destaca que “[...] embora aparentemente simples, a comunicação entre tutor e alunos é a chave na EaD, pois deve ser clara e objetiva e ao mesmo tempo possibilitar aproximação, calor humano, compartilhamento”.

Como contribuição na ampliação das discussões que abordam a utilização de ferramentas e recursos tecnológicos dos ambientes e a importância da interação, colaboração do coletivo nos ambientes virtuais e do 'estar juntos virtualmente' (PRETI, 2003), estabelecemos a seguinte questão: que processos educativos decorreram de interações via *e-mail* entre tutor virtual e estudantes na disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Infantil” de um curso de Pedagogia EaD?

Com isso, objetivamos identificar processos educativos construídos na troca de *e-mails* entre tutoras virtuais e estudantes da referida disciplina de Estágio de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, modalidade educação a distância, no que tange à compreensão das interações virtuais entre estas pessoas como uma prática social.

A relevância deste estudo está na oportunidade de *defesa da* existência de processos educativos oriundos de relações afetivas humanas geradas na EaD, sem encontro presencial, legitimando o *Moodle* como um espaço virtual gerador de práticas sociais e potencialmente educativo, por suas oportunidades tecnológicas de mediação de relações humanas para difusão e trocas de saberes e conhecimentos científicos.

Também se mostra colaborativo na socialização e publicação de saberes elaborados entre tutores virtuais e estudantes, em suas respectivas funções, fortalecendo o tutor virtual assim como os estudantes como protagonistas em relações pedagógicas em disciplinas e cursos na modalidade de educação a distância.

2 | TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O estudo considerou a abordagem qualitativa de pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), pois se comprometeu a conhecer características dos sujeitos participantes, bem como compreender relações tecidas entre eles na troca de *e-mails*, no decorrer de uma disciplina obrigatória de curso de licenciatura. Na sua composição foram realizados procedimentos técnicos à pesquisa bibliográfica exploratória, uma vez que este procedimento forneceu material analítico para construção dos resultados e diálogo à luz da literatura.

Compõe o grupo de sujeitos participantes duas tutoras virtuais membros da equipe de trabalho coletivo de tutoria da disciplina “Estágio Supervisionado em Educação Infantil”, do curso de Licenciatura em Pedagogia: modalidade educação a distância, na oferta em 2015. A dupla de tutoras é mestre em Educação e possui dois anos ou mais de exercício de docência na Educação Infantil e/ou experiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com incursão de pesquisa/investigação no campo da educação de crianças.

Para além das profissionais, foram sujeitos participantes 26 graduandos/as do curso de Pedagogia (do Sistema Universidade Aberta do Brasil, de uma Universidade pública federal). Trata-se de um grupo com idade média entre 20 a 45 anos, pertencentes aos polos de Guarulhos, Cubatão, Itapevi e Tarumã (cidades interioranas do Estado de São Paulo). Dentre o grupo, 15% possui outra formação em nível superior, enquanto para o restante a formação em Pedagogia apresenta-se como a primeira deste nível. Encontram-se na qualidade de alunos-trabalhadores, pais e mães de família.

Como objetos de estudo foram utilizados as mensagens de *e-mails* emitidas e recebidas pelas tutoras e estudantes, sobre os mais diversos assuntos correlatos a disciplina, tais como, dúvidas conceituais, esclarecimentos sobre os prazos de entrega das atividades, auxílio para navegação no *moodle*, questões explicativas e orientações de como proceder em acordo às orientações da disciplina, pedidos de sugestões para se organizarem com estudos teóricos e o campo prático e até mesmo compartilhar impasses vividos pelos seus familiares e/ou cotidiano de vida profissional e pessoal.

Para a análise dos conteúdos das mensagens seguiram-se algumas etapas conforme suscitadas por Minayo (1998), o qual primeiramente pressupõe a organização dos materiais coletados e identificação de possibilidades de análise; seguido pelo desvendamento de conteúdos presentes nos dados coletados ao discutir com o referencial teórico adotado, o seu potencial agrupamento.

Foram respeitados todos os cuidados éticos no tocante ao consentimento de participação dos sujeitos. A análise categórica das mensagens é de ciência e autorização das tutoras e estudantes, e os nomes empregados são fictícios, com o intuito de preservar o sigilo e a identidade dos colaboradores, seguindo os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos.

Com base na proposta deste estudo, o item a seguir apresenta os resultados encontrados, trazendo recortes descritivos das mensagens de composição do corpo dos *e-mails*.

3 | APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este item propõe uma análise da interlocução entre tutoras e estudantes e processos educativos decorrentes destas – de cunho pedagógico e/ou afetivos – com base na rotina constante de atendimento aos estudantes. No presente texto são apresentados os resultados a partir da análise de um conjunto de mensagens na íntegra ou de fragmentos das mesmas. Para tal, tivemos o intuito de aprofundar reflexões sobre os distintos processos educativos, recolhendo dados descritivos nas mensagens (TRIVINOS, 2009), bem como permitir o desenvolvimento de uma ideia sobre como os sujeitos interagem com as tutoras e interpretam os conhecimentos contemplados na disciplina de ‘Estágio em Educação Infantil’ com o campo escola/sala de estágio e, para além dele.

De modo geral, observamos que a interlocução entre tutoras e os estudantes foi se construindo e se fortalecendo na medida em que estes foram percebendo a disponibilidade das tutoras para atendê-los, expressas em mensagens solícitas e de incentivo ao diálogo horizontal, participativo e democrático. No decorrer do primeiro mês da disciplina, observamos que a intenção aconteceu por um viés dinâmico e respeitoso, no qual tutoras e estudantes elegeram, de modo indireto e ocasional, utilizaram *e-mail* como espaço privilegiado para interagir, questionar, problematizar e discutir os conhecimentos postos em tela.

Os temas que compunham as primeiras mensagens transitaram pelo universo de exploração do ambiente da disciplina; identificação do tutor virtual responsável, descobertas e exploração das novas ferramentas de postagem das atividades; reconhecimento dos colegas de turma; orientações para o trabalho a distância, expressando dúvidas sobre como encontrar e baixar materiais de estudos e vídeos propostos em cada unidade; conhecer o Plano de Estágio na Educação Infantil que contempla, entre outras atividades, a elaboração e desenvolvimento de uma proposta/ação de intervenção pedagógica e outros documentos relativos a parte prática da disciplina; saberes a respeito dos prazos e critérios das atividades virtuais; e de como seriam registradas as experiências em âmbito prático do estágio (inserção em sala de educação infantil).

Nestas trocas, as tutoras foram tomando conhecimento do perfil dos estudantes e, assim, identificando um grupo com graus distintos de envolvimento e compreensão da EaD e do campo de estudo aprofundado na disciplina; também heterogêneo em interesses, prospectivas, motivações e concepções sobre o campo teórico e prático do estágio.

Na mensagem a seguir a estudante demonstra estar à vontade para expor suas dúvidas:

Desculpe-me a ignorância, mas quando você fala “campo de estágio” está se referindo a inserção no ambiente da sala de aula? Se for isso já entrei no campo de estágio, mas se não for gostaria que me explicasse melhor o que significa “campo de estágio” (Mensagem enviada pela estudante Paula à tutora virtual Claudia).

É isso mesmo, o campo de estágio é a instituição escolar na qual você realiza o estágio. Que bom que já iniciou sua inserção (Mensagem enviada pela tutora Claudia à estudante Paula).

Acreditamos que a eleição do *e-mail* à interação entre estudantes e tutoras deve-se ao fato de que esta ferramenta proporciona maior privacidade para ambos, diferentemente do Fórum de dúvidas das unidades, onde todos os estudantes visualizavam as dúvidas dos colegas.

Para muitos, em primeira formação em nível superior, o estágio em Educação Infantil foi o primeiro contato com universo escolar concreto, ou seja, momento em que efetivamente estariam inseridos em sala de aula e em uma realidade de contexto escolar, exercitando-se na efetivação da relação teoria e prática. Neste sentido, destaca-se que esta disciplina constitui-se na primeira disciplina de estágio obrigatório do referido curso. Nestas condições, percebemos que as aprendizagens advindas do campo prático também foram entendidas como mais proveitosas e mais desafiadoras do que apenas a leitura e discussão de textos, dimensão teórica da disciplina.

A frase de Cristina relata suas vivências exitosas em sala de instituição de educação infantil pública: “*apliquei hoje a intervenção pedagógica. Foi muito bom! As crianças se envolveram, curtiram, e a TR (Tutora Regente) também gostou bastante. As crianças queriam que eu ficasse mais.. Fiquei bem feliz. Já estou começando a sentir por ter que deixá-los daqui a pouco [...]*” (Mensagem enviada pela estudante Cristina à tutora virtual Antônia).

Sabemos que na EaD o tutor virtual é o principal agente responsável por manter a comunicação ativa com os estudantes, por isso, compreendemos que trata-se de uma atividade docente. Observamos que o acesso ao *Moodle* pelas tutoras aconteceu diariamente, com vistas em manter um vínculo constante. Os vínculos possibilitaram o aumento no grau de afinidade e liberdade no diálogo, ao se sentirem à vontade para utilizar expressões coloquiais, forjando ambientes mais descontraídos e amigáveis, assim como, tornando as relações “palpáveis”/calorosas, as quais fortaleceram a construção de vínculos afetivos e caracterizou com qualidade o trabalho na EaD, nesta disciplina, como um prática social humanamente educativa.

A dialogicidade e o compartilhar de vivências foram pano de fundo de processos educativos, os quais se desvelaram por meio da convivência com os estudantes, pois “na relação de conviver, conhecimentos são colocados à disposição e respeitados num processo de conscientização de todos e de ampliação do conhecimento acerca do que vive” (OLIVEIRA, 2009, p. 310). O excerto abaixo de uma mensagem de *e-mail* revela processos imbuídos em uma relação/educação pautados na dialogicidade:

Olá tutora, tudo bem? Só passei para dizer que é muito bom poder contar com alguém que realmente está atento às nossas angústias. Essa fase de estágio tem sido para mim muito angustiante porque junto com ela me efetivei e comecei a trabalhar como PDI no Município. Para mim é tudo muito novo, pois não tenho experiência, então tem sido muito sofrido as questões de horários, mudança de rotina, atividades de horas complementares, muito difíceis...Por isso, a presença e preocupação de vocês com nossas angústias conta muito. Obrigada (Mensagem enviada pela estudante Amanda à tutora virtual Claudia).

Olá! Fico muito feliz por saber que estou contribuindo com sua formação e caminhando junto com você nessa nova etapa de sua vida. Também já passei por isso e sei como o estágio “mexe” com nossa rotina. Também fico feliz em ver como está se empenhando na disciplina. Com certeza terá muito sucesso ao final dela. Vamos em frente! Abraço (Mensagem enviada pela tutora virtual Claudia à estudante Amanda).

Consideramos estas mensagens relevantes por evidenciarem a relação de confiança construída entre estudante e tutora virtual ao longo da disciplina. As disciplinas que envolvem estágios impactam diretamente a rotina diária dos estudantes, dado que o estágio é realizado em escolas públicas de educação básica em horário diurno, portanto, exigindo que eles reestruturam seus horários, conciliando trabalho e estágio, além de terem que se dedicar a produção de diferentes registros reflexivos (como diário e relatório de estágio) exigidos pela disciplina. Neste sentido, o apoio do tutor se faz ainda mais fundamental, pois é comum os estudantes desistirem, em razão mesmo da necessidade de organização de estudos e dedicação temporal, em disciplinas de natureza teórico-prática. Mesmo não tendo o contato físico e o diálogo presencial, os estudantes conseguiram expor suas dúvidas e angústias, e, em acordo, as tutoras souberam analisar a situação e agir sempre para contribuir com o sucesso nos estudos do aprendiz.

Sobre o assunto, Mill (2013) afirma que as aprendizagens na Educação a distância são construídas principalmente a partir das comunicações estabelecidas e que a interação entre tutores e estudantes nesta modalidade educativa é essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Partindo desses pressupostos, retomamos que as interações entre estes dois segmentos geram processos educativos, uma vez considerando que o ser humano aprende por meio da relação com os outros e com mundo. Assim,

[...] muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos ‘presenciais’, exigem o encontro, a troca, a cooperação, a co-laboração, e podem ocorrer mesmo os sujeitos estando ‘a distância’ (PRETI, 2003, p. 19).

Outro aspecto emergido da discussão foram as condições de exiguidade de tempo para estudo e realização das tarefas virtuais e à realização das horas de estágio. Esta escassez de tempo, por vezes, fora justificada pelas obrigações relacionadas ao trabalho, pelos afazeres domésticos, afazeres com outros membros familiares como, por exemplo, acompanhamento de pais/avós ao médico e, ainda pelas demandas comunitárias de dia-a-dia. Nas mensagens abaixo, observamos alguns apontamentos relativos à prorrogação dos prazos para postagens de atividades virtuais, concomitantemente ao anúncio de suas demandas particulares:

[...] tivemos concurso para professor aqui em Cubatão, dia 22/4. Até esse dia estava totalmente concentrada nos estudos da disciplina, aprendendo a mexer no AVA, pois já sou formada em Biologia a distância. Embora eu já seja funcionária pública, não sou professora, sou inspetora, mas estou trabalhando na Secretaria de Meio Ambiente. Enfim, devido a esta dedicação ao concurso, perdi algumas atividades aqui na faculdade e algumas não tive um bom desempenho. Diante da situação, passado o concurso, dediquei-me totalmente a essa matéria. Por esse motivo, estou lendo, mais ainda não li todo o material para fazer essa atividade do estágio... Daria tempo se hoje não fosse o aniversário de um aninho do meu lindo e amado sobrinho, e vamos bater parabéns na casa da minha irmã... e também domingo é a festinha dele e estou envolvida com o corre-corre. Será que poderia aumentar o prazo para a turma? Estou aqui conversando pelo Whats com os colegas e eles também estão um tanto atribulados (Mensagem enviada pela estudante Rita à tutora virtual Antônia).

Nestas ocasiões, a tutora compreendeu as demanda de âmbito pessoal, bem como as demandas da própria organização do curso de Pedagogia (outras disciplinas). Assim, analisou as circunstâncias e formulou mensagem de retorno que buscou incentivar as estudantes a significarem o grau de prioridade as demandas da disciplina. Para tanto, foi fundamental a explicação da articulação entre teoria e prática no âmbito de estágio, aguçando a percepção do diálogo existente entre os saberes e fazeres com a escola. A tutora ainda explicou que as atividades ocorridas simultaneamente no *Moodle* se dão em função deste diálogo, por isso, a necessidade de estarem alinhadas com os prazos e realização das atividades.

Para além dos pedidos de prorrogação, na mensagem de Rita percebemos o contexto particular de vida sobre a submissão no concurso, demanda no trabalho e na família. Neste sentido, a tutora dialoga: *“compreendo seu envolvimento no concurso e reforço que tentativas desta natureza são de suma importância às suas experiências profissionais e à carreira. Sei que envolve dedicação e horas de estudos, ocupando assim grande parte do seu tempo [...]”* (Mensagem enviada pela tutora virtual Antônia à estudante Rita). Mesmo atenta e preocupada em garantir com que a estudante atendesse aos prazos, todavia postando uma atividade de qualidade, a tutora não se absteve de expressar suas orientações sobre o âmbito de vida de Rita, assim fomentando o diálogo construtivo em torno dos processos educativos decorrentes da demanda de concursos.

Assim como na educação presencial, em que o diálogo, respeito, relação de horizontalidade é essencial para uma educação onde todos são sujeitos do processo,

na educação a distância isso também pode ocorrer na relação tutor e estudante. São nessas relações que os processos educativos são desencadeados e que os processos de ensino e de aprendizagem são fortalecidos. Neste sentido, o tutor que se dispõe a ler atentamente as mensagens dos estudantes e, dentro das possibilidades que as regras da disciplina oferecem, pode oportunizar novas chances a ele e, assim, fortalecer a relação de ambos e afirmar a importância do diálogo no contexto educativo. Sobre isso, lembramos Freire (1987) quando afirma que sem diálogo não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.

Reconhecemos que a falta de tempo e contato contínuo com o objetivo de estudos e realização de estágio fizeram-se presentes no universo das estudantes, conforme já orientada Preti (2003). Neste âmbito, as tutoras orientaram que a falta de hábito mais consolidado de estudos (considerando a obrigatoriedade da realização de 100 horas de estágio) em uma disciplina com duração de cinco meses, com prazos estabelecidos para envio de atividades virtuais, pode gerar inúmeras dificuldades para a compreensão do conteúdo. Além disso, acarretar na não integralização dos créditos na disciplina, pela falta cumprimento de prazos do Plano de Estágio ou por não atingir as médias de desempenho acadêmico e frequências necessárias.

Identificamos que as dificuldades expressas pelos estudantes não passaram despercebidas pelas tutoras, que buscavam entrar em contato com as tutoras presenciais do polo e explicar a necessidade de acompanhar mais sistematicamente a ida da referida estudante a escola. Além deste apoio e trabalho em equipe, as tutoras esclareciam ao aluno as características da modalidade a distância e de seu funcionamento, o qual exige envolvimento e dedicação aos estudos, comprometimento e sistematização contínua de acesso ao ambiente da disciplina, bem como frequência ao estágio, na instituição de educação infantil, com a realização das atividades previstas em Plano de Estágio, ressaltando assim os desafios, necessidades de investimento e potencialidades de aprendizagem.

A partir dos processos educativos construídos nas relações entre estudantes e tutoras, observamos resultados de êxito, pois este grupo de estudantes conseguiu alcançar o objetivo de realização de cada etapa da disciplina, realizando ainda incursões reflexivas de relação teórica e prática. Neste aspecto, as tutoras virtuais envolvidas se sentiram motivadas a seguir com sua atuação docente nesta disciplina. Em sua fala à sua respectiva tutora, Joana demonstra porque o trabalho em tutoria virtual é muito importante para os estudantes: *“Olá, [...] Estou me sentindo muito feliz, foi difícil, mas consegui...[emotion de felicidade]. Abraços, Joana”* (Mensagem enviada pela estudante Joana à tutora virtual Claudia).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos resultados apresentados, compreendemos a EaD como um

sistema educativo que possibilita atendimento de qualidade, acesso legítimo aos conhecimentos historicamente sistematizados, por meio dos programas das disciplinas, com suas ementas e conteúdos, além de se constituir como uma forma de criação de vínculos afetivos e processos educativos que auxiliam o convívio em sociedade, com base numa educação mais humanizadora (FREIRE, 1987).

Na interação via *e-mail*, os estudantes demonstraram interconectar a aprendizagem teórica da disciplina com a realidade deparada na sala campo de estágio de educação infantil, organizando as demandas particulares que também serviram como ponto de referência para novas aprendizagens, com as demandas próprias e necessárias que as disciplinas de Estágio Obrigatório do curso de graduação em questão exigem.

Com este estudo esperamos que os/as tutores/as e outros professores e pesquisadores que realizem a leitura deste artigo considerem o *e-mail* como recursos tecnológico mediador e fortalecedor de vínculos construídos na EaD, não só como instrumento para envio/transmissão de informações técnicas do andamento da disciplina, mas para estreitar relações e desencadear processos humanizadores que também educa para a vida em convívio social, ainda que a distância.

O presente texto anuncia ainda a necessidade de produção de outros trabalhos científicos que façam aproximações para aprofundamento da compreensão das implicações para os processos de ensinar e de aprender decorrentes destas relações pedagógicas em disciplinas regulares de cursos de formação de professores e, que ocorrem tendo como suporte ferramentas tecnológicas.

A expectativa formativa é que outras relações educativas e afetivas se estabeleçam na relação tutor e público-estudantes de licenciatura em cursos na modalidade de educação a distância, beneficiando ações de conhecimentos e saberes que possam ser transpostos para outros segmentos de convívio em sociedade, oportunizando ao educando condições reais para participar como também autor e protagonista na qualidade de sua formação e atuação no mundo.

REFERÊNCIAS

BIKLEN, J.; BOGDAN, R. C. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MILL, D. **Docência Virtual**. São Paulo: Papyrus, 2012.

MILL, D.; LIMA, V. S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; TANCREDI, R. M. S. P. O desafio de uma interação de qualidade na educação a distância: o tutor e sua importância nesse processo. **Cadernos da pedagogia**, v. 2, p. 112-127, 2008. Disponível em: <<http://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/106>>. Acesso em: 01 out. 2017.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NUNES, V. B. O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino?. In: **19º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, Salvador**, 2013. Disponível em: <://www.abed.org.br/congresso2013/cd/41.pdf>. Acesso em 14 mai. 2016.

OLIVEIRA, M. W. de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, n. 79, p. 309-321, 2009.

OLIVEIRA, M. W. de; SILVA, P. B. G. e; GONÇALVES JUNIOR, L; MONTRONE, A. V. G; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais...** Caxambu: ANPEd, v.1. p. 1-17, 2009.

PRETI, O. **O estado da arte sobre “tutoria”**: modelos e teorias em construção. 2003. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uab/images/artigos_site_uab/tutoria_estado_arte.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2017.

SILVA, P. B. G. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: _____ BARBORA, L. M. de A.; SILVA, P. B. S.; SILVÉRIO, V. R. **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 181-197.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.

CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA/UAB: REFLEXÕES E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA TUTORIA

Abinair Maria Callegari

CAR/UFES

Vitória - ES

RESUMO: Propõe contribuir para tornar mais conhecidas as vivências no Curso de Licenciatura em Artes Visuais–UAB, Universidade Federal do Espírito Santo. Mostra reflexões sobre temas relacionados ao Ensino a Distância, à criação do Curso, além de apresentar alguns diálogos significativos. O levantamento desses dados se deu por meio de pesquisa bibliográfica, de textos reflexivos e de recortes de interações em fóruns. Como embasamento teórico, apresenta os pressupostos de autores como Kenski, Gadotti, Murta, Caldas, dentre outros que abordam o assunto. Avalia, dentro de uma abordagem qualitativa, como positiva a iniciativa de criação e a integralização do Curso, bem como a atuação de seus mediadores dentro desse processo ensino aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a distância. Formação continuada em arte. Mediação.

VISUAL ARTS COURSE - LICENCIATURA / UAB: REFLECTIONS AND EXPERIENCES LIVED IN THE TUTORING

ABSTRACT: Proposes to contribute to making better known the experiences in the Bachelor of

Visual Arts-UAB, Federal University of Espírito Santo. Shows reflections on topics related to distance education, the creation of the Course and presents some meaningful dialogues. The survey of these data was by means of literature, texts and reflective clippings interactions forum. As theoretical, presents the principles of authors like Kenski, Gadotti, Murta, Caldas and others, that address. Evaluate, within a qualitative approach as a positive initiative for the creation and payment of the course as well as the role of mediators in this learning process.

KEYWORDS: Distance learning. Continuing education in art. mediation

1 | INTRODUÇÃO

Esse artigo apresenta reflexões a respeito de assuntos relacionados ao Ensino a Distância (EaD), e são apresentadas duas experiências de mediação.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais – UAB, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) foi criado conforme resolução 09/2007 – CEPE, como parte do Programa de Interiorização da Ufes, com a proposta de formar professores para atuarem como arte-educadores no sistema de Ensino Fundamental e Médio. E foi nesse curso que, em 2011, em um fórum de discussão, na disciplina de

Fotografia, uma questão foi problematizada por uma tutora. Assim, teve como foco da reflexão, a mediação desse profissional.

Na segunda experiência, o foco passou a ser o perfil do estudante, e ocorreu, também em um fórum de discussão, no Curso de Especialização Formação de Mediadores–UAB/UFE, Pós-Graduação “Lato Sensu”, criado em face do parecer da Comissão de Assuntos Didáticos, Científicos e Culturais, ministrado pelo Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação da Ufes, na modalidade EaD, Decisão nº 270/2009, de 26.11.1009, conforme consta do processo nº 13.771/2009-24.

Essas experiências são uma pequena amostra do que ocorre durante as interações feitas nos fóruns entre mediadores e alunos, e dá uma ideia da relevância do trabalho dos profissionais enquanto agentes fomentadores do aprendizado, e também da necessidade, por parte dos que estão como usuários do sistema, de mudanças de comportamento dentro do contexto da EaD.

Esse trabalho surgiu do interesse na participação em um projeto, proposto pela coordenação do Curso, para dar visibilidade às vivências na função de tutoria. No entanto, falar de momentos significativos ocorridos no Curso, desde sua criação, em 2008, representou uma tarefa prazerosa por retomarmos muitos momentos que desejamos expor e contar com detalhes. Ao mesmo tempo, tornou-se um tanto difícil pela impossibilidade de contemplarmos a maior parte deles, e assim, precisarmos fazer escolhas. Contudo não podemos furtar-nos a essa oportunidade de falarmos de coisas que foram tão importantes para nossa formação enquanto professores de Arte: Revisitamos todas as disciplinas estudadas em nossa graduação, bem como outras que foram introduzidas na grade curricular quando de reformas ocorridas posteriormente a ela.

Ainda com relação ao valor agregado a nossa formação, outro aspecto muito relevante foi a vivência no campo da informática que, muito além de simples novidades tecnológicas, representa, segundo Lèvy (1993), depois da linguagem falada e da linguagem escrita, a terceira forma de apropriação do conhecimento - a linguagem digital, que ocorre especialmente no espaço das novas Tecnologias de Informação e de Comunicação, as TIC's.

Nesse contexto bastante impactante para a aprendizagem, está a EaD, modalidade de ensino em que ocorreu, e ocorre, o Curso em questão. Responsável por outro ganho de grandes dimensões para cada um de nós: o Curso de Especialização Formação de Mediadores em EaD que, ainda no início de nossa atuação na tutoria, tivemos o privilégio de participar. Nele nos foi oportunizado o aprofundamento de temas de grande importância para entendermos as especificidades de um ensino nessa modalidade e melhorarmos nossa atuação enquanto mediadores nesse processo.

2 | FUNDAMENTOS DA METODOLOGIA EAD

Nossa cultura escolar ainda é pautada na modalidade de ensino presencial, e disso decorrem as polêmicas que envolvem a EaD. Segundo Karina Elizabeth Serrazes, tutora a distância do Centro Universitário Claretiano:

Como uma modalidade ainda bastante recente em nossa realidade educacional, enfrenta resistências e até mesmo “preconceitos” como a ideia equivocada de que curso a distância é “curso vago”. Entretanto, os dados do ENADE, os depoimentos de ex-alunos, sua trajetória pessoal e profissional e a própria expansão da EaD têm demonstrado como essa modalidade possibilitou a democratização do ensino superior no país e tem contribuído para a construção de um novo paradigma educacional, pautado na flexibilidade, na autonomia, na dialogicidade e na mediação pedagógica.(SERRAZES, 2011).

Outro desafio a ser enfrentado nesse contexto diz respeito a dois grandes e importantes eixos, que de acordo com Caldas (2011), “[...] são considerados e revistos a todo o momento: o eixo tecnológico e o eixo pedagógico”. Os autores acrescentam que:

Se por um lado as tecnologias têm avançado cada dia mais, proporcionando novas oportunidades para a EAD, o planejamento pedagógico dos cursos a distância deve ser feito de forma cuidadosa, buscando inovar no que já sabemos, que não anda bem na educação presencial tradicional. Ou seja: buscar as ferramentas e recursos mais adequados para aplicarmos na EAD; escolher o ambiente virtual mais adequado e, além disso: pensar em um modelo pedagógico correto para ser aplicado a esses cursos. Esse modelo não deve imitar o do ensino presencial, mas buscar novas possibilidades diante de todo o aparato tecnológico disponível e de uma nova realidade de alunos e professores. (CALDAS et al, 2011, p. 36).

Vivemos um período histórico em que o elemento do qual o homem não pode prescindir é o conhecimento, muito valorizado no presente, mas também, segundo Gadotti (2000), “[...] com seu lugar garantido em qualquer projeção que se faça para o futuro”. Vivemos, portanto o que ele denomina de “era do conhecimento”. (GADOTTI, 2000, p. 7).

Em “O Ensino Tradicional em Questão”, Murta (2008) fala sobre os elementos que mostram características de um ensino baseado no método tradicional e o quanto ele se distancia, na atualidade, de nossas demandas por uma educação de qualidade. A autora faz um breve histórico do comportamento do sistema educacional e sua adequação às condições e demandas de cada época. Faz também uma analogia das práticas educacionais coexistentes atualmente, com o pensamento e práticas existentes desde a antiguidade clássica, em que cita o pensamento de Sócrates em contraponto com a prática dos mestres Sofistas, da época.

A autora cita também os pressupostos teóricos do educador Paulo Freire e sua congruência ao pensamento socrático, apontando, principalmente, a autonomia e emancipação, como as qualidades significativas e imprescindíveis ao ensino de qualidade.

Nessa perspectiva, Murta (2008) argumenta que a metodologia aplicada pelo ensino à distância está em perfeita harmonia com esses pressupostos por oferecer

respostas necessárias para que o aluno se desenvolva de forma autônoma e eficaz, pontuando que o sistema oferece as condições para isso, mas ressalta que “[...] algumas mudanças de pensamento devem ocorrer.” (MURTA, 2008, p.10). Sua fala é no sentido de que essa metodologia não prevê um mestre transmissor do saber e sim um mestre emancipador, e que é imprescindível que todos que estamos envolvidos no âmbito da EaD, não apenas os professores, mas também tutores e alunos, devem se adequar a ela.

Essa adequação prevista nos pressupostos da autora, pode ser verificada, se ocorreu ou não, no diálogo entre tutor e alunos, em uma disciplina do Curso de Especialização Formação em Mediadores EaD – UAB /Ufes:

Aluna 1:

[...] nos fóruns, tenho acompanhado e observei que estamos todos com dúvidas a respeito dessa atividade e então pensei que ocorreu como uma estratégia para que possamos prescindir da explicação do mestre sobre um conteúdo, a exemplo da experiência narrada no texto do módulo anterior. Estamos em vantagem, pois o conteúdo do texto está em português mesmo! Não que eu concorde plenamente com essa teoria, mas estou tentando me adequar a ela buscando informações sobre esse assunto, afinal somos alunos EaD.

A aluna, referindo-se à suposta ausência do professor no fórum, reclamada por alguns alunos, compreende as questões levantadas pelos colegas, mas faz uma conexão da situação com o texto da disciplina: “Por uma educação emancipadora”. Nele a autora faz referência ao livro intitulado “O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual”, do filósofo Jacques Rancière, professor emérito do Departamento de Filosofia da Universidade de Paris VIII, baseado nas consequências extraídas da experiência inusitada de um professor de literatura francesa da Universidade de Louvain (Bélgica), Joseph Jacotot (MURTA, 2008, p5).

Tutora:

Estamos sintonizadas. Eu estive imaginando a mesma coisa. Parece que essa situação tenha sido proposital. Não fomos informados se haveria alguma estratégia.

Aluna 1:

Estou quase certa de que é isso mesmo.

No dia seguinte:

Aluna 1:

[...] mas uma coisa eu sei: tudo que vimos/lemos no material indicado nas disciplinas do curso, sobre EaD, no que diz respeito à nova postura do estudante,

autonomia, etc, foi suficiente para começarmos a mudar nossa mentalidade e nossas expectativas com relação a certas práticas tradicionais em educação. Mesmo não concordando plenamente com tudo que é novo, pois isso exige mais de nós, pelo menos temos condições de entender o porquê das coisas e estou gostando muito dessa caminhada. Pena é que está quase acabando!

Tutora:

Mais gratificante ainda é ouvi-la dizendo acerca da aprendizagem.

A EaD nos traz uma grande vantagem: oportuniza ao estudante a busca do autodesenvolvimento. E essa autonomia que você se refere é o cerne da questão. Fico feliz com reflexões dessa natureza. Espero que os demais participantes tenham outras percepções positivas também.

Aluna 1, interagindo com um colega que se mostra insatisfeito com a falta do retorno da professora da disciplina, com relação a uma melhor explicação sobre o que deveria ser feito em uma determinada tarefa:

Compreendo e compartilho de suas expectativas com relação à aprovação que esperamos obter, sobre um trabalho que fizemos, de alguém a quem atribuímos poder, nesse caso a professora. Mas se estamos fazendo uma disciplina que tem como objetivo nos familiarizar com a crítica ao ensino tradicional e nos levar a conhecer a proposição da EAD, por meio de pressupostos teóricos, desde Sócrates, passando por Jacques Rancière e Paulo Freire, apesar do desconforto de encarar o desconhecido, devemos tentar fazer diferente, olhar por outro ângulo. É um exercício, mas não tem como ser de outra forma uma vez que estamos engajados nesse sistema que, a cada dia mais, requer isso de nós como estudantes, autonomia e emancipação, até mesmo no presencial. O aval do mestre pode ser muito confortante, mas se entendi bem o recado implícito no texto, restringe nossa busca, limita nossa criatividade.

Outra coisa importante a ser considerado é que, uma professora não nos deixaria “órfãos”. Se isso ocorreu, ou se foi interpretado desse jeito, deve ter havido um propósito. Se atentarmos bem para o material que ela disponibilizou, em especial no texto anterior, encontramos fundamentação para tudo isso.

Aluna 3:

Infelizmente tenho que discordar de você! Embora estejamos falando e estudando sobre métodos de ensino, o “nosso ensino”, neste curso que estamos fazendo, ainda está nos moldes tradicionais. Então, não tem porque sermos cobrados de uma postura que ainda não temos. Uma coisa é deixar o aluno à vontade para mostrar sua criatividade, outra coisa é cobrar algo que não foi definido exatamente o que se quer. Não tenho dificuldades em fazer um projeto, acho que aqui ninguém tem, a dificuldade foi de entender o que exatamente ela queria.

Tutora:

Todo processo de mudança requer tempo. Esse é nosso tempo... Tempo de mudar, de fazer acontecer... Recordo-me de uma frase que li: “Não há progresso sem mudanças. E quem não consegue mudar a si mesmo, acaba não mudando coisa alguma”. Muitas vezes depende de nossa mudança de atitude para ver as coisas com outros olhos. Creio que foi essa mensagem que a aluna 1 quis passar para nós.

Espero que tudo isso contribua para o aprendizado. Que muitas vezes ocorre por

meio de “erros”. E esse erro pode ser comparado ao da caixa preta do avião: que só quando é aberta após um acidente é que se sabe o ocorreu.

Portanto, vamos transformar as dificuldades em oportunidades.

Bom final de semana!

Esses diálogos que se seguiram mostram a riqueza de elementos para analisarmos os desafios que envolvem o ensino a distância, tanto do ponto de vista do estudante, quanto do professor e mais especificamente, do tutor. Mas a questão que mais ressalta aqui é o quanto de nosso comportamento deve ser mudado se desejamos usufruir dos benefícios da EaD, e também o relevante papel do tutor no sentido de promover o diálogo, a reflexão, a troca de experiências e informações, enfim, a interação.

A educação a distância ampliou as possibilidades de interação, de desenvolvimento da autonomia intelectual e de efetivação de uma mediação pedagógica, porém é bastante recente, e nossa cultura escolar é praticamente toda pautada nas experiências do ensino presencial, de modo que muitos alunos, e até mesmo professores, têm dificuldade em interagir, em pesquisar de acordo com princípios acadêmicos e principalmente, em compartilhar experiências e saberes. Daí a necessidade de, não apenas os estudantes, mas também os mediadores, em se adequar a uma nova dinâmica existente nesse novo contexto.

Assim, a metodologia aplicada pelo ensino à distância está em perfeita harmonia com a proposta de uma educação emancipadora tendo em vista que na EaD o aluno não tem a presença constante do professor o que gerará uma atitude mais ativa diante da busca pelo conhecimento uma vez que não existe e figura centralizadora do mestre que sabe tudo. O mestre, nesses moldes, foi substituído por um modelo onde vários atores: professores, tutores, bem como os próprios alunos entre si, por meio de debates registrados nos fóruns, têm papéis importantes nesse processo.

A partir da mudança de pensamento e de comportamento dos envolvidos, sejam alunos ou mediadores, o sistema está apto a oferecer as condições para que essa modalidade de ensino, tipicamente pós-moderna, cumpra seu objetivo de levar a educação de qualidade a um número cada vez maior de pessoas, quebrando vários paradigmas, não apenas o do espaço e tempo que se torna respectivamente virtual e simultâneo, como também da importância do mestre enquanto transmissor do saber e o aluno como mero receptor de seus ensinamentos.

Do ponto de vista do aluno, as vantagens de se optar por essa modalidade de ensino são inúmeras: encurtamento das distâncias com otimização do tempo, aprendizagem colaborativa, uso de suportes computacionais reutilizáveis, possibilidade de intercâmbio das informações, flexibilização do tempo de acordo com as necessidades individuais e ainda com repetição de aulas conforme as necessidades de aprendizagem de cada um. Assim, não é mais possível prescindirmos dessa modalidade de ensino e

devemos estar preparados para ela, que exige especificidades por parte de todos os envolvidos, pois “[...] é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentarmos os desafios oriundos das novas tecnologias.” (KENSKI, 1997, p.61).

Quando falamos em ensino à distância, o que pensamos de imediato, em termos de meios utilizados, é a Internet, pois sem dúvida o seu surgimento, no final do século XX, foi o grande responsável por seu incremento. A grande extensão territorial de nosso país e as demandas pela democratização do ensino, de forma a diminuir o *déficit* educacional e o atual estágio do conhecimento humano com grande difusão de informações exigindo uma constante formação continuada, foram outros fatores que pesaram e pesam para esse constante crescimento.

3 | INSTITUIÇÃO DO CURSO DE ARTES VISUAIS/EAD E SUAS BASES LEGAIS

Nesse contexto, e de acordo com o Guia do Tutor,

O Centro de Arte da UFES, como unidade acadêmica voltada para a formação de profissionais das Artes nos seus cinquenta anos de funcionamento, tem contribuído decisivamente para capacitar quadros de professores. Como iniciativa cria o Curso de Artes Visuais Licenciatura modalidade EAD, aqui apresentado como parte do Programa de Interiorização da UFES, com a proposta de formar professores para atuarem como arte-educadores no sistema de ensino, nas séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio. (GUIA DO TUTOR, 2008, p. 3)

A formação de professores está norteada, de forma abrangente, pelo que estabelece o Art. 1º da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. No que diz respeito, mais especificamente, ao curso de Graduação em Artes Visuais, licenciatura e bacharelado, a Resolução nº 1, de 16.01.09, trata, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais em vigor, do curso de Graduação em Artes Visuais e das especificidades na formação do profissional dessa área.

Nesses documentos, e também no Guia do Tutor, 2008, referente ao Curso, instituído pela Ufes, percebemos a grande preocupação dessa Instituição na organização e adequação do currículo às exigências e orientações contidas nos referidos documentos. Essa constatação é percebida, tanto no que diz respeito à inserção de disciplinas na matriz curricular quanto na metodologia aplicada, em atividades que norteiam a concepção do Curso, como a auto expressão, a observação e a apreciação. Segundo o mesmo manual,

Essas três atividades determinam uma aproximação metodológica centrada em estratégias de aprendizagem que buscam aperfeiçoar os objetivos do curso, pautadas em três princípios: a vivência, a experimentação e o confronto. (GUIA DO TUTOR, 2008, p.4)

No que concerne à transmissão desses conteúdos, o Curso está centrado na dinâmica bimodal do ensino à Distância no Brasil, com profissionais atuando de forma presencial e semipresencial. Nos polos, tutores presenciais fazem o

acompanhamento semanalmente a grupos de cinco estudantes, por vez, e tutores à distância, acompanhamento virtual, diariamente no AVA. Os professores especialistas mantêm contato semanalmente através de Web conferências onde os estudantes têm a oportunidade de interagir, em tempo real e ainda com a possibilidade de rever essas aulas posteriormente, na plataforma virtual.

4 | O TUTOR E A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Dentro do contexto da EaD, o tutor é figura de grande importância dentro do processo de ensino aprendizagem, contanto que sua mediação ocorra de maneira adequada e condizente com as especificidades dessa modalidade de ensino. De acordo com Murta (2008), comparando a postura do mediador instrutor com a postura do mediador emancipador, podemos apontar algumas diferenças entre elas:

O mediador instrutor acredita ser o papel do professor, transmitir conhecimento. Para isso, reestrutura os raciocínios usados em determinado conteúdo de forma a adequar sua explicação para atingir seus diversos públicos por acreditar que existem pessoas mais inteligentes e menos inteligentes. Pretendem que seus alunos acatem suas sugestões o que os impedem de pensarem de forma autônoma. Por acreditarem que detêm o saber, o mestre instrutor mantém uma postura de superioridade diante dos alunos o que os auxilia em seu objetivo que é o convencimento sobre seus ensinamentos.

Por outro lado, temos o mediador emancipador que preconiza que o conhecimento se dá a partir da vontade do próprio aluno, movido apenas por seu desejo de aprender. Utiliza o método do processo dialógico, na relação texto-contexto, onde a educação se realiza entre os homens e mediatizada pelo mundo que os cerca. Ao contrário do mediador instrutor, ele se coloca em igualdade de condições com o aluno, suscita-lhe dúvidas para que este desenvolva seu próprio pensamento, pois tem como objetivo, formar pessoas aptas a construir conhecimentos mais sólidos e mentes mais pensantes e críticas.

No exercício da mediação pedagógica do Curso, é possível a verificação da prática dessa teoria quando analisamos os diálogos que ocorrem em espaços de discussão, tanto no recorte do fórum do Curso de Formação de Mediadores EaD, apresentado anteriormente, como o que é apresentado a seguir em que ocorrem as falas de dois professores e de dois tutores sobre um mesmo assunto, “a fotografia, registro ou linguagem artística?”:

Tutora A e sua proposição:

De um modo geral, pensamos fotografia como registro. Mas a intenção pode ir além disso. Vamos refletir sobre que elementos estão presentes em uma imagem fotográfica que a torna uma linguagem artística?

Professora A:

Olá! Tópico de discussão importantíssimo. Às vezes estamos tão acostumados com a ideia da fotografia como registro de nosso cotidiano que esquecemos que essa técnica é multidisciplinar. Excelente linha de discussão! Então, pessoal, o que torna uma fotografia artística?

Aluno E:

Penso que fotografar é o ato de congelar momentos bons e maus, dependendo das circunstâncias. E muitas vezes sem querer, talvez registrando paisagens, vendo crianças pequenas e animaizinhos brincando, acabamos fazendo da fotografia uma obra de arte.

Aluna T:

Acredito que a fotografia é registro quando queremos guardar bons momentos e se torna arte quando propositalmente registramos uma determinada situação para divulgação.

Professora A:

Prezada aluna, “Será que não podemos ser inventivos com a fotografia”?

Aluno N:

É verdade, concordo com você. Como o exemplo que se segue

Uma proposta de fotografia muito interessante que está em desenvolvimento, pela Andressa Reis, estudante de artes visuais, com exposição marcada para sábado dia 30/10/2010 no terminal de Itacibá em Cariacica às 18hs.

“Nos últimos cinco meses, a estudante Andressa Reis lançou seu olhar em direção aos pescadores e seus familiares e aos moradores antigos de bairros de Cariacica, como Itacibá, Porto de Santana, Nova Rosa da Penha II e Flexal II, registrando tudo que observava pelas lentes da máquina fotográfica. O resultado é uma exposição desses registros, chamada Um novo olhar sobre Cariacica, que a formanda realiza neste sábado, 30, às 18 horas, no Terminal de Itacibá, no município.” (Informa 2010)

Tutora A:

Aluno N, obrigada por sua contribuição. É um importante trabalho que a Andressa está realizando. Penso que se trata de uma pesquisa etnográfica e nesse caso as fotos continuam tendo a característica de registro pois são fontes iconográficas, conforme mostra o profº J , de forma análoga, em seu texto “Aspectos Contextualizados da Fotografia” “O trabalho de Pierre Verger, por exemplo, vem acrescentar a dimensão visual ao estudo de uma narrativa eminentemente oral, no caso a das tradições das religiões afro-brasileiras.” “[...] Registros fotográficos vêm sendo utilizados como fontes iconográficas em pesquisa histórica, e o estudo dos processos de produção de fotografias é uma etapa importante do trabalho, por

contribuir para uma maior compreensão das circunstâncias em que a imagem foi produzida.

Vamos continuar nossa discussão: Registro ou Arte? No mesmo texto encontramos dicas importantes.

Aluna J:

Registro ou arte? A arte não seria o registro de uma época? Por que então a fotografia não poderia ser a arte em um registro?

Perguntas que acho que valem a pena ser exploradas, pelo fato de não como pensamos, mas com o valor da fotografia na nossa profissão, não só no nosso dia-a-dia. O que torna a imagem fotográfica tão importante a meu ver é o que está por trás da lente e não a sua frente. O que quem fotografa quer passar através da imagem, assim como os pintores que transmitem sensações com suas pinceladas, com todo o seu jogo artístico em uma tela, a fotografia nos mostra o que o fotógrafo quer e não o que queríamos ou poderíamos gostar de ver.

Professor J:

Concordo, e vou além: o que não é um registro, principalmente hoje em dia? Deixamos um monte de marcas de nossa passagem pelo mundo e, cada vez mais, estas marcas são na forma de imagens.

Não é à toa que parte da produção artística, hoje em dia, se debruça sobre questões relativas ao processo. São explorações a respeito dos limites dos materiais, ou das etapas da produção. Há trabalhos em arte, em geral usando fotografia ou vídeo, que trabalham com a passagem do tempo (que é também uma forma de registro).

Muita coisa que, até outro dia, era efêmera, ganhou grande relevância: O grafitti e a pichação, a indústria cultural, a propaganda e o consumo (estes, são arte desde Andy Warhol), a música popular, a literatura “pulp”, até a pornografia... Sem contar que estamos na era da afirmação do indivíduo, e de repente alguém surge como o máximo, apenas porque resolveu que seria famosa (se alguém pensou na Lady Gaga, acertou).

Tutora A:

Que maravilha todos esses pontos de vista. Isso nos tira da área de conforto proporcionada por nossas “certezas provisórias” e nos leva a pensar, mudando ou agregando novos conceitos a respeito de algo. É muito enriquecedor para nosso aprendizado. Que venham mais!

Tutora F:

Em tempo, sugiro a reportagem sobre uma foto de Obama onde o próprio artista questiona se a fotografia foi registro ou arte,

<http://colunistas.ig.com.br/mauriciostycer/2009/03/24/a-foto-de-obama-e-uma-obra-de-arte-ou-um-mero-registro/>

Só para esquentar um pouco mais: outra questão levantada nas falas e que faz parte do cotidiano de nós professores de ensino fundamental e médio é a utilização da imagem fotografia em tempo real como forma de autoafirmação (conforme professor J): quantas meninas/meninos vão às cabines das lojas, experimentam roupas, fotografam e depois distribuem nas redes sociais... Esta imagem, além de registro cultural, é arte?

Aluna V:

Tutora A, tópico importante, pois através dos estudos sobre o assunto, pude perceber que no contexto histórico os fotógrafos compreenderam que poderiam usar a técnica não apenas como um registro da realidade, mas como uma forma de expressão artística que poderia provocar emoções e transmitir ideias de pensamentos, além das próprias imagens. Procuraram então criar novos efeitos, usar lentes mais sofisticadas, compor enquadramento espaciais. Em certo sentido, imitavam os pintores.

O diálogo apresentado refere-se a um recorte de um fórum maior, com aproximadamente setenta intervenções. A última fala registrada aqui representa o que, inicialmente, esperava-se que fosse respondido. Contudo, a partir das intervenções, percebeu-se a necessidade de rever conceito pré-estabelecido sobre o tema que, embora correto, não esgotava nem restringia o assunto. Com as discussões, houve uma ampliação do conhecimento que se tinha, e isso foi importante para agregar outros significados ao que já era tido como correto.

Assim, pode-se confirmar que na relação professor-aluno a dialogicidade é essencial, pois como afirma Freire “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2005, p. 91). E é a partir desta mediação que o conhecimento é construído.

Na EaD, o tutor deve promover esse processo, ou seja, precisa motivar constantemente os alunos, dialogar, compartilhar informações e experiências, problematizar, debater ideias, relacionar os conteúdos à realidade em que vivemos, buscando desenvolver comunidades de aprendizagem, nas quais existe a interlocução entre sujeitos atuantes e aprendentes e a construção colaborativa do conhecimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As normas e procedimentos, previstos nas bases legais, para os cursos de Licenciatura Plena, na formação de professores, representa um conjunto de exigências a serem observadas e demonstra a enorme responsabilidade que recai sobre as instituições de ensino que se propõem a arcar com o ônus dessa empreitada.

A Ufes como sendo uma Instituição historicamente reconhecida no campo de oferta e integralização de cursos superiores, representada aqui pelos profissionais que compõem a Diretoria do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, a Diretoria do Centro de Artes, a Coordenação Administrativa e a Pedagógica, não poderia deixar de

apresentar um Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) à altura das exigências previstas, não apenas com relação às que dizem respeito à formação de professores, contidas na Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, como também às especificadas na Resolução nº 1 de 16 de janeiro de 2009, aprovada por meio do Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, considerando o Parecer CNE/CES nº 280/2007, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais.

Segundo determinações contidas nesses documentos, em seus artigos 6º e 4º, respectivamente, para a construção do PPC de formação dos docentes, nesse caso, a Graduação em Artes Visuais, serão consideradas as competências e habilidades que devem ser possibilitadas por essa formação. Essas determinações foram levadas em conta quando da elaboração da Matriz Curricular do Curso oferecido pela Ufes, conforme Guia do Tutor:

Com base nessas proposições conceituais foram pensados os passos necessários para o desenvolvimento da ação educativa que visa à capacitação e titulação dos professores de artes. O curso, desse modo, tem como objetivo geral, evidenciado no PPC, formar, de modo consistente e contextualizado, os professores para atuarem como arte-educadores no sistema de ensino. Para tal, fazem-se necessárias, especificamente, ações complementares que possam:

a) possibilitar, aos alunos de arte, uma formação teórico-prática sólida sobre o ensino das Artes Visuais; b) Inserir os alunos nos princípios éticos, estéticos e políticos que envolvem sua atuação no sistema de ensino Infantil, Fundamental e/ou Médio; c) Contribuir para a compreensão do processo educativo escolar em suas múltiplas interações com as práticas culturais e sua mediação com as questões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e políticas; d) Compreender o fundamento das teorias do conhecimento que sustentam as propostas metodológicas do processo de ensino-aprendizagem nas Artes Visuais; e) Possibilitar aos alunos condições para o desenvolvimento, no âmbito do projeto pedagógico, da capacidade de organização dos conteúdos estéticos na grade curricular de modo a subsidiar, de forma integrada e contextualizada, a criança e o adolescente no processo de construção de sua identidade psicossocial, para sua plena inclusão social. (GUIA DO TUTOR, 2008, p.5)

Respalhada pelos princípios, fundamentos e procedimentos estabelecidos nas bases legais, em especial no Art. 5º da Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009, que trata de estudos e conteúdos interligados a serem adotados para o Curso de Artes Visuais, de forma que contemplem, conforme “Parágrafo Único”, o fenômeno visual, aliando a práxis à reflexão crítico-conceitual, e admitindo-se diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, filosóficos e tecnológicos, podemos afirmar que a Ufes tem mantido, na elaboração da grade curricular, rigorosa observação das condições para efetiva conclusão e integralização do Curso com inserção de disciplinas que possibilitem, não apenas a capacitação dos alunos como mediadores da aprendizagem, mas também como profissionais que possam manter, de forma simultânea, atividade prática/reflexiva por meio do fazer e da pesquisa, agregando valor ao seu trabalho.

Tendo em vista as especificidades do Curso que compreende não apenas

a abordagem teórica, mas a prática/teórica é de se pensar na grande dificuldade encontrada na viabilização desse processo em um curso na modalidade EaD. Contudo, o grande empenho de todos os envolvidos, dentro da Instituição, em superar esses desafios, com metodologias e utilização de recursos tecnológicos facilitadores da comunicação educativa, possibilitou, não só estar sendo possível concretizar esse projeto, como também ousar afirmar que, do ponto de vista da Instituição, ele se apresenta tão eficiente quanto o presencial, e do ponto de vista do aluno, com as inúmeras vantagens, já abordadas anteriormente, inerentes a essa modalidade de ensino.

Muito embora, inicialmente, tenhamos tido muitos contratemplos no que diz respeito à implantação, à organização, à operacionalização do Curso, com demandas extras de trabalho para ajustes e adequações, o fato se justifica pelo pioneirismo do projeto, pelos desafios impostos a toda realização de cunho inovador. Hoje podemos estar certos da viabilidade e do sucesso que o curso terá alcançado ao término de seu tempo.

Assim, os profissionais dessa área, em sua luta histórica pela construção de um referencial sobre o ensino e formação do professor em Arte, consagrada na Lei nº 9.394/96, da LDB e aperfeiçoada pelo Parecer CNE/CES 195/2003, vinda para contemplar as especificidades das linguagens artísticas e não mais a polivalência e a generalidade preconizadas naquela Lei, podem se considerar vitoriosos, pois apesar dos desafios, ainda a serem vencidos, o ensino da Arte avançou e se democratizou enormemente com o advento da EaD, em nosso estado.

Como resultado dessa pesquisa, podemos afirmar que a Ufes tem atingido os objetivos propostos nas bases legais do MEC para a oferta de cursos de formação à distância de qualidade, não apenas com relação aos objetivos fins como também aos objetivos meios, em especial quanto à atuação dos mediadores do processo nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 1, 18.02.2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 09.04.2002. Secai 1, p.31, Brasília, 2002.

_____. Resolução CNE/CES 280/2007, de 06.12.07. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 2007.

_____. Resolução nº 1, de 16.01.09. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 19.01.2009, Seção 1, p.33, Brasília, 2009.

CALDAS, Wagner K.; NOBRE, Isaura A. M.; GAVA, Tânia B. **Uso do computador na educação: desafios tecnológicos e pedagógicos**. Ifes. Vitória, 2011.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&lng=pt%C3%DC. Acesso em: Março de 2013.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1998.

KENSKI, Vani Moreira. **Novas Tecnologias**: O redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos do trabalho docente. 1997. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a06.pdf>>. Acesso em: fevereiro 2013.

MURTA, Cláudia. **O Ensino Tradicional em Questão** da disciplina de Metodologia EaD. Disponível em: <<http://www.mediadoread.neaad.ufes.br/moodle/course/view.php?id=18>>. Acesso restrito em: 2011.

_____. **Objeto de Aprendizagem** da disciplina de Metodologia EaD.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Curso de Artes Visuais-Licenciatura-modalidade à distância. **Guia do Tutor**. Ufes, Vitória, 2008.

SERRAZES, Karina Elizabeth. **Formação para tutores** - o tutor e o desafio da evasão. 2011. Acesso restrito em 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Guia do Tutor**. Curso de Artes Visuais-Licenciatura/UAB: Curso de Artes Visuais-Licenciatura Modalidade a Distância. Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo. 2011. Disponível em: <http://www.artesvisuais.neaad.ufes.br/file.php/100/guia_do_tutor.pdf>. Acesso restrito em: Julho 2011.

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA TUTORIAL NOS POLOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES

Eniel do Espírito Santo

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas, Santo Amaro, Bahia

Luiz Carlos Sacramento da Luz

Secretaria Municipal da Educação de Salvador, Bahia

Clairton Quintela Soares

Faculdade Área 1, Salvador, Bahia

Ariston de Lima Cardoso

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas, Cruz das Almas, Bahia

RESUMO: Os Polos de Educação a Distância (EaD) são unidades acadêmicas e operacionais, descentralizadas e diretamente vinculadas às Instituições de Ensino Superior credenciadas para o ensino na modalidade a distância. No polo de EaD os estudantes obtêm in loco o apoio político-pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades educativas dos cursos. Este artigo tem como objetivos analisar os principais desafios advindos da mediação pedagógica realizada pela tutoria presencial, além de verificar o nível de percepção e satisfação dos estudantes em relação às atividades tutoriais realizadas em um Polo de EaD. Do ponto de vista metodológico configura-se como uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem

qualitativa, operacionalizada como um estudo de caso. Os procedimentos de coleta de dados contemplaram uma triangulação com uma pesquisa *online* realizada com uma amostra de 102 estudantes de graduação EaD; entrevistas semiestruturadas com os tutores presenciais e a observação participante no Polo EaD. Os resultados apontam que as ações de mediação pedagógica realizadas pela tutoria presencial são decisivas para o êxito do estudante na EaD, destacando-se o estreito contato e acompanhamento dos estudantes nas diversas atividades do curso e tendo como suporte as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC). Os estudantes investigados no estudo de caso revelaram que mantém comunicação com a equipe tutorial presencial (75,5%), classificam o trabalho realizado pelo tutor como excelente, ótimo ou bom (85,3%) e indicariam o curso para um familiar ou colega (92,2%). Os dados coletados nesta pesquisa demonstram a premente necessidade da equipe de tutoria presencial desenvolver uma práxis de mediação pedagógica ativa e acolhedora, capaz de manter os estudantes animados e entusiasmados com sua formação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância. Mediação pedagógica. Tutoria presencial. Polo de EaD.

PEDAGOGICAL MEDIATION BY TUTORING TEAM IN THE DISTANCE EDUCATION ON-SITE CENTER: THE STUDENTS PERCEPTION

ABSTRACT: Distance Education On-site Center constitutes academic and operational units, decentralized and directly linked to a higher education institution accredited for distance education. At the distance education on-site center the students get in loco the pedagogical, technological and administrative support for the courses educational activities. This article aims to analyze the main challenges coming from the pedagogical mediation conducted by face-to-face tutoring and verify the perception and satisfaction level of students in relation to the tutorial activities in a distance education on-site center. From a methodological point of view, it is configured as an exploratory and descriptive research with a qualitative approach, operationalized as a case study. The data collection procedures contemplated a triangulation with an online survey conducted with 102 undergraduate distance education students, a semi-structured interview with face-to-face tutors and the participant observation at the distance education on-site center. The results point that the pedagogical mediation actions taken by face-to-face tutoring are critical for student success in distance education, highlighting the close contact and follow up with the students in the various activities of the course, with the Digital Technologies of Communication and Information – DTCl support. The undergraduate students investigated at the case study have revealed that they keep a close communication with the face-to-face tutorial staff (75.5%), classify the work done by the tutor as excellent, very nice or good (85.3%), and they would indicate their undergraduate course to a relative or colleague (92.2%). The data collected in this research demonstrate the urgent need for face-to-face tutoring team to develop a practice of active and welcoming pedagogical mediation, able to keep students excited and enthusiastic about their ungraduated online course.

KEYWORDS: Distance Education. Pedagogical mediation. Face-to-face tutoring team. Distance Education On-site Center.

1 | INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) se caracteriza pelo distanciamento geográfico entre professores e estudantes no desenrolar das suas atividades de ensino e aprendizagem. Entretanto, não obstante tal distanciamento entre os principais protagonistas, a EaD pressupõe um processo de mediação pedagógica intensa com a equipe polidocente (composta por docentes, tutores presenciais e a distância) e todo o material de apoio didático, tendo como suporte as Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC).

Nos Polos de EaD, também conhecidos como Polos de Apoio Presencial, são realizadas as atividades educativas previstas nos projetos pedagógicos dos cursos e se constituem extensão local da Instituição de Ensino Superior (IES). Os Polos de EaD também fornecem apoio tecnológico e administrativo para os estudantes na sua localidade, conforme critérios definidos pelas Diretrizes e Normas Nacionais para

a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (BRASIL, 2015).

Devido o amplo alcance territorial que a EaD proporciona, aliado à flexibilidade nos horários de estudos em comparação com a modalidade presencial, observamos a cada ano elevado incremento no número de estudantes que ingressam no ensino superior a distância no Brasil, sobretudo, após a implementação das leis, diretrizes e normas regulamentadoras para o setor nos anos recentes. De fato, não é exagero afirmar que a EaD está consolidada no país como uma modalidade de ensino, sendo uma plausível opção ao tradicional modelo presencial.

Entretanto, a elevada expansão da EaD impõe às IES credenciadas a necessidade de assegurar os níveis de qualidade exigidos pela legislação vigente, submetendo-se às avaliações periódicas *in loco* realizadas pelos órgãos reguladores no âmbito do SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SANTO, TRAVASSOS; CARIBÉ, 2016). Nestas ocasiões, são avaliados tanto a sede da IES credenciada como os seus Polos de EaD espalhados pelo território nacional. Ademais, tais avaliações são complementadas pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho do Estudante (ENADE), aplicáveis tanto aos alunos dos cursos presenciais como a distância.

Não obstante o intrincado modelo regulatório existente no país, não restam dúvidas que é no Polo de EaD que os estudantes realizam suas atividades pedagógicas, constituindo-se um local de referência para o estudante visto que, frequentemente, a sede da IES está geograficamente muito distante de seus polos. Neste sentido, o objetivo deste artigo é analisar os principais desafios advindos da mediação pedagógica realizada pela tutoria presencial, além de verificar o nível de percepção e satisfação dos estudantes em relação às atividades tutoriais realizadas em um Polo de EaD.

A relevância deste estudo reside na premente necessidade de um olhar atento ao trabalho de mediação pedagógica realizado pela tutoria presencial, como parte de uma equipe polidocente, aliada à ausculta sensível da percepção dos estudantes, contribuindo para a melhoria contínua dos processos de ensino e aprendizagem no âmbito da EaD.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos pilares para o sucesso da EaD reside na relação dialógica que se estabelece entre os estudantes e a equipe polidocente composta por professores, tutores a distância e presencial, profissionais com formação acadêmica direcionada para a modalidade a distância. O trabalho desta equipe ocorre em locais geográficos distintos e horários diferentes, tendo como suporte as ferramentas proporcionadas pelas Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação – TDIC e, não menos importante, uma instituição de ensino preparada para atender às demandas resultantes desta modalidade educativa (PRETI, 2009; FARIA; LOPES, 2013).

Na EaD uma equipe polidocente é responsável pela condução da mediação

pedagógica, cabendo ao professor especialista (também chamado de professor autor ou professor conteudista) a tarefa de estruturar os conteúdos, a metodologia de ensino, o formato das aulas, o material didático, as ferramentas tecnológicas de interação que serão utilizadas, sendo também o responsável pela concepção e implementação pedagógica do curso ministrado a distância. Para ajudá-lo no processo de mediação pedagógica com os estudantes, o professor especialista conta com o valioso suporte dos tutores, isto é, professores responsáveis pela condução e mediação pedagógica com os estudantes, tanto presencialmente no Polo de EaD quanto a distância nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), conforme salientam os autores Martins (2003), Mill (2012), Nunes (2013) e Santo, Cardoso e Santos (2015).

Adicionalmente, Bernal (2008) aponta que especialmente os tutores exercem um decisivo papel de mediação pedagógica em três aspectos chaves: a) no âmbito afetivo do estudante ao escutá-lo, motivá-lo, e ajudá-lo no seu crescimento; b) no papel acadêmico, quando enfoca os processos cognitivos do estudante, a forma como aprende e constrói seus conhecimentos e c) no papel institucional, ao preservar e promover os valores, princípios e ideais da instituição e de seu projeto político pedagógico.

São também oportunas as observações de Santo, Cardoso e Santos (2015) ao afirmarem que o papel da mediação pedagógica da tutoria presencial impacta diretamente no estímulo à continuidade do estudante no seu curso e, conseqüentemente, na taxa de evasão. Isto é especialmente relevante quando observamos que os dados do “Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014” revelam que a evasão nas instituições pesquisadas se concentra na faixa de 25%, tendo como principal causa a falta de tempo do estudante para participar do curso (CENSO EAD. BR, 2015). Neste sentido, são bem-vindas ações efetivas da equipe tutorial presencial visando reduzir este número de estudantes desistentes nos cursos EaD.

As discussões contemporâneas relativas à tutoria na EaD são unânimes em destacar o papel de mediação pedagógica do tutor. Ao auscultar constantemente as necessidades dos estudantes, os tutores podem fornecer ajuda para que sejam capazes de transporem as barreiras motivacionais e intelectuais que os afligem, contribuindo para a minimização da sensação do desmotivador vazio pedagógico que às vezes se instala. Ademais, tutor se configura como pedra angular no processo de ensino e aprendizagem na EaD e, como parte de uma equipe polidocente, necessita interagir com os demais membros deste coletivo de trabalho para manter os estudantes ativos e, sobretudo, comprometidos com a sua aprendizagem. Deveras, um grande desafio para os tutores (SANTO; CARDOSO; SANTOS, 2015).

O processo de ensino e aprendizagem na EaD pressupõe ampla utilização das TDIC quais ferramentas de mediação pedagógica. Os AVA, por exemplo, são imprescindíveis no espaço da EaD, pois permitem o desenvolvimento de ampla gama de atividades pedagógicas no tempo, espaço e ritmo do estudante em conformidade com um cronograma institucional previamente estabelecido. Certamente, a inteira equipe

polidocente da EaD precisa atentar para as potencialidades das TDIC como ferramentas potencializadoras da aprendizagem, em contraposição ao tradicional instrucionismo behaviorista que pouco contribui para a construção efetiva do conhecimento. Saber utilizar as potencialidades pedagógicas das TDIC muito contribuirá para a efetividade do trabalho tutorial na EaD (SANTO et al, 2016).

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo buscou verificar o nível de percepção e satisfação dos estudantes, em relação às atividades tutoriais presenciais realizadas em um Polo de EaD, vinculado a uma instituição de ensino superior na modalidade a distância. Configura-se como uma investigação de cunho social na área das ciências humanas, cujo foco de estudo se relaciona com o campo da realidade social no âmbito da educação superior. Tendo em vista que a EaD se constitui em um campo teórico em construção, foi adotada uma abordagem qualitativa visto que esta permite analisar processos sociais pouco conhecidos, propiciando assim a construção de novas abordagens, conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2006).

Quanto à caracterização da tipologia de operacionalização da pesquisa de campo, adotou-se os conceitos de Santos (1999), Triviños (2006) e Gil (2007) com a seguinte decorrente classificação: a) quanto aos objetivos, trata-se de um estudo exploratório descritivo; b) quanto à fonte de dados, a pesquisa se apoiou tanto em uma revisão sistemática de literatura como também na pesquisa de campo, operacionalizada como um estudo de caso e, finalmente, c) quanto aos procedimentos de coleta de dados, foi privilegiada a técnica da triangulação por meio da aplicação *online* de pesquisa *survey* ou levantamento, entrevistas semiestruturada e observação participante.

O levantamento (*survey*) foi delimitado no universo de 367 estudantes matriculados em diversos cursos de graduação EaD no Polo de EaD vinculado a uma IES regularmente credenciada pelo Ministério da Educação (MEC). A escolha do *locus* da pesquisa atendeu aos critérios de abertura pela gestão acadêmica local, acesso à equipe tutorial e disponibilidade dos estudantes na participação voluntária da investigação.

Para o levantamento *survey* com os estudantes optou-se pela utilização de um *software open* de pesquisa *online*, cujo *link* foi enviado por correio eletrônico. Foram respondidos 102 (27,8%) dos questionários enviados e, por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, a aleatoriedade da definição da amostra atendeu aos princípios propostos por Triviños (2006), a saber, sujeitos essenciais para o esclarecimento do assunto, facilidade para se encontrar as pessoas e tempo dos indivíduos para responder ao instrumento da pesquisa. Ademais, foram entrevistados os 3 (três) tutores que compõem a equipe de suporte tutorial e o coordenador acadêmico do Polo de EaD, conjuntamente com a observação participante das atividades locais desenvolvidas. Todo o processo de coleta de dados foi realizado durante o mês de

maio de 2016.

4 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O Polo de EaD objeto do estudo está vinculado à uma instituição de ensino superior privada, credenciada no Ministério da Educação para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação realizados totalmente na modalidade a distância. Atualmente, o Polo de EaD possui cerca de 1.200 estudantes distribuídos nos cursos de graduação EaD nas licenciaturas, bacharelados e tecnológicos além de cursos de pós-graduação EaD em diversas áreas.

Com o objetivo de conhecer a percepção dos estudantes da graduação EaD em relação ao trabalho desenvolvido pela tutoria presencial, realizamos uma pesquisa *online* com o universo de todos os matriculados nos cursos de graduação (367) no mês de maio 2016, tendo-se obtido retorno de 102 (28,7%) questionários que compõem a amostra analisada. Ademais, também realizamos uma entrevista semiestruturada com a equipe tutorial da graduação composta por 3 (três) tutores e a coordenação acadêmica.

4.1 Dados Demográficos da Amostra

No tocante ao gênero, a amostra de estudantes (102 sujeitos, 27,8% do universo) análise apresentou um perfil equilibrado com 51% de homens e 49% mulheres, em virtude do Polo de EaD contemplar diversos cursos superiores de tecnologia na área de exatas, além dos bacharelados em engenharia que apresentam historicamente um número superior de homens entre os matriculados.

A idade média ponderada dos estudantes que responderam ao questionário foi de 35,7 anos. Estes dados estão acima do apontado pelo “Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017” (CENSO EAD.BR, 2018), que apontou que a maioria das IES possuem estudantes na faixa etária de 26 a 30 anos em cursos regulamentados totalmente a distância.

Ao avaliar a ocupação dos participantes verificamos no Gráfico 1 que 42,5% atuam na *iniciativa* privada e 22,1% são funcionários públicos, contando com 12,4% de desempregados. De fato, o “Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014” (CENSO EAD.BR, 2015) apontava que a maioria dos estudantes de cursos EaD regulamentados estudam e trabalham concomitantemente. Ademais, os dados coletados também revelaram que 18,9% já possuem uma graduação concluída e 10,8% uma pós-graduação em nível de especialização.

Quanto aos hábitos de estudos, o Gráfico 2 revela que 34,3% estudam entre 1 e 2 horas semanais, ao passo que 25,5% estudam entre 3 e 4h e 24,5% ultrapassam 5h semanais de estudo. Desta forma, metade dos estudantes respondentes dedicam acima de 3 horas semanais aos estudos das disciplinas do curso em que estão

matriculados.

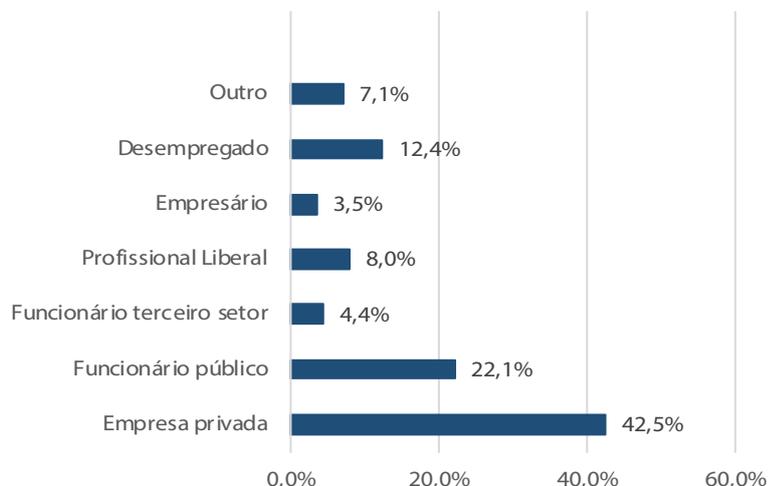


Gráfico 1: Ocupação dos estudantes

Fonte: elaborado pelos autores

Neste contexto, vale ressaltar que o resultado da entrevista semiestruturada realizada com os tutores presenciais deste Polo, revela que diversas estratégias utilizadas pelos tutores para atração e manutenção de estudos mostra-se bastante eficaz. Embora não seja uma determinação formal do polo, os tutores buscam a utilização de recursos digitais adicionais para o favorecimento da prática de estudo. Desta forma, destacamos aqui a utilização do aplicativo *WhatsApp* enquanto recurso pedagógico, pois descaracteriza a notória obrigação da utilização de microcomputador, notebook ou tablete.

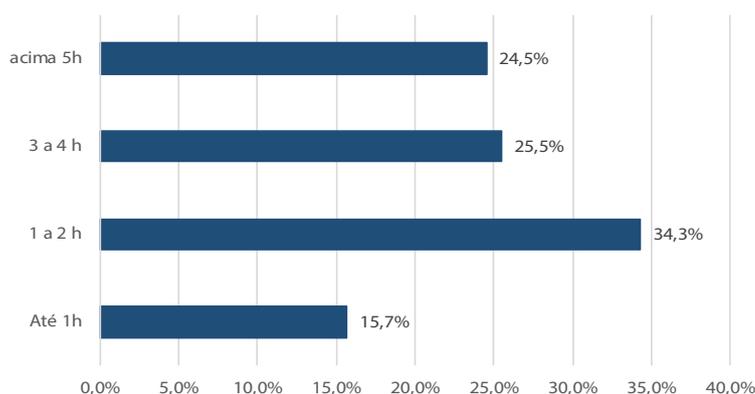


Gráfico 2: Horas de estudos semanais

Fonte: elaborado pelos autores

Adicionalmente, o resgate do telefone como instrumento interativo para aproximar os alunos fornece a segurança pedagógica disponibilizada pelo grupo de tutoria, assim como o incentivo à formação de pequenos grupos de estudos presenciais, quando

possível, ou mesmo grupos virtuais do AVA. Contudo, os meios clássicos tais como os correios eletrônicos, mensagens *SMS* não foram dispensadas, antes adequados ao perfil dos alunos.

Em síntese, nos estudantes participantes da pesquisa não percebemos predominância de gênero, possuem uma idade média de 35,7 anos, a maior parte trabalha na iniciativa privada (42,5%) e pública (22,1%) e 50% destinam em média mais de 3 horas semanais para os estudos. A equipe tutorial utiliza amplamente as TDIC, destacando-se pela busca na inovação de recursos tecnológicos no processo de mediação pedagógica.

4.2 Percepção da Tutoria Presencial

Para avaliar o nível de percepção dos estudantes em relação à tutoria presencial foram elaborados questionamentos que remetiam à comunicação entre tutores presenciais e os estudantes. Inicialmente, no Gráfico 3 constatamos que os 75,5% dos estudantes investigados afirmaram que a comunicação tutorial presencial ocorre com frequência, ao passo que para 17,6% ocorre somente às vezes. Este dado se contrasta à pesquisa realizada por Santo, Cardoso e Santos (2015) em que apenas 42,5% informaram que estavam sempre em comunicação com a tutorial presencial.

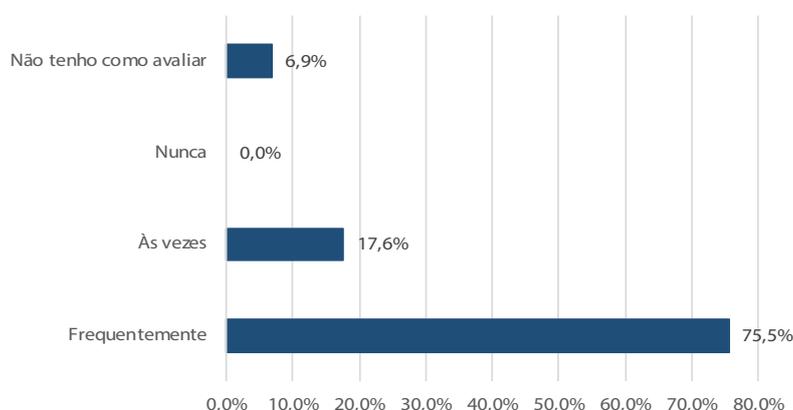


Gráfico 3: Tutor ou tutora presencial se comunica contigo?

Fonte: elaborado pelos autores

Na questão relativa ao recebimento de retornos do tutor ou tutora presencial, observamos no Gráfico 4 que 83,2% dos estudantes pesquisados afirmaram que frequentemente obtêm retornos às suas indagações, enquanto 7,9% disseram que às vezes isto ocorre. Na pesquisa de Santo, Cardoso e Santos (2015) somente 57,5% dos participantes afirmavam que recebem retornos às suas indagações por parte da tutoria presencial.

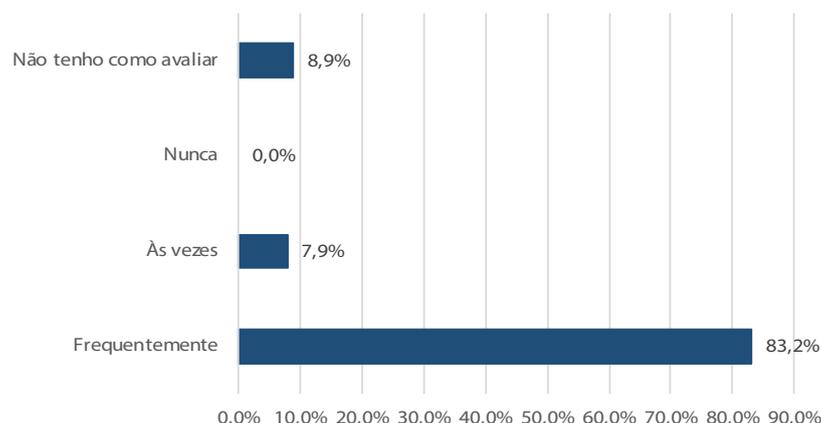


Gráfico 4: Tutor ou tutora presencial dá retorno às suas indagações

Fonte: elaborado pelos autores

O alto índice apontado pela pesquisa é ratificado pelas estratégias de interação produzidas pelos tutores e validados pela coordenação acadêmica do Polo de EaD. A busca pelo acompanhamento e desenvolvimento dos alunos nos cursos de graduação de forma sistemática, busca respeitar a premissa *sine qua non* do ensino EAD, isto é, a liberdade de organização de seus estudos, nada mais pedagógico do que acompanhar e promover o desenvolvimento de habilidades e competências que possam contribuir para a produção acadêmica, assim como, a sua interação no “mundo do trabalho” para os alunos de graduação.

A seriedade do acompanhamento e motivação é ratificado por reuniões constantes com a coordenação para levantamento de ações contínuas para a retenção destes alunos. Vale ressaltar que na pesquisa não foi identificado nenhuma ação apartada do trabalho de mediação pedagógica.

Numa escala de avaliação da tutoria presencial, percebemos no Gráfico 5 que os estudantes avaliaram positivamente, pois 62,8% atribuíram conceito ótimo/excelente, estando 85,3% na média de satisfação (somatória dos conceitos excelente, ótimo e bom). Na investigação de Santo, Cardoso e Santos (2015), 57% atribuíram conceito excelente/ótimo, totalizando 67% que classificavam o papel da tutoria presencial como excelente, ótima ou boa.

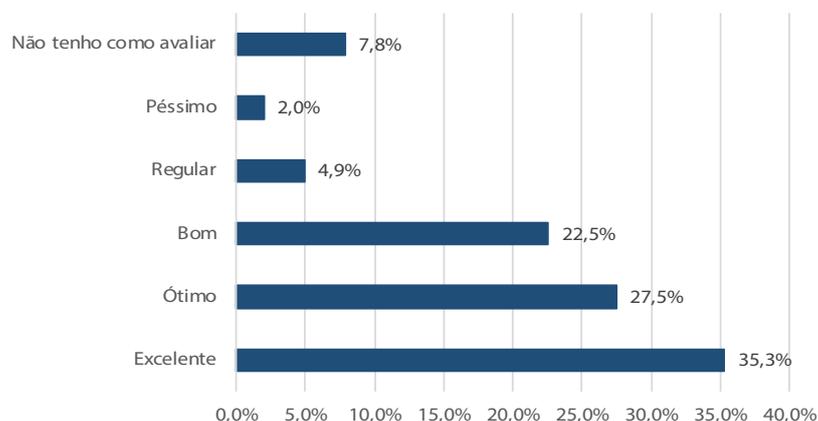


Gráfico 5: Avaliação do trabalho da tutoria presencial

Fonte: elaborado pelos autores

Os dados coletados revelaram que também é significativa a avaliação do curso pelos estudantes, pois para 82,3% o curso é excelente ou ótimo, alcançando 92,1% de satisfação (soma de excelente, ótimo e bom).

Segundo a entrevista semiestruturada, a equipe tutorial destacou que o *feedback* é uma condição básica e elementar para o processo de interação e construção do conhecimento, contudo, esse retorno é classificado por prioridade podendo ser respondido presencialmente, pelo AVA, ou *WhatsApp*, via e-mail e até por telefone. A efetiva resposta em um curto espaço de tempo é uma prática exitosa do grupo da tutoria, extrapolando a concepção elementar de tutor.

Observamos no Gráfico 6 que o nível de satisfação da amostra dos estudantes foi corroborado pelas respostas ao último questionamento, pois 92,2% dos pesquisados responderam que indicariam o seu curso para alguém, demonstrando assim elevado nível de satisfação com o inteiro projeto pedagógico do curso.

Em função dos constantes esforços e planos de acompanhamento sistemático dos alunos pelos tutores, o percentual apresentado pelo gráfico 6 com 92,2% de aprovação do curso ratifica a funcionalidade do trabalho desenvolvido. Assim, o conjunto de práticas de mediação pedagógica incentivadas pela coordenação acadêmica do Polo de EaD torna-se um diferencial positivo na qualidade do processo ora desenvolvido.

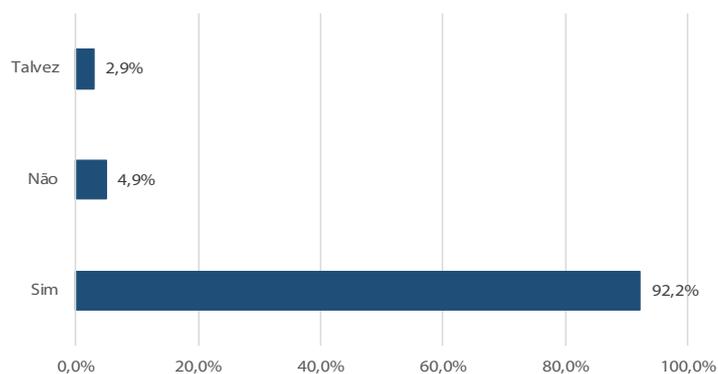


Gráfico 6: Você indicaria o curso para alguém?

Fonte: elaborado pelos autores

Na última questão da pesquisa *online* facultamos aos participantes a elaboração de comentários que julgassem oportunos. A maioria dos comentários teceram elogios aos cursos ofertados e alguns ofereceram sugestões de melhorias, especialmente nos tópicos relacionados com o processo de avaliação. Foram frequentes expressões tais como “a tutoria presencial do polo é muito dedicada e orienta muito bem”; “parabenizo a tutoria presencial pelo *feedback*, cuidado e atenção, disponibilização dos materiais e sinalização da melhor forma para estudar, sinalização dos prazos para estudo, realização de atividades e prova”; “[...] a tutoria é bem presente, sempre apoiando e lembrando o que temos que fazer para obtermos êxito na nossa jornada de estudos [...]”; “gostaria de parabenizar ao meu polo, em especial a tutoria presencial pela sua boa vontade, espontaneidade e disponibilidade em ajudar nas nossas dúvidas e esclarecimentos”.

Os resultados observados neste estudo em um Polo de EaD reforçam o papel fundamental que o tutor exerce como parte de uma equipe polidocente, especialmente ao manter os estudantes ativos e comprometidos com sua aprendizagem, conforme ressaltam Santo, Cardoso e Santos (2015). Os papéis afetivos, acadêmico e institucional elencados por Bernal (2008), foram identificados nas falas dos estudantes ao sinalizarem a disponibilidade, apoio e *feedback* fornecido pela equipe de tutores presencial do Polo de EaD em estudo. A entrevista realizada com os tutores demonstrou como a assertividade da mediação pedagógica pode influenciar no nível de satisfação do estudante com o seu curso.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância se configura num empolgante campo em construção em que as suas mais variadas facetas tem sido objeto de estudo pelos pesquisadores da área. As correntes de estudo que analisam a mediação pedagógica no âmbito da tutoria EaD destacam a extrema importância da equipe polidocente ao fornecer apoio

e, sobretudo, meios efetivos para que os estudantes possam transpor os desafios de aprendizagem que enfrentam.

O objetivo deste estudo foi analisar os principais desafios advindos da mediação pedagógica realizada pela tutoria presencial, além de verificar o nível de percepção e satisfação dos estudantes em relação às atividades tutoriais realizadas em um Polo de EaD, em uma instituição de ensino superior privada. Os resultados observados no grupo de 102 estudantes investigados revelam que 75,5% afirmaram se comunicar com frequência com a tutoria presencial. Este nível de percepção é significativo, tendo-se em conta a ampla utilização das TDIC pelos tutores presenciais do Polo de EaD analisado.

Ademais, corroborando com a elevada percepção dos estudantes quanto às ações da equipe tutorial, observamos que 83,2% responderam que recebem retornos de suas indagações e 85,3% classificou o trabalho da tutoria no patamar excelente, ótimo e bom. A pronta resposta às dúvidas ou questionamentos dos estudantes é uma prática tutorial exitosa que contribui para a redução da sensação do desmotivador vazio pedagógico, revelando elevado nível de comprometimento dos tutores presenciais do Polo de EaD objeto do estudo.

Observamos que os resultados de uma mediação pedagógica efetiva também repercutem positivamente no nível de satisfação do estudante com o seu curso. Os dados coletados com os estudantes revelaram que 82,3% classificam o curso com conceito excelente ou ótimo, sendo que 92,2% dos pesquisados afirmaram que indicariam o seu curso para um familiar ou amigo. Não podemos desaperceber a parcela que a equipe polidocente desempenha neste elevado nível de satisfação alcançado.

Esta pesquisa não se encerra, pois embora os resultados deste estudo demonstrem práticas de mediação pedagógica exitosa no Polo de EaD analisado, não se trata de uma regra geral nas mais diversas instituições que ofertam a educação distância. Também se apresenta como oportunidade de estudos analisar as ações tutoriais nos respectivos cursos de graduação, respeitando-se as suas especificidades e correlacionando-as tanto com o nível de percepção quanto com o êxito e permanência dos estudantes na instituição.

REFERÊNCIAS

BERNAL, E. G. Formação do tutor para a educação a distância: fundamentos epistemológicos. **Eccos Revista Científica**, vol. 10, núm. 1, jan.-jun., 2008, pp. 55-88. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71510104.pdf> Acesso em 17 agos. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 564/2015, de 10 de dezembro de 2015. **Diretrizes e Normas Nacionais Para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Brasília, DF: DOU, 10 mar. 2016. n. 22, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12928>. Acesso em 28 maio 2016.

CENSO EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2014**. Curitiba: Ibpex, 2015.

Censo EAD.BR. **Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2017**. ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. Curitiba: InterSaber, 2018.

FARIA, A. A.; LOPES, L. F. **O que e o quem da EaD: história e fundamentos**. Curitiba: InterSaber, 2013.

GIL, C. A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARTINS, O. B. Teoria e prática tutorial em educação a distância. **Educar em Revista**, n. 21, 2003, pp. 1-19. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/1550/155018009011.pdf> Acesso em 17 ago. 2014.

MILL, D. **Docência virtual: uma visão crítica**. Campinas: Papirus, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. Pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NUNES, V. B. **O papel do tutor na educação a distância: o estado da arte**. Anais do ESUD 2013 – X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância, Belém/PA, 11 a 13 de junho de 2013, UNIREDE. Disponível em: <http://www.aedi.ufpa.br/esud/trabalhos/oral/AT2/114143.pdf> Acesso em 17 ago. 2014.

PRETI, O. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: EdUFMT, 2009.

SANTO, E. E. et al. Mediação Pedagógica na Educação a Distância: um mosaico de ideias na perspectiva da formação do tutor presencial. **Tics e Ead em Foco**, São Luiz, v. 02, n. 1, p.7-19, abr. 2016. Disponível em: <http://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/24>. Acesso em 29 maio 2016.

SANTO, E. E.; CARDOSO, A. L.; SANTOS, A. G. Reflecting about the presential tutor role in distance education: a case study in an Associated Center. In: 9th International Technology, Education and Development Conference, 2015, Madrid. **INTED2015 Proceedings**. Madrid: INTED, 2015. p. 7280 - 7287. Disponível em: <https://library.iated.org/view/ESPIRITOSANTO2015REF>. Acesso em 29 maio 2016.

SANTO, E. E.; TRAVASSOS, X. L.; CARIBÉ, S. O. Análise do nível de implantação do processo de autoavaliação nas faculdades privadas de Salvador, Bahia. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 21, n. 1, p.153-172, mar. 2016. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/s1414-40772016000100008>. Acesso em 28 maio 2016.

SANTOS, A. R. **Metodologia Científica a construção do conhecimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2006.

SEMANA DE PROVAS PREMIADAS: MELHORIA NA QUALIDADE DO ENSINO PÚBLICO DE ENCRUZILHADA - BA VIABILIZADA POR PREMIAÇÃO E INTERAÇÃO DE BLOG COM ENSINO PRESENCIAL

Fernando Luís Rocha de Carvalho

Escola Municipal Bernardo Guimarães

RESUMO: O presente trabalho apresenta um relato de experiência de um projeto de intervenção aplicado no município de Encruzilhada – Bahia intitulado Semana de Provas Premiadas.

O projeto teve como objetivos gerais, em primeiro lugar, desenvolver em massa uma atitude positiva frente ao conhecimento científico através da motivação, e, conhecer as deficiências de ensino e aprendizagem do conhecimento básico e suas competências correlatas. O público-alvo, a saber alunos do Ensino Fundamental II das escolas públicas de Encruzilhada – Bahia, teve a oportunidade de se preparar para uma semana de provas contendo os assuntos básicos da matriz curricular de sua respectiva série, através de um blog, no qual era possível interagir com os coordenadores do projeto, estudar, responder questões simuladas, entre outras ferramentas. Os resultados alcançados demonstraram que é possível mesclar o ensino presencial público e gratuito com técnicas consagradas em EAD para facilitar a interação entre professores, alunos e gestores.

PALAVRAS-CHAVE: provas; prêmios; interação

IMPROVING THE QUALITY OF PUBLIC EDUCATION IN ENCRUZILHADA- BA POSSIBLE BY PREMIATION AND INTERACTION OF BLOG WITH PRESENT TEACHING

ABSTRACT: This paper presents an experience report of an intervention project implemented in Encruzilhada - Bahia titled Semana de Provas Premiadas. The project's general objectives, first, develop mass a positive attitude towards scientific knowledge through motivation, and know the shortcomings of teaching and learning of basic knowledge and its related skills. The target audience, namely elementary school students II Public Schools Encruzilhada - Bahia, had the opportunity to prepare for a week of evidence containing the basic subjects of the curriculum of their respective series, through a blog, in which it was possible to interact with the project coordinators, study, simulated answer questions, among other tools. The results achieved demonstrated that it is possible to combine classroom learning with free public honored techniques in distance education to facilitate interaction between teachers, students and managers.

KEYWORDS: tests; awards; interaction

1 | INTRODUÇÃO

O estabelecimento de metas, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no caminho da avaliação diagnóstica já trouxe alguns resultados positivos atestados pela melhora do Brasil no ranking do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). Também, as tecnologias da informação e comunicação, em especial a internet, contém vasta variedade de vídeo-aulas gratuitas como as ministradas por Salman Khan, indicando uma tendência em utilizar essas ferramentas com objetivos de ensino e aprendizagem em busca da tão propagada melhoria na qualidade da educação básica. Porém, o ritmo lento em que crescem nossos índices de qualidade (quando crescem...), torna evidente que é preciso um arcabouço que mescle ensino público presencial com técnicas bem sucedidas em EAD e, ao mesmo tempo motive em massa milhões de alunos e professores de todo o país obedecendo ainda os princípios constitucionais do mérito e da publicidade numa época de crise institucional e financeira, onde os recursos precisam ser aplicados com total transparência e máximo retorno em termos de qualidade do ensino público. Diante deste desafio, o projeto Semana de Provas Premiadas foi criado como arcabouço com o intuito de promover no município de Encruzilhada uma aprendizagem significativa, utilizando quatro ferramentas simples e disponíveis, a saber: um blog - aulas regulares presenciais - interação entre modalidades de ensino - premiação objetivando motivar alunos, professores e equipes de apoio.

2 | DESCRIÇÃO DO PROJETO

Tendo em vista a melhoria da qualidade da educação, a coordenação do projeto, numa ação da Secretaria Municipal de Educação de Encruzilhada - Bahia, criou um blog www.sppencruzilhada.com.br que visou motivar os alunos e seus familiares a uma maior valorização do conhecimento científico, mostrando desde cedo que conhecimento está associado a um melhor usufruto da vida.

Para avaliar o processo de ensino e aprendizagem, no final do ano letivo de 2010, a Secretaria de Educação do município de Encruzilhada propôs uma avaliação externa envolvendo todas as escolas do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, da rede pública municipal. No início do referido ano, a coordenação do projeto disponibilizou o conteúdo mínimo contido nos livros didáticos adotado pelas escolas da rede e que abarcavam o conhecimento básico e suas competências mínimas requeridas para cada disciplina do currículo comum e ano de ensino.

Além dessas disciplinas, a coordenação avaliava a capacidade dos alunos em redigir. Por isso, foi proposta uma redação e para isso, propuseram-se alguns temas de relevância social. Esse conhecimento básico foi trabalhado ao longo do ano letivo e, para auxiliar professores e alunos, o blog postou no mínimo um vídeo para cada assunto, de cada disciplina, inclusive para os temas da redação.

Para sanar as deficiências identificadas nesta avaliação externa, a coordenação reunia-se com as equipes gestoras, de cada unidade escolar e apresentava os temas, dentro de cada disciplina que tivesse sido mais deficiente, conforme verificada pelos índices de acertos nas questões da SPPE do ano imediatamente anterior. Também, fez-se uma digitalização das redações como banco de dados de cada aluno para servir de acompanhamento do progresso do mesmo durante os anos subsequentes pela unidade escolar, pelos alunos e seus familiares.

Visando motivar os alunos, a coordenação do projeto, ao longo do ano, buscava parcerias com a comunidade local para obter prêmios educativos e os divulgava no blog como forma de incentivo aos estudos. Esses prêmios envolviam desde bolsas de estudos, equipamentos eletrônicos, livros, motocicleta 50 cc etc. Os premiados, dentre o universo de 1200 alunos foram 100. Contudo, na festa de premiação, que ocorreu no final do ano, a comunidade local foi convidada, o que incluiu todos os alunos da rede, seus familiares e os profissionais da educação, em uma celebração de encerramento do ano letivo com show musical e apresentações de dança dos alunos, visando fomentar um círculo virtuoso, uma cultura positiva, onde o conhecimento é buscado como algo desejável. Como objetivo secundário, porém de importância vital na questão motivadora, o blog divulgava, ao longo do ano, lado a lado, prêmios e questões de cada disciplina, associadas a vídeos cuidadosamente selecionados, visando criar um ambiente de interação nos moldes do EAD entre professor, aluno, pais, gestores e sociedade para um tempo e espaço além dos limites físicos da escola tanto que no tocante a premiação, vários lojistas, professores, entre outros, ofertaram prêmios para serem distribuídos aos alunos quando souberam do objetivo da proposta.

3 | REFERENCIAL TEÓRICO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental salientam o papel da ciência e tecnologia no aprendizado. O uso da tecnologia na educação básica está fortemente presente no discurso educacional oficial. Entretanto, a implantação de novas ideias depende fundamentalmente das ações do professor e/ou dos seus alunos. Porém essas ações, para serem efetivas, precisam ser acompanhadas de uma maior autonomia para tomar decisões, desenvolver propostas de trabalho em equipe e usar as tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Com a Internet e as redes de comunicação em tempo real, surgem novos espaços importantes para os processos de ensinar e aprender que modificam e ampliam a prática na sala de aula. De acordo com Moran (2000, p. 56), ensinar na e com a Internet atinge resultados significativos quando se está integrado em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, no qual professores e alunos vivenciam formas efetivas de comunicação abertas, de participação interpessoal e grupal. Nesse sentido, notamos que a Internet não modifica, sozinha, o processo de

ensinar e aprender, mas a atitude básica pessoal e institucional diante da vida, do mundo, de si mesmo e do outro.

Diante disso, é necessário que o professor e o aluno assumam novos papéis, procurando uma forma adequada de integrar as novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem com o professor auxiliando o aluno a assumir a posição de maior responsabilidade e autonomia no processo educacional, possibilitando assim que os alunos assumam de forma mais responsável o processo de construção de seu próprio conhecimento.

Esta co-aprendizagem é possível através dos blogs, que são páginas na Internet/Web, que utilizam os protocolos de transmissão de dados e contam com um servidor para armazenar as informações que apresentam e que precisam ser atualizados com frequência.

Segundo Gutierrez (2004, p. 24), uma página na Internet é como uma mão estendida. Por conta disso, os “weblogs” explodiram criando um novo espaço a blogosfera. O blog, de publicação praticamente individual passou a assumir, também a forma de publicação em coautoria.

A leitura e a troca de comentários entre “blogueiros” fez com que se constituíssem verdadeiras comunidades de blogs interligados. Existe toda uma criatividade circundando a idéia dos blogs. Professores e alunos, parceiros de aprendizagem, podem interagir sobre seu trabalho, revendo etapas e processos, tomando consciência de sua prática mas não de forma desorientada, sem um objetivo comum. O blog administrado pelas secretarias municipais, estaduais ou pelo MEC, permite que exista uma infindável interação entre alunos, professores e pais em busca do objetivo maior da aprendizagem significativa que possa ser mensurada, ao menos parcialmente, e de forma objetiva na Semana de Provas Premiadas.

Costumo afirmar que o milagre da aprendizagem na fase escolar básica é algo que ocorre quando se junta a vontade de aprender com a vontade de ensinar. Mas, como motivar crianças e adolescentes ocupados com uma infinidade de distrações eletrônicas sem quase nenhum significado educacional, ou pior, crianças e adolescentes seduzidos por traficantes a obterem um ‘prazer’ ou uma vantagem financeira imediata, a trocarem isso para assistirem a vídeos educativos com conteúdos abordados em sua escola?

Nos dias atuais surge a necessidade de se premiar de forma facilmente perceptível para motivar os alunos a estudarem. Quando se pensa em educação pública deve-se pensar também em milhões de crianças e adolescentes que não tem uma família para apoiá-los ou incentivá-los a progredirem em seus estudos. Os prêmios constituem assim algo tangível a curto prazo e que motiva crianças, adolescentes e adultos. Quem nunca viu milhões de pessoas esperando na fila para participar de determinado prêmio da loteria, ou ainda profissionais se capacitando para receberem alguma promoção acompanhada de vantagens financeiras, quer na iniciativa privada ou mesmo no serviço público, em universidades etc ? Trazer esse atrativo da premiação para a

educação pública básica, em parceria com a iniciativa privada e todo o marketing envolvido nela, terá um papel motivador essencial para os dias atuais a fim de se alcançar uma melhora significativa na qualidade do ensino público oferecido.

4 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento do projeto, fizemos primeiramente um levantamento da literatura existente sobre o tema, em seguida passamos para a construção e desenvolvimento do projeto, seguindo as etapas descritas a seguir.

Em primeiro lugar foi criado um site no ano de 2010, coincidindo com o início da instalação das salas de informática nas escolas, o que gerou um ambiente favorável ao desenvolvimento do projeto. No site criado, foi elencado todos os conteúdos e livros didáticos que seriam utilizados nas provas. Tal aspecto levou à valorização do livro didático fornecido através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tantas vezes subutilizado.

Ao inserir no blog todo o conteúdo mínimo tendo como referência básica, porém não única, o livro didático, o projeto proporcionava a cada aluno e professor, mesmo aqueles sem acesso à internet, a saber de antemão pelo menos uma referência para as questões de cada disciplina que cairiam na prova, além dos temas para a redação.

Além do livro didático, vídeos elencados no You Tube, de domínio público, foram postados em www.sppencruzilhada.com.br ; pelo menos um para cada questão de cada disciplina. A escolha das vídeo-aulas foi criteriosa, norteadas por aquelas que possuíam uma didática que facilitava a compreensão do assunto. Neste aspecto, também vídeos produzidos por alunos de outras instituições de ensino foram muito bem aceitos e serviram para incentivar os alunos da rede. Dentre estes, para exemplificar, usou-se os do acervo do Novo Telecurso, Khan Academy, O Mundo de Beakman, Educa Bahia, entre outros. Em segundo lugar, a coordenação do projeto visitou cada sala de aula das oito escolas envolvidas, num raio de 50 km, para uma palestra que visava esclarecer dúvidas e gerar expectativas que motivassem diretamente a todos. Também fornecedores comerciantes locais, instituições bancárias foram contatadas com o objetivo de angariar prêmios que foram gradativamente anunciados no blog.

Foram necessários ainda, cerca de quarenta mil impressões, para a aplicação da avaliação, alimentação e transporte para equipe que corrigiu 1200 redações, além da mobilização de vários ônibus para trazerem alunos da zona rural no dia da premiação.

Por fim, após a mobilização e trocas entre professores e alunos na escola e através do blog, as provas foram aplicadas e os alunos que obtiveram as melhores pontuações foram premiados.

5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A utilização do blog www.sppencruzilhada.com.br mostrou ser um meio inovador no município de Encruzilhada mesclando pela primeira vez o ensino presencial público e gratuito com técnicas consagradas em EAD para facilitar a interação entre professores, alunos e gestores, conforme atestado pelo elevado número de acessos em momentos decisivos do projeto, devendo-se levar em conta que o processo de instalação de computadores com acesso à internet não estava completo, no ano letivo de 2010.

Merece destaque as mensagens postadas pelos alunos e professores no blog, indo desde elogios, reclamações sobre transporte escolar deficiente, até os mais variados tipos de dúvidas, indicando o elevado potencial que esse meio apresenta para aproximar e fiscalizar de forma mais decisiva, diversas políticas públicas voltadas direta ou indiretamente para a educação.

O termo 'Semana de Provas' pode soar ultrapassado para alguns. Contudo, vale ressaltar que tal avaliação na forma de exames padronizados é a culminância de uma proposta aplicada durante todo o ano letivo, que envolve contínuo intercâmbio e assessoramento ao corpo docente e discente, visando à melhora factual da qualidade do ensino e não impede absolutamente que cada professor possa optar pela forma de avaliação que desejar inclusive a forma processual, ao longo de todo o ano letivo.

Os exames agradaram diversos pais pelo fato que sentiram que assim seus filhos estariam sendo preparados desde cedo para o ENEM, concursos públicos enfim, para um exercício mais pleno de sua cidadania. Resultou ainda num projeto de Lei (em anexo) que não foi implementado, sendo também citado em livro como decorrência da repercussão na educação da cidade.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto que a forma mais justa e confiável de se avaliar os recursos e as políticas públicas destinadas à educação, é avaliar seus resultados na ponta, no público, a quem verdadeiramente se destinam, a saber: os alunos; então, a avaliação diagnóstica proporcionada pela Semana de Provas premiadas, com o uso do blog, cumpriu seus objetivos básicos, incluindo-se aí o de motivar os mesmos.

O projeto *Semana de Provas Premiadas* foi uma iniciativa original e inovadora, como arcabouço que propiciava unir várias metodologias de ensino, motivação e avaliação ao longo do inteiro ano letivo e por isso, ela própria, foi premiada e reconhecida. Logo, cabe uma indagação final: Poder-se-ia adaptar e expandir a *Semana de Provas Premiadas* para outros municípios e estados da federação?

Acreditamos que sim!

Há agora mesmo um quase infinito potencial de participação da iniciativa privada num projeto que premie alunos das escolas públicas para incentivá-los a estudar.

Vamos considerar apenas três exemplos: Clubes de futebol com suas enormes dívidas para com o poder público. Tais clubes exercem uma grande fascinação sobre crianças e adolescentes se ofertassem por exemplo estágios de treinamento, visitas a treinos oficiais, ingressos, camisas autografadas etc. Podemos citar também as empresas de telefonia e fabricantes de celular que têm amplo interesse nessa faixa de idade e que podem oferecer prêmios muito almejados pela imensa maioria dos alunos. Finalmente, citamos os bancos privados e públicos. Esses bancos já gastam em conjunto anualmente valores que chegam na casa dos bilhões de reais com publicidade logo, para participarem de um projeto educacional tão abrangente, não precisariam criar novas despesas, mas apenas direcionar parte de seus gastos com outro tipo de publicidade, que pode se revelar bem mais eficiente num futuro próximo quando tais alunos se tornarem seus futuros correntistas. Eventuais ajustes na legislação talvez sejam necessários para permitir um melhor aproveitamento desse dinheiro oriundo da publicidade para o setor educativo, bem como para regradar a forma em que se dará tal publicidade dentro da plataforma criada para a Semana de Provas Premiadas. Mas, há legisladores competentes capazes de elaborar ou adequar as Leis a esse nobre objetivo.

Outro aspecto fundamental a se destacar é que a Semana de Provas Premiadas pode ser expandida para todo o país usando em grande parte os próprios recursos materiais e humanos que já estão sendo empregados na educação (cerca de 6% do PIB). Livros didáticos, provas SAEB, ENEM, prédios escolares, professores, coordenadores, secretarias de educação e MEC já possuem verbas autorizadas em Lei. Não se trata de criar a esmo mais gastos públicos, e sim, de uma forma de gerir de forma mais eficiente o gasto atual. Significa isso que não se deve investir mais dinheiro em educação? De forma alguma! Mas, isso precisa ser feito de um modo tal que se possa mensurar o efeito que esse gasto (aumento salarial de professores, recursos didáticos, instalações escolares etc) está causando na qualidade do ensino oferecido a quem senta no banco da escola pública, o aluno. A Semana de Provas Premiadas conseguiria avaliar isso também.

Essa iniciativa talvez venha a atender o anseio consciente ou inconsciente de milhões de pais e alunos, de milhares de professores e de alguns administradores públicos e legisladores, que estão cansados de ouvir uma mesma rotina de lamúrias e queixumes sobre a situação da educação pública como um todo. É algo simples de entender e motivar os alunos e seus pais, motiva e facilita o trabalho dos professores, sem desperdiçar nada do que já temos empregado na educação pública.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. S. M. O Papel da ética profissional e o exercício da cidadania na melhoria do ensino público. In: Sant'Ana C. C., Santana I. P., Eugênio B. G.. (Orgs.). **Estágio Supervisionado, Formação e Desenvolvimento Profissional Docente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, p. 196-198.

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos (2010). Brasília, MEC

DURAN, M. C. G. Avaliação de monitoramento – uma das categorias de análise sobre o “estado da arte – avaliação na educação básica. ANPEd – 23ª Reunião Anual [periódico na <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0501t.PDF>

FREITAS, Katia Siqueira. **Progestão**: como articular a gestão pedagógica da escola com as políticas públicas da educação para a melhoria do desempenho escolar?, módulo X / José Vieira de Sousa; Katia Siqueira de Freitas. Coordenação Geral: Lílian Barboza de Sena – Brasília: Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.

GOMIDE, C. Desempenho do Brasil no Pisa melhora, mas ainda estamos longe de uma

Educação de qualidade. **Educar para Crescer**, 7 dez. 2010. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/blog/boletimeduacao/>

2010/12/07/desempenho-brasil-pisa-melhora-mas-ainda-estamos-longo-de-umaeducacao-de-qualidade/>. Acesso em: 28 mar. 2011.

Gutierrez, S. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores**. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. 233p.

Moran, J.M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

MORAN, J. M. Como utilizar a Internet na educação. **Ciência da Informação**. Brasília, n.2 em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19651997000200006>. Acesso em: 28 mar. 2011.

Rodrigues, C. **O uso de blogs como estratégia motivadora para o ensino de escrita**. Campinas. Dissertação Mestrado – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas: 2008.

PROJETO DE LEI RESULTANTE DA SEMANA DE PROVAS PREMIADAS DE ENCRUZILHADA VISANDO MOTIVAR PROFESSORES E PESSOAL DE APOIO ESCOLAR MAS QUE NÃO CHEGOU A SER IMPLEMENTADO

ESTÁ DISPONÍVEL EM WWW.SPENCRUZILHADA.COM.BR

“Dispõe sobre a concessão de abono pecuniário aos profissionais do magistério, nos termos do art. 22, parágrafo único, incisos I a III, da Lei Federal nº 11.494/2007 e dá outras providências”.

A PREFEITA MUNICIPAL DE ENCRUZILHADA BAHIA, FAÇO SABER QUE A CÂMARA MUNICIPAL aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica o Poder Executivo Municipal autorizado a conceder um abono, em caráter específico, no valor equivalente ao salário mínimo vigente no mês de seu efetivo pagamento, nos termos do artigo 22, parágrafo único, incisos I a III, da Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

§ 1º O abono, de que trata o “caput”, será concedido em uma única parcela anual a ser paga a partir do mês de janeiro de 2013 somente aos profissionais das Unidades Escolares (UE) cujo índice de avaliação externa municipal for superior em 20% (vinte por cento) ao do ano imediatamente anterior ou igual ou superior a 8,0 (oito).

§ 2º O índice de que trata o paragrafo anterior terá a sigla **IDEBE** (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Encruzilhada) será composto pela média aritmética do IDEB da respectiva UE divulgado no sítio ideb.inep.gov.br e pela nota obtida por cada UE na avaliação externa municipal.

§ 3º A Avaliação Externa Municipal terá a sigla SPPE (Semana de Provas Premiadas de Encruzilhada) e será realizada anualmente em novembro segundo os seguintes critérios:

- I- Serão avaliados todos os alunos do terceiro e do quinto ano;
- II- A avaliação do terceiro e do quinto ano constituir-se-á de prova de redação e matemática, e seu índice será a média aritmética das mesmas;
- III- Serão avaliados todos os alunos do sexto ao nono ano;
- IV- Serão avaliados todos os alunos do EJA;
- V- A avaliação do sexto ao nono ano e do EJA constituir-se-á das seguintes provas e sua média ponderada por aluno terá os seguintes pesos para cada disciplina: Redação (peso 2); Matemática (peso 2); Português (peso 1); Inglês (peso 1); Geografia (peso 1); História (peso1); Ciências (peso 1)
- VII- A média de cada UE na SPPE será a média aritmética obtida pelo conjunto de seus alunos matriculados até a data de aplicação das provas, devendo-se atribuir média zero em cada uma das provas a que o aluno não comparecer, incluindo-se os evadidos.

VIII- A SMEC deverá manter em cada UE durante todo o período de aplicação das provas um representante por ela designado para fins de assegurar a lisura de todo processo, devendo o mesmo garantir que nenhum professor aplique a prova da disciplina e/ou ano que leciona

IX- Todos os conteúdos da SPPE deverão ter como base obrigatória, porém não única, o livro didático adotado pelo município para cada uma das respectivas disciplinas, devendo os mesmos ser divulgados durante a semana pedagógica que antecede o ano letivo em cada UE e disponibilizados aos alunos no 'blog' da SMEC.

X- Será de exclusiva responsabilidade da SMEC a elaboração, correção, fiscalização e divulgação dos resultados obtidos por cada UE na data que corresponde ao aniversário do município, a saber 12 de dezembro.

XI- A correção da prova de redação será realizada na SMEC por uma comissão de professores licenciados em letras e/ou pedagogia representantes de cada UE e indicados pelas mesmas, ficando proibida a identificação nominal do aluno nas provas de redação, sendo a mesma realizada por número de inscrição individual na SPPE.

XII- Excepcionalmente para efeito de composição do primeiro índice IDEBE que servirá como parâmetro inicial, usar-se-á como referência a nota SPPE obtida por cada UE em 2010 juntamente com seu respectivo IDEB neste mesmo ano.

XIII- As UEs que não possuem nota SPPE em 2010 comporão seu primeiro IDEBE unicamente com o IDEB de 2009.

XIV – Para efeito da primeira média de referência do IDEBE, as UEs que até a data de início da vigência desta Lei forem nucleadas, considerar-se-á somente o último IDEB obtido no período pela escola Polo a qual pertencia

Art. 2º Constituem recursos para atender ao pagamento do abono as parcelas repassadas pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Art. 3º Farão jus ao abono, os seguintes profissionais do magistério: docentes, profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica desde que estando no pleno exercício de suas funções na respectiva UE.

§1º Em nenhuma hipótese o funcionário que exercer suas atividades em mais de uma UE poderá receber mais de um abono anual, devendo em caso de ambas serem contempladas, optar pela sua inclusão em apenas uma UE.

§2º O funcionário que exercer suas atividades em mais de uma UE, e sendo apenas uma delas contemplada com o abono, terá direito a opção de receber o abono por esta UE contemplada.

§3º Os demais profissionais de apoio escolar: auxiliar de secretaria; faxineira, merendeira e porteiro farão jus ao abono de que trata o artigo 1º desta Lei nas mesmas condições de que tratam os parágrafos acima.

Art. 4º Os Profissionais do magistério que foram readaptados para funções

técnicos administrativos não farão jus ao abono por não estarem em efetivo exercício de atividades docentes.

Art. 5º O abono concedido nos termos da presente lei não se incorpora ao salário, vencimento ou provento, a qualquer título e para nenhum efeito de direito, não gerando quaisquer outros direitos de ordem contratual ou patrimonial.

Art. 6º Aos profissionais do magistério e demais profissionais de apoio escolar que tenham trabalhado por fração de período, adotar-se-á a proporcionalidade de 1/12 (um doze avos) para cada mês letivo efetivamente trabalhado.

Art. 7º As despesas decorrentes da execução da presente lei correrão à conta de verba própria, suplementada se necessário.

Art. 8º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 9º- Revogam-se as disposições em contrário.

Gabinete da Prefeita, _____ de _____ de 2012.

Ivani Andrade Fernandes Santos

Diorge Azevedo

Prefeita Municipal

Secretário de Administração

Justificativa:

MENSAGEM Nº _____ de _____ de _____ de 2012.

Excelentíssimo Senhor Vereador Presidente Jorge Alves Costa, Excelentíssimos Senhores Vereadores da Câmara Municipal de Encruzilhada Bahia, Dirijo-me a Vossas Excelências para encaminhar o incluso Projeto de lei, que “Dispõe sobre a concessão de abono pecuniário aos profissionais do magistério.”

Qualquer espécie de avanço econômico, social ou mesmo de sustentabilidade ambiental que almejemos para o município de Encruzilhada para os próximos anos, sempre estará íntima e indissolúvelmente relacionado à questão da educação e, conseqüentemente na melhoria da qualidade do ensino público oferecido em nossas escolas.

Acreditamos que a melhor maneira de avaliar a eficácia da aplicação dos recursos e políticas públicas direcionadas à educação é avaliar seus resultados na ponta, no público a quem verdadeiramente se destinam, a saber, nossos alunos.

Para se atingir as metas especificadas no PME até 2020 é necessário que, além de se estabelecer metas, crie-se também entre os profissionais do magistério e funcionários das escolas municipais, um ambiente motivador, capaz de unificar todos os integrantes das escolas em busca de um objetivo comum que possa ser mensurado com facilidade e aplicado sem parcialidade e cujos critérios possam premiar o esforço, a competência profissional, o trabalho em equipe e a dedicação.

O abono de que trata a presente Lei é instrumento já utilizado por modernas gestões públicas e fundamental para se alcançar os objetivos acima citados, visto que sua concessão está diretamente relacionada à qualidade do ensino oferecido em nossas escolas, pois a mesma Lei que o cria estabelece também a avaliação externa municipal em todos os níveis de ensino.

Portanto solicito que seja apreciado em caráter de urgência urgentíssima o citado projeto de Lei. Contando, desde já, com o apoio dessa Ilustre Casa a presente iniciativa, renovo meus protestos de elevada estima e distinta consideração.

Gabinete da Prefeita, _____ de _____ de 2012.

ESTUDO DOS FATORES DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: ESTUDO DE CASO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR DE SANTA CATARINA

Mehran Misaghi

UNISOCIESC, Joinville-SC – Brasil

e-mail: mehran@unisociesc.com.br

Fernando Luiz Freitas Filho

UNISOCIESC, Joinville-SC – Brasil

e-mail: fernando.freitas@unisociesc.com.br

Ana Elisa Pillon

UNISOCIESC, Joinville-SC – Brasil

e-mail: ana.pillon@unisociesc.com.br

RESUMO: O cenário da Educação a Distância no Brasil indica um aumento no número de instituições que oferecem cursos a distância, bem como no número de contratações feitas a médio prazo nesta modalidade. Este crescimento, no entanto, tem sido acompanhado por uma alta taxa de evasão, fato que preocupa as instituições de ensino. A evasão pode estar relacionada a questões pessoais, mas também a problemas decorrentes da metodologia da educação a distância. Sob esta abordagem, o objetivo desta pesquisa é compreender os fatores de satisfação dos alunos no ensino a distância. Um estudo de caso foi realizado em uma Instituição de Ensino Superior no norte do Estado de Santa Catarina, considerando quatro diferentes cursos de graduação online. Uma pesquisa com uma amostra de 100 alunos foi realizada para identificar os principais fatores

que influenciam a satisfação do aluno com os cursos on-line. Além disso, foi realizada uma análise da Avaliação Institucional dos cursos pesquisados, considerando o segundo trimestre de 2013 até o primeiro trimestre de 2015. Como resultado, identificou-se que o material didático foi o principal fator de satisfação para essa instituição de ensino, considerando todo o material publicado no sistema de gerenciamento de aprendizado. Identificou-se também a necessidade de uma melhor interação entre os alunos através dos fóruns e chats, enfatizando a importância do tutor *on-line*.

PALAVRAS-CHAVE: Educação a Distância; Satisfação dos alunos; Estudo de caso.

ABSTRACT: The scenario of Distance Education in Brazil indicates an increase in the number of institutions that offer distance courses, as well in the number of students at this modality. This growth, however, has been accompanied by high dropout rate, fact that has concerned educational institutions. The evasion can be related to personal issues, but also to problems due to distance education methodology. Under this approach, the objective of this research is to understand the satisfaction factors of the students in the distance learning. A case study was done in a Higher Education Institution in the north of the State of Santa Catarina, Brazil, considering four different online graduation

courses. A survey with a sample of 100 students was done to identify the main factors that influence student's satisfaction with online courses. Besides this, an analysis of the Institutional Assessment of the researched courses was done, considering the second quarter of 2013 until the first quarter of 2015. As a result, it was identified that didactic material was the main satisfaction factor for this education institution, considering all the material posted at the learning management system. It was also identified the need of a better interaction between the students through the forums and chats, emphasizing the importance of the online tutor.

KEYWORDS: Distance Learning; Student satisfaction; Case Study.

1 | INTRODUÇÃO

Com o surgimento de novas tecnologias, a globalização e o crescente nível de concorrência, a Educação a Distância (EaD) tornou-se um assunto cada vez mais atual e relevante. A EaD é a modalidade educacional em que o processo ensino-aprendizagem efetiva-se através da mediação didático-pedagógica que utiliza meios e tecnologias de informação e comunicação (TIC). Nesta modalidade de ensino, alunos e professores encontram-se em locais diferentes. Apesar da separação física, a EaD tem papel fundamental para democratização da educação e incentivo ao aperfeiçoamento profissional, pois possibilita o acesso ao ensino a quem não pode se deslocar para uma Instituição de Ensino Superior (IES) (MOORE, KEARSLEY, 2008; CARDOSO, CAMPOS, 2010; SILVA et. al., 2011).

De acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2012, a matrícula nos cursos a distância teve participação superior a 15%, em relação às matrículas em cursos presenciais (PORTAL, 2012); já em 2015 esse valor foi de 17,4% (INEP, 2016), comprovando que esta modalidade educacional vem crescendo nos últimos anos. Segundo Cardoso e Campos (2010), este cenário de expansão gera um impacto sobre o mundo do trabalho, exigindo o repensar da educação e das organizações sobre o planejamento e gestão. Pelo exposto, é possível identificar que a EaD é a modalidade de ensino que mais cresce atualmente e, para buscar alternativas para atender a este novo desafio, é necessário conhecer o perfil desses alunos e identificar as variáveis responsáveis por sua satisfação.

Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é estudar os fatores de satisfação dos alunos da EaD. Para tanto, foi realizado um estudo de caso em uma IES do norte do estado de Santa Catarina. Foram analisados os seguintes cursos de graduação oferecidos na modalidade EaD pela IES em questão: Tecnologia em Gestão da Qualidade (TGQ), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (TRH), Tecnologia em Logística (TLO) e, Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG). Nesta instituição a comunidade acadêmica, seja alunos, professores, setores administrativos em geral, referem-se aos seus cursos através de suas siglas, apresentadas nesta pesquisa. Primeiramente foi feita uma análise da avaliação institucional e em seguida foi aplicado

um questionário aos alunos desses cursos sobre os fatores que influenciam a sua satisfação com a EaD, considerando as principais variáveis identificadas na literatura.

2 | A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A Educação a Distância foi reconhecida oficialmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Federal nº 9.394, de 1996 e regulamentada pelo Decreto 5.622 de 2005. Segundo esta legislação, a EaD é a modalidade de ensino na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre através da utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, onde estudantes e professores desenvolvem as atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2007).

Para Moore e Kearsley (2008), a EaD caracteriza-se pelo fato de alunos e professores encontrarem-se em locais diferentes durante todo ou grande parte do processo ensino-aprendizagem. Os autores enfatizam ainda que, estando em locais distintos, professores e alunos dependem de algum tipo de tecnologia necessária para transmitir as informações como também, para que seja possível a interação entre eles.

Na mesma perspectiva, para Oroja, Kotoua e Ilkan (2011) a educação on-line é o processo de aprendizagem onde a tecnologia é utilizada para diferentes partes deste processo: matrícula, design, distribuição de conteúdo, avaliação e, ainda, apoio aos estudantes. Desta forma, os estudantes e professores têm a possibilidade de aprender de qualquer lugar do mundo a qualquer momento. Gnecco Júnior (2012) complementa a definição acima informando que a EaD permite novas oportunidades de aprendizado e compartilhamento de conhecimento para um grande número de pessoas, que antes não dispunham de tal recurso.

Avanços tecnológicos vêm possibilitando, cada vez mais, o aumento dos recursos disponíveis para a efetivação da EaD, propiciando aos estudantes vencer a barreira de tempo e espaço para estudar. Isso tem feito com que inúmeras instituições de ensino, em todo o mundo, busquem atuar nesta modalidade (CARDOSO, 2010; CARDOSO, CAMPOS, 2010). A situação apresenta um vertiginoso crescimento na distribuição de cursos a distância que, conseqüentemente, provocou o aumento da competição entre as IES, que têm investido substancialmente para se diferenciar nesse mercado (VALERIE, 2013).

Além disso, conforme Lenton (2015) em um momento de enorme incerteza financeira, as IES precisam ter interesse em compreender os fatores de satisfação de seus alunos e, desta forma, assegurar-se da posição competitiva em que se encontra.

2.1 Avaliação dos Programas de Ead

De acordo com Bossu (2010), a expansão da EaD é reconhecida não somente no Brasil como mundialmente e, com este aumento de oferta, torna-se necessário manter

os níveis de padronização e qualidade. Os sistemas utilizados para esta avaliação variam de país para país podendo ser através de um processo de credenciamento dos cursos tradicionais presenciais, como o caso dos Estados Unidos, Canadá e Reino Unido, ou, fazendo parte de um processo individual de credenciamento, como ocorre no Brasil.

Além destes sistemas, há outros critérios - *frameworks* - que fazem parte das avaliações da EaD. No Brasil o framework é composto pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação a Distância (SEAD). A busca por um modelo ideal de atuação em EaD tem sido foco de análise de pesquisas na área (BOSSU, 2010; CARDOSO, 2010; CARDOSO, CAMPOS, 2010; SERRA, OLIVEIRA, MOURÃO, 2013), bem como critério de atenção do Ministério da Educação.

Para que o aumento do número de instituições que oferecem a EaD não ocorresse de forma desorganizada e discrepante, a partir de 2005 foram estabelecidos os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Este documento estabelece que o Projeto Político Pedagógico de um curso oferecido na modalidade a distância precisa conter, integralmente expressos, as seguintes dimensões: 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; e, sustentabilidade financeira (BOSSU, 2010; BRASIL, 2007; CARDOSO, 2010; CARDOSO, CAMPOS, 2010; SERRA, OLIVEIRA, MOURÃO, 2013; SILVA et al., 2007).

Além de apresentar os principais aspectos que devem nortear o Projeto Político Pedagógico de um curso oferecido na modalidade a distância, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (BRASIL, 2007) salientam que, para que as instituições possam atuar com qualidade nesta modalidade de ensino, efetivamente devem ter como foco de atuação em alguns aspectos. Primeiramente, a construção do material didático deve garantir a unidade entre os conteúdos trabalhados. Levando em consideração que o aluno é o centro do processo educacional, um dos pilares do sucesso da EaD e da qualidade dos cursos oferecidos nesta modalidade é a interatividade entre professores, tutores e alunos. Outro ponto de destaque é que todo curso de graduação oferecido em EaD precisa estar ancorado em um sistema de comunicação que permita ao aluno resolver, rapidamente, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como sobre aspectos pertinentes à orientação da aprendizagem como um todo. Complementando esta afirmação, de acordo com Rovai (2003), as IES que atuam com EaD já perceberam que o mercado está altamente competitivo e, sendo assim, fatores como qualidade e serviço são fundamentais para

o seu diferencial e sucesso.

2.2 Avaliação Institucional

A avaliação institucional é citada nos Referenciais de Qualidade para a modalidade de educação superior a distância com o intuito de garantir a qualidade de atuação das IES nesta modalidade de ensino. Este documento salienta que, para que as instituições possam oferecer qualidade nos seus serviços, as seguintes dimensões devem estar integralmente expressas no Projeto Político Pedagógico da EaD: concepção de educação e currículo no processo ensino e aprendizagem; sistemas de comunicação; material didático; avaliação; equipe multidisciplinar; infraestrutura de apoio, gestão acadêmico-administrativa e, ainda, sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007).

Ainda segundo os referenciais, a dimensão avaliação é subdividida em dois itens: avaliação da aprendizagem e avaliação institucional. Na avaliação de aprendizagem devem ser articulados meios capazes de acompanhar os alunos, buscando identificar as suas possíveis dificuldades e, quando possível, saná-las no decorrer do processo. Quanto à avaliação institucional, os referenciais apontam a necessidade das IES utilizarem sistemas permanentes de avaliação, tendo por objetivo sempre a melhoria da qualidade dos seus cursos (BRASIL, 2007).

Duarte (2011) apresenta a avaliação institucional como importante instrumento de atuação das IES na área da EaD. Para esta autora as instituições precisam investir constantemente em sistemas de avaliação institucional buscando produzir efetivas melhorias no processo pedagógico e qualidade do processo como um todo.

A avaliação institucional deixou de representar apenas um instrumento de controle burocrático e passou a ser definida como um processo necessário da administração do ensino, ou seja, uma condição básica para a efetivação da sua melhoria, planejamento e gestão. Para que a avaliação possa cumprir estes objetivos, seus pressupostos são: a avaliação deve ser considerada um processo crítico onde há espaço para a “pluralidade de vozes”; deve atribuir valores a meios e processos (e não às pessoas); deve buscar alcançar os objetivos institucionais; almejar cumprir a função diagnóstica (e não classificatória); promover mudanças na realidade apresentada; e, promover a cultura do sucesso institucional (GADOTTI, 2000).

Souza e Reinert (2010) afirmam que a satisfação dos discentes de cursos superiores tem papel relevante por resultar de um julgamento efetivado através da realidade percebida por estes alunos. Além disso, os autores reforçam a importância de, seja na modalidade presencial ou a distância, identificar os fatores de maior ou menor grau de satisfação dos seus alunos para que as IES possam não só aprimorar a qualidade do seu ensino e da aprendizagem, como também tornar o aprendizado mais atrativo e diminuir o desencontro entre as expectativas dos alunos e o que a instituição realmente oferece.

Em outra perspectiva, Sun (2008) salienta que pouco se sabe sobre o motivo que faz com que os alunos encerrem suas aprendizagens na modalidade a distância logo

após uma experiência inicial, o que justifica a importância em avaliar os cursos oferecidos nesta modalidade de ensino. Pesquisas como as de Serra, Oliveira e Mourão (2013), Silva *et al.* (2007), Rovai (2003) e Sun (2008), comprovam que a satisfação do aluno é um dos fatores mais importantes para determinar o sucesso de uma IES que oferece cursos nesta modalidade de ensino. Complementando tais pesquisas, o Censo EAD.BR de 2013 apresenta os principais obstáculos enfrentados pelas IES que oferecem a educação a distância como sendo: a evasão dos educandos, com um percentual de 15,4%; os desafios organizacionais de uma instituição presencial que passa a oferecer EaD com índice de 13%; e, a resistência dos educandos a esta modalidade de ensino, com índice de 9,9%. A evasão dos educandos é um fator preocupante para todas as IES que atuam em EaD. De acordo com este Censo, o maior índice de evasão está nos cursos regulamentados totalmente a distância e, as principais causas são: falta de tempo para estudar e participar do curso, acúmulo de atividade de trabalho e falta de adaptação à metodologia (CENSO, 2014). Para a maioria das instituições consultadas no Censo EAD.BR 2014, a evasão é apontada como um dos maiores obstáculos enfrentados nos diferentes tipos de cursos a distância. Quanto ao motivo desta constatação, a maioria das instituições informou que a falta de tempo para estudar ou participar do curso foi o principal fator apontado nas diferentes modalidades da EaD (CENSO, 2015).

Atenção especial à evasão é apontada por Moore e Kearsley (2008) — considerados autores referência na Educação a Distância — que salientam os principais fatores que impulsionam os alunos da EaD a desistirem de um curso nesta modalidade: se perceberem que o conteúdo é irrelevante para sua carreira ou interesse pessoal; se considerarem o curso muito difícil; se sentirem-se frustrados ao tentar concluir o curso sem êxito; se cuidarem de exigências administrativas sem apoio da IES; se receberem pouco ou nenhum feedback sobre as atividades que vem desempenhando no curso; e, se tiverem pouca ou nenhuma interação com o tutor ou outros alunos, sentindo-se isolado.

3 | ESTUDO DE CASO

A instituição objeto deste estudo está situada no norte do estado de Santa Catarina. É reconhecida como referência em educação e tecnologia. Atualmente a IES oferece ensino fundamental, ensino médio, graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu. Em relação à EaD, a IES possui cursos de graduação e pós-graduação. Para identificar o grau de satisfação dos alunos em relação à IES e à EaD, a instituição pesquisada realiza periodicamente uma avaliação institucional interna

com os discentes.

3.1 Avaliação Institucional

A periodicidade da avaliação institucional na IES pesquisada difere de acordo com o oferecimento dos cursos, sejam eles semestrais ou trimestrais. A avaliação é respondida através de formulário disponibilizado aos alunos no sistema utilizado pela IES para cadastro dos alunos, apresentação da sua grade de aulas, notas, entre outros. Para este estudo a amostra contou com alunos dos cursos Tecnologia em Gestão da Qualidade (TGQ), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (TRH), Tecnologia em Logística (TLO) e, Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG). Nestes cursos a avaliação institucional ocorre trimestralmente e, para a efetivação da pesquisa, foram consultados os resultados das avaliações realizadas em 2013/2, 2014/1, 2014/2, 2014/3, 2014/4 e 2015/1. Tendo em vista o objetivo da pesquisa foram analisados somente os itens que coincidem com os apresentados nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Na Tabela 1 são apresentadas as variáveis analisadas.

Dimensão	Variável
Material Didático	Entrega do livro didático
	Apresentação gráfica e visual do livro didático
	Linguagem utilizada no livro didático
	Abordagem dos conteúdos no livro didático
Tutor <i>On-Line</i>	Interação do tutor <i>on-line</i> com os alunos
	Atendimento do tutor <i>on-line</i> no esclarecimento das dúvidas
Ambiente Virtual de Aprendizagem	Visualização

Tabela 1 – Variáveis da avaliação institucional

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os dados foram tabulados para cada trimestre e curso, tendo por base o nível geral de satisfação estipulado pela IES, que é de 85%. Os resultados compilados considerando a média de todos os trimestres são apresentados na Tabela 2.

Dimensão	Variável	TPG	TGQ	TRH	TLO	Total
Material Didático	Entrega do livro	87,3	88,7	88,5	83,7	88,0
	Apresentação gráfica	83,1	87,8	92,7	82,9	87,4
	Linguagem	88,1	86,3	89,0	80,7	87,3
	Conteúdo	85,3	79,8	88,1	79,4	83,8
Tutor <i>On-Line</i>	Interação com alunos	83,1	80,8	85,0	86,9	82,6
	Atendimento	85,3	80,1	83,8	90,8	82,9

Ambiente Virtual	Visualização	84,6	80,8	84,3	85,7	82,4
------------------	--------------	------	------	------	------	------

Tabela 2 – Resultados da avaliação institucional – Índice de Satisfação dos Alunos (%)

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Dos dados disponíveis na Tabela 2, observa-se que a variável de maior satisfação dos alunos se refere ao material didático, sendo que o índice de aprovação foi superior a 87% no que se refere à entrega do livro, apresentação gráfica e linguagem, e em termos de conteúdo, o índice de aprovação ficou próximo a 84%. Já as variáveis que exigem uma maior atenção estão relacionadas ao tutor *on-line* e ao ambiente virtual, sendo que o índice de aprovação médio foi inferior a 83%, ficando abaixo da meta da IES.

3.2 Pesquisa On-Line Realizada Com Alunos da Graduação a Distância

Durante os meses de julho e outubro de 2015 foi disponibilizada na plataforma Google Docs uma pesquisa a ser respondida pelos alunos da graduação a distância dos cursos de Tecnologia em Gestão da Qualidade (TGQ), Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos (TRH), Tecnologia em Logística (TLO) e, Tecnologia em Processos Gerenciais (TPG) da IES em análise.

A pesquisa, com foco na satisfação dos alunos quanto à modalidade de educação a distância, foi realizada tendo como base as variáveis abordadas em trabalhos como Selim (2007), Teo (2010), Bonici e Araújo Junior (2011) e Duarte (2011). Além disso, para a construção das questões foram analisadas as variáveis utilizadas na avaliação institucional da IES a fim de serem abordados itens concomitantes. As variáveis avaliadas no questionário foram: abordagem dos conteúdos no livro didático, interação do tutor *on-line* com os alunos, atendimento do tutor *on-line* no esclarecimento das dúvidas e, ambiente virtual de aprendizagem.

Para a efetivação da pesquisa foram enviados 1512 *e-mails*. Destes, foram recebidas 114 respostas através do ambiente Google Docs e 18 questionários recebidos via *e-mail*. No entanto, após a análise de validação das respostas, a amostra resumiu-se a 100 questionários válidos tendo em vista que somente estes foram respondidos completamente. A primeira etapa do questionário abordou os dados que nos mostram o perfil dos alunos como, idade e gênero. Estes dados encontram-se na Tabela 3.

Variável	Escala	Percentual de Alunos [%]
Idade	20 a 25 anos	16
	25 a 30 anos	28
	Acima de 30 anos	56
Gênero	Feminino	58
	Masculino	42

Tabela 3 – Perfil dos alunos participantes da pesquisa *on-line*

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Conforme dados apresentados na Tabela 3, dentre os alunos respondentes, 56% dos alunos possuem idade acima de 30 anos. Este índice não coincide com os dados do Censo 2013, onde a maioria dos alunos possui entre 20 e 30 anos (CENSO, 2014). Da mesma forma, no Censo EAD.BR 2014, diferentemente da amostra desta pesquisa, a maioria dos educandos que participaram de cursos a distância tinham entre 21 e 30 anos (CENSO, 2015).

No que se refere ao gênero, 56% dos alunos que participaram da Pesquisa *On-line* são do sexo feminino, item que coincide com dados do Censo 2013 onde 61% dos alunos é do sexo feminino (CENSO, 2014). Este índice também coincide com os dados do Censo EAD.BR 2014 que apontou — nos cursos regulamentados totalmente a distância, nos cursos regulamentados semipresenciais e nas disciplinas EaD — a maioria, mais de 50% dos alunos, é do sexo feminino (CENSO, 2015).

Ainda, fazendo parte da análise do perfil, o questionário perguntou aos alunos se eles já haviam participado anteriormente de uma disciplina ou curso na modalidade a distância e, também, qual o motivo para a sua opção em realizar este curso na modalidade a distância. Quando questionados sobre a participação anterior em uma disciplina ou curso na modalidade a distância, 69% dos alunos (a maioria) respondeu que ainda não havia participado de disciplina ou curso nesta modalidade de ensino. Em resposta à última alternativa quanto ao motivo pelo qual os alunos optaram pela realização deste curso à distância, 69% dos alunos informaram que foi devido à dificuldade em dispor de horários fixos para estudar presencialmente.

Após a resposta às alternativas que buscaram formar o perfil dos alunos da graduação a distância da IES pesquisada, o questionário apresentou aos alunos 13 perguntas com opção de resposta de acordo com o modelo de Escala Likert — e uma última questão discursiva. Segundo a Escala Likert os respondentes devem optar entre as alternativas 1 Discordo plenamente, 2 Discordo, 3 Neutro, 4 Concordo, 5 Concordo plenamente. Para melhor análise destes dados, os mesmos foram compilados na Tabela 4, sendo que foram apresentados apenas os itens Concordo e Discordo.

Questão	Concordo	Discordo
	[%]	[%]
1) O ambiente virtual de aprendizagem é de fácil utilização.	87,5	12,5
2) Os <i>chats</i> têm auxiliado a minha aprendizagem.	78	22
3) Os fóruns têm auxiliado a minha aprendizagem.	92	8
4) Eu participo regularmente das discussões realizadas através de <i>chats</i> e fóruns.	82	18
5) Eu aprendi com os outros alunos durante as discussões realizadas através de <i>chats</i> e fóruns.	75	25

6) O uso do material didático virtual (livro, slides, textos) disponível no ambiente virtual tem auxiliado na minha compreensão dos temas abordados.	98	2
7) Eu estudei a disciplina através da leitura do livro didático disponível no ambiente virtual de aprendizagem.	92	8
8) Eu estudei a disciplina através da visualização das videoaulas disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem.	94	6
9) O conteúdo apresentado no ambiente virtual de aprendizagem desta disciplina (nas videoaulas e no livro didático) foi importante para meu aprendizado.	100	0
10) A realização dos exercícios de passagem disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem foi importante para o meu aprendizado.	99	1
11) Eu aproveitei a(s) dúvida(s), surgida(s) durante meus estudos, encaminhando-a(s) ao professor-tutor, para auxiliar no meu aprendizado.	96	4
12) As respostas às minhas dúvidas, dadas pelo professor-tutor, têm facilitado minha aprendizagem nesta disciplina a distância.	91	9
13) O professor-tutor encoraja a minha participação nas atividades (<i>chats</i> , fóruns, tira-dúvidas) disponíveis no ambiente da disciplina.	95	5

Tabela 4 – Resultados da pesquisa *on-line*

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Observa-se da Tabela 4 que o item com maior índice de satisfação — 100%, ocorreu na Questão 9 “O conteúdo apresentado no ambiente virtual de aprendizagem desta disciplina (nas videoaulas e no livro didático) foi importante para meu aprendizado”. Já a dimensão que apresentou o menor índice de satisfação dos alunos (25%), sendo este o maior índice no quesito Discordo — foi na Questão 5 “Eu aprendi com os outros alunos durante as discussões realizadas através de *chats* e fóruns”. Os dados mostram que o menor índice de satisfação está relacionado à interação com os alunos, principalmente nos *chats*, corroborando o resultado da avaliação institucional. Os alunos apresentaram um alto grau de satisfação com o atendimento do tutor, diferindo da avaliação institucional, que considerou este fator como ponto de melhoria. Em relação ao material didático, ambas as pesquisas apresentaram um alto grau de satisfação.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mercado educacional está em constante atualização e a Educação a Distância tem tomado proporções antes inimagináveis. O número de instituições de ensino que passou a oferecer cursos ou disciplinas a distância aumentou, assim como o número de alunos que optam por estudar nesta modalidade de ensino tem crescido a cada dia. No entanto, assim como tem aumentado os índices de instituições e alunos atuando nesta área, questões como a busca pela qualidade no serviço oferecido bem como as preocupações com a evasão passaram a ser constantes. Nas três últimas pesquisas realizadas pelo Censo EAD.BR a evasão dos educandos em cursos oferecidos na modalidade a distância tem sido apontada como um dos principais obstáculos

enfrentados pelas instituições de ensino superior que atuam nesta modalidade de ensino.

Frente a esta realidade, este artigo buscou analisar os fatores de satisfação dos alunos da EaD de uma IES do norte do estado de Santa Catarina. Durante o estudo de caso foram analisadas as avaliações institucionais realizadas pela IES, entre os trimestres de 2013/2 e 2015/1 e, também os fatores de satisfação dos alunos por intermédio da realização de uma pesquisa *on-line*. Com base nos dados apontados nestes dois tipos de análise metodológica foi possível identificar que o principal fator de satisfação percebido pelos alunos de cursos de graduação a distância da IES pesquisada refere-se ao **material didático**. Este resultado também foi encontrado em pesquisas como as realizadas por Wu, Tennyson e Hsia (2010) e Kuo et al. (2014).

Segundo Moore e Kearsley (2008), autores referência na área, o material didático de um curso a distância pode incluir desde programas de áudio e vídeo ou diferentes tecnologias, mas, na maioria das instituições o material impresso continua a ser o mais utilizado.

É importante ressaltar que, para que as IES possam aprimorar seu desempenho nesta dimensão, de forma a oferecer o melhor serviço e alcançar a satisfação do seu aluno da EaD, torna-se primordial refletir sobre os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Este importante documento afirma que, para atingir seus principais objetivos, a produção do material — seja material impresso, vídeos, videoconferências, objetos de aprendizagem, entre outros — deve ter em vista os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no Projeto Político Pedagógico.

Para alcançar esta meta, é vital que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem de forma multidisciplinar com uma equipe formada por profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, desenvolvimento de páginas web, entre outros (BRASIL, 2007). Dentre os aspectos mais importantes ressaltados para a dimensão Material didático nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, encontramos em Serra, Oliveira e Mourão (2013): mediações (integração entre as diferentes mídias utilizadas); conteúdo (compatibilidade entre o contexto socioeconômico dos alunos); forma (diferentes lógicas de concepção, produção e controle de tempo).

Por intermédio desta explanação pode-se perceber que todos os objetivos desta pesquisa foram alcançados e, sob esta perspectiva, cabe ressaltar que a busca por analisar os principais fatores de satisfação dos alunos de um curso de graduação oferecido na modalidade a distância, pode contribuir sobremaneira para todas as instituições que atuam ou pensam em atuar nesta área em franca expansão. Conhecer o motivo de satisfação do cliente, bem como, ter por ideal aprimorar a qualidade do serviço oferecido pode representar um grande diferencial nesta área que vem crescendo, mas, ao mesmo tempo, vem enfrentando dificuldades, tais como os altos índices de evasão.

Como fator de melhoria identificado durante a pesquisa, cita-se o aspecto relacionado à tutoria. Foi identificado durante as avaliações institucionais que quase 35% dos alunos discordam que o tutor esclarece as dúvidas solicitadas dentro do prazo estabelecido pela IES. Já no questionário aplicado aos alunos, observou-se que aproximadamente 25% dos alunos discordam que aprenderam com os outros alunos durante as discussões realizadas através de *chats* e fóruns. Para o efetivo uso dessas ferramentas de comunicação, o papel do tutor é fundamental, ressaltando também a sua importância para o sucesso da EaD.

Reforçando a importância do aperfeiçoamento contínuo de todos os agentes e processos que fazem parte da gestão da Educação a Distância, Bittencourt (2012) salienta que, para que uma IES possa oferecer Educação a Distância com qualidade precisa ter professores/tutores qualificados, tecnologia apropriada, equipe multidisciplinar de especialistas — como *designers* de material didático e avaliações — eficiente, uma excelente estrutura e política organizacional.

Neste sentido, a revisão da literatura pertinente bem como a realização da presente pesquisa demonstram que a prática da modalidade a distância, embora ainda esteja em crescimento em todo o país, aponta aspectos positivos — tais como o material didático, porém ainda apresenta fatores que precisam ser aprimorados — como a tutoria.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, D. F. de. **A metodologia da auto avaliação institucional na Educação a Distância**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

BONICI, R. M. C.; ARAÚJO JUNIOR, C. F. de. Medindo a satisfação dos estudantes em relação a disciplina on-line de probabilidade e estatística. In: 17º ABED CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 2011, Manaus - AM. **Anais...** Manaus - AM: ABED Associação Brasileira de Educação a Distância, 2011. v. 1, p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2011/trabalhos1.asp>>. Acesso em: 31 jan. 2016.

BOSSU, C. Qualidade na educação a distância no ensino superior brasileiro: prestação de contas ou melhoria. In: CIAED CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 16., 2010, Foz do Iguaçu - Pr. **Anais...** Foz do Iguaçu - Pr: Ciaed, 2010. p. 1 - 10. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/962010010815.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, ago. 2007. [on-line]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2014.

CARDOSO, R. **Análise da aplicabilidade dos princípios e ferramentas da produção enxuta para a melhoria da gestão**. 2010. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, da Faculdade de Engenharia, Arquitetura e Urbanismo, Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Santa Bárbara D'Oeste, 2010.

CARDOSO, R. ; CAMPOS, F. C. , D. F. Gestão de projeto de EaD: uma nova aplicação para as ferramentas da produção enxuta. In: XXX ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO, 10. 2010, São Carlos/sp. **Anais...** São Carlos/SP: Enegep, 2010. p. 1 - 10.

CENSO EAD.BR 2013: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil = Censo EAD.BR 2013: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Ibpex, 2014.

CENSO EAD.BR 2014: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil = Censo EAD.BR 2014: analytic report of distance learning in Brazil/[traduzido por Maria Thereza Moss de Abreu]. Curitiba: Ibpex, 2015. Disponível em: http://www.abed.org.br/censoead2014/CensoEAD2014_portugues.pdf. Acesso em 08 fev 2016.

DUARTE, Z. M. C. **Educação a Distância (EaD): estudo dos fatores críticos de sucesso na gestão de curso da região metropolitana de Belo Horizonte na visão dos tutores**. 2011. 80 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Administração de Empresas, Gestão Estratégica e Comportamento Organizacional, Universidade FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura, Belo Horizonte, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GNECCO JUNIOR, L. **Desafios na gestão de cursos EaD: um estudo de caso nos cursos de Administração a distância da UFSC**. 2012. 292 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Socioeconômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: INEP, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 01 ago. 2017.

KUO, Y., WALKER, A. E., SCHRODER, K. E. E., BELLAND, B. R.. Interaction, Internet self-efficacy, and self-regulated learning as predictors of student satisfaction in online education courses. **The Internet And Higher Education**, [s.l.], v. 20, p.35-50, jan. 2014. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2013.10.001>. Disponível em: <http://api.elsevier.com/content/article/PII:S1096751613000456?httpAccept=text/xml>. Acesso em: 1 mar. 2016.

LENTON, P. Determining student satisfaction: An economic analysis of the National Student Survey. **Economics of Education Review**, [s.l.], v. 47, p.118-127, ago. 2015. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.05.001>. Disponível em: <http://api.elsevier.com/content/article/PII:S0272775715000564?httpAccept=text/xml>. Acesso em: 1 mar. 2016.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008. 398 p. Tradução: Roberto Galman.

OROJA, S. G.; KOTOUA, S.; ILKAN, M. Online Education in North Cyprus Universities: Case Study Eastern. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, Turkey, n. 28, p.536-541, 2011.

PORTAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Censo da Educação Superior 2012. Disponível em: <http://migre.me/uk5T3>. Acesso em 06 Fev 2014.

ROVAI, A. P. A practical framework for evaluating online distance education programs. **The Internet and Higher Education**, New York, NY, v. 6, n. 2, p.109-124, 2003. ISSN: 1096-7516. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/journal/10967516/20>. Acesso em: 21 jul. 2014.

SELIM, H. M.. Critical success factors for e-learning acceptance: Confirmatory factor models. **Computers & Education**, United Arab Emirates, v. 49, p.396-413, 2007. Disponível em: <http://www.qou.edu/arabic/researchProgram/eLearningResearchs/criticalSuccess.pdf>. Acesso em: 8 fev. 2016.

SERRA, A. R. C.; OLIVEIRA, F. B. de; MOURÃO, L. Gestão da educação a distância: um modelo de avaliação à luz dos referenciais de qualidade do MEC. **Interletras: Revista Transdisciplinar de Letras, Educação e Cultura da UNIGRAN**, Dourados/MS, v. 3, n. 17, p.1-21, abr. 2013. Semestral.

Disponível em: <<http://www.unigran.br/interletras/index.php>>. Acesso em: 22 jul. 2014.

SILVA, A. R. L. da; REBELO, S.; NUNES, C. S. Modelos utilizados pela educação a distância: uma síntese centrada nas instituições de ensino superior brasileiras. **Revista Gestão Universitária na América Latina: Revista GUAL**, Florianópolis/sc, v. 4, n. 3, p.153-169, set. 2011.

SOUZA, S. A. de; REINERT, J. N. Avaliação de um curso de ensino superior através da satisfação/insatisfação discente. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba/SP, v. 15, n. 1, p.159-176, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/aval/v15n1/v15n1a09.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2016.

SUN, P.; TSAI, R. J.; FINGER, G. What drives a successful e-Learning?: An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. **Computers & Education**, Taiwan, v. 50, p.1183-1202, 2008. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131506001874>>. Acesso em: 01 ago. 2014.

TEO, T. Development and validation of the E-learning Acceptance Measure (EIAM). **The Internet And Higher Education**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.148-152, jun. 2010. Elsevier BV. DOI: 10.1016/j.iheduc.2010.02.001. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:S1096751610000151?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 30 jan. 2016.

VALERIE, R. **Avaliação de educação a distância e e-learning**. Porto Alegre: Penso, 2013.

WU, J.; TENNYSON, R. D.; HSIA, T. A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. **Computers & Education**, [s.l.], v. 55, n. 1, p.155-164, ago. 2010. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2009.12.012>. Disponível em: <<http://api.elsevier.com/content/article/PII:S0360131510000035?httpAccept=text/xml>>. Acesso em: 1 mar. 2016.

DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE EGRESSOS DAS MODALIDADES PRESENCIAL E À DISTÂNCIA DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO DO CEETEPS - CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA

Maria Jose Grando Rovai

RESUMO: O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) desenvolveu e implantou a Organização Curricular da Habilitação Profissional de Técnico em Administração nas modalidades presencial e a distância. A partir da investigação da autopercepção dos egressos desse curso, buscou-se identificar se todas as competências previstas na Organização Curricular das duas modalidades foram desenvolvidas e se há diferenças entre as percepções dos egressos das duas modalidades. Para tanto, foi realizada pesquisa quantitativa utilizando o método de levantamento *survey* por meio de questionário aplicado a técnicos em administração recém-formados, obtendo-se 1.943 respondentes. A análise das respostas foi realizada por meio de análise descritiva, fatorial e teste de hipóteses (teste t). Nessa análise, as 47 competências foram expressas em sete fatores denominados: Finanças e tributos, Gestão de pessoas, Gestão e estratégias, Marketing e empreendedorismo, Metodologia, Pessoais e Produção e Logística. Verificou-se que todas as competências têm alta aderência com seu respectivo fator (cargas fatoriais > 0,6), tendo a confiabilidade sido testada. Os resultados indicam que, na autopercepção dos egressos, houve

desenvolvimento de todas as competências. As médias de todos os fatores na modalidade presencial apresentaram diferença não significativa, a maior, em relação às médias dos fatores da modalidade à distância, denotando que a Habilitação Profissional Técnica em Administração está atingindo os objetivos de formação nas duas modalidades de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação de egressos. Competências. Educação Técnica Profissional. EaD

1 | INTRODUÇÃO

O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS) é uma autarquia de regime especial do Governo do Estado de São Paulo, vinculado à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia. Sua missão é promover a educação profissional pública dentro de referenciais de excelência, visando ao atendimento das demandas sociais e do mundo do trabalho. Atualmente, conta com uma rede 218 Escolas Técnicas Estaduais (Etecs) e 64 Faculdades de Tecnologia (Fatecs), possuindo mais 283 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superior tecnológico, espalhados por mais de 300 municípios.

Nesse contexto, é de fundamental

importância a utilização de mecanismos que permitam mensurar a contribuição dada pelo CEETEPS ao desenvolvimento de seus alunos. Uma das ferramentas que tem sido utilizada pelas instituições de ensino, nesse sentido, é a avaliação de egressos, uma vez que estes são parte fundamental na experimentação das metodologias de ensino-aprendizagem previstas nos currículos dos cursos oferecidos por estas instituições.

Nesta pesquisa, optou-se por analisar um dos cursos oferecidos pelo CEETEPS nas modalidades presencial e a distância (EaD) para realizar a avaliação de egressos: a Habilitação Profissional de Técnico em Administração.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é analisar, a partir da autopercepção dos egressos, se ao final do curso Técnico em Administração, há diferença significativa nas competências desenvolvidas nas modalidades de ensino presencial e EaD. Este objetivo geral se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) analisar a autopercepção de desenvolvimento de competências pelos egressos da modalidade presencial; b) analisar a autopercepção de desenvolvimento de competências pelos egressos da modalidade EaD; c) verificar se as competências elencadas nos Planos de Curso foram desenvolvidas a partir da visão dos egressos; e d) analisar as diferenças encontradas no desenvolvimento de competências evidenciadas pelos egressos entre as duas modalidades de ensino.

Os resultados desta pesquisa poderão subsidiar a identificação da necessidade de investigar outros aspectos e ajudarão a nortear os próximos projetos de treinamento de professores e tutores, atualização de cursos, elaboração de material didático complementar e treinamento profissional da equipe gestora do curso, portanto, contribuindo com todas as unidades escolares que aplicam a Habilitação Profissional de Técnico em Administração nas duas modalidades de educação. A metodologia utilizada poderá ser empregada em outros cursos, na área de Administração ou em outras áreas, bem como em cursos de outras instituições.

Este artigo está estruturado em cinco partes: esta introdução; a fundamentação teórica sobre competências e o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de competências; o detalhamento dos procedimentos metodológicos; a análise dos resultados; e as considerações finais.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Competências

Segundo a Resolução CNE/CEB nº 04/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a competência profissional “é a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999).

A definição de “competência” foi sendo reformulada de acordo com as mudanças nos setores produtivos, econômicos e sociais, passando a ser atribuído ao termo diversas peculiaridades conforme as inovações do ambiente organizacional (SOUZA et al., 2013). Os autores enfatizam que:

..o campo de estudos sobre competências tem se concentrado em duas importantes correntes de pensamento: a abordagem americana (Spencer & Spencer, 1993; Boyatzis, 1982; McClelland, 1973) e a abordagem francesa (Le Boterf, 2003; Zarifian, 2001; Perrenoud, 2001), em estudos que tratam de perspectivas micro (competências individuais) ou macro (competências organizacionais), emergindo mais recentemente, uma abordagem educacional sobre o papel das instituições de ensino na formação de competências-chave (Young, 2010; Mulder *et al.*, 2009; Valença & Hoffman, 2008; Bleiklie, 2005; Rychen & Salganik, 2005; Estande, 2003; Holmes & Hooper, 2000), resignificando os debates na atualidade.

No tocante à abordagem americana, o debate sobre competência entre os psicólogos e os administradores nos Estados Unidos iniciou-se em 1973 com David McClelland ao publicar o artigo *Testing for Competence rather than Intelligence* (FLEURY, 2002). McClelland (1973) argumentava que deveria testar a competência em vez da inteligência, visto que os testes de inteligência não objetivam o desempenho no trabalho ou sucesso na vida. Sob essa abordagem, a competência era vista como qualificações ou características pessoais para desenvolver um determinado trabalho (CUNHA; FURUKAWA, 2010).

A noção de competência foi se desenvolvendo e, em 1982, os autores americanos Becker e Lacombe (2005) salientaram a necessidade de analisar a interdependência entre as exigências dos cargos e o comportamento dos profissionais, ou seja, a importância de que o indivíduo se adeque ao ambiente organizacional e sinta-se à vontade para exercer suas funções. Complementarmente a isso, Boyatzis (1982) definiu que a competência é composta de conhecimentos, habilidades e atitudes, assim como um acervo que o indivíduo possui e usufrui no desempenho de suas funções.

Outros autores americanos, como Spencer e Spencer (1993), indicam que a competência é uma característica tácita da pessoa, casualmente relacionada a eficiência na realização de uma tarefa ou em determinada situação.

De acordo com Becker e Lacombe (2005), a abordagem americana caracteriza a competência como input, julgando-a como limitada, pois não explica o exercício do trabalho do indivíduo frente ao contexto dinâmico e incerto em que as organizações operam.

Considerando as lacunas teóricas deixadas pela corrente americana, em meados da década de 1980, respondendo às incertezas do mercado, à complexidade do desempenho requerido e à impossibilidade de fixar a maneira a se atingir um resultado, a competência passa a associar-se também à delegação de poderes de decisão para equipes de trabalho. A autonomia e responsabilidade, individual e coletiva são acrescidas à tomada de decisões corretas em um prazo certo para que produza

condições de combater às incertezas. É nesse período que surge o debate francês contrapondo-se ao conceito americano, salientando as ações do indivíduo, indo além da qualificação técnica (BECKER; LACOMBE, 2005).

Nesse contexto, Zarifian (2003), reconhecido pelo seu trabalho na lógica da competência, propôs uma definição em três partes:

1. Competência é a tomada de iniciativa e responsabilidade do indivíduo em situações profissionais com as quais ele se confronta”,
2. “Competência é a inteligência prática das situações, que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma à medida que a diversidade das situações aumenta”,
3. “Competência é a faculdade de mobilizar redes de atores em volta das mesmas situações, de compartilhar desafios, de assumir áreas de responsabilidade” (ZARIFIAN, 2003, p. 137).

A partir das proposições de Zarifian (2003), conclui-se que a competência deve ser situacional para atingir o resultado esperado. Nessa mesma linha, Le Boterf (2003), conceitua competência como um conjunto de diversos saberes: saber agir, saber mobilizar em um contexto, saber combinar, saber transpor e por último saber aprender a aprender.

Na mesma direção, Perrenoud (2000, p.15), afirma que “competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.

Outros autores brasileiros pendem para a linha de pensamento francesa, como Fleury e Fleury (2001, p. 188) que definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”. De acordo com os autores, o conceito de competência, como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes organizadas na caracterização do cargo, a exemplo da abordagem americana, é apenas um modelo contemporâneo para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.

2.2 O Papel das Instituições de Ensino no Desenvolvimento de Competências

Os artigos quinto e sexto da Resolução CNE/CEB 6/2012, apresentam a finalidade e os princípios norteadores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, conforme segue (BRASIL, 2012):

“Art. 5º. Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais”.

“Art. 6º, VIII- ...contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de

estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas”.

Para as instituições de educação profissional, a ideia de competência para a laboralidade implica na organização de programas que incluam conteúdos e meios que favoreçam o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas, questionamentos, tomada de decisões, iniciativas e polivalência profissional. Assim, é esperado que o currículo seja um conjunto de situações-meio, organizado conforme a visão criativa local e particular, direcionado para a geração de competências. Pretende-se, assim, o rompimento com o currículo tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas. A contextualização das competências deve ser assegurada ainda, segundo o Parecer 16/99, pelo uso de uma metodologia prática que deve constituir e organizar os currículos, inclusive abrangendo estágio supervisionado a ser realizado em empresas e outras instituições (ANTUNES; CHMMA; ROCHA-PINTO, 2013).

Nesse contexto, nota-se que os modelos nacionais de ensino superior, elucidados por Antunes, Chamma e Rocha-Pinto (2013) e Araújo (2002) revelam uma orientação das instituições de ensino quanto ao desenvolvimento de competências. Rychen e Salganik (2005) afirmam que as competências requeridas dos profissionais são cada vez mais complexas, porque exigem que as pessoas acompanhem a evolução tecnológica. Bleiklie (2005), por sua vez, constata que o índice de educação da população compromete a competitividade de uma nação e, por isso, as instituições de ensino tem buscado diferentes tipos de estratégia para fornecer a seus alunos a formação baseada nas competências que serão requeridas no mercado de trabalho cada vez mais competitivo.

Dessa forma, a nova educação profissional conduz a base do exercício educacional para o desenvolvimento de competências e para o que é preciso aprender a fim de desenvolver competências no mundo contemporâneo (ALVES, 2013).

É significativo salientar que formação e avaliação são partes integrantes do mesmo processo de ensino e aprendizagem e devem ser aplicados com foco nos mesmos objetivos referenciados pela LDB. A reforma de ensino, a partir da Lei nº 9394 de 1996, destaca a necessidade do desenvolvimento do aprender a aprender (sozinhos e em grupo) e da aplicação das competências desenvolvidas correlacionando com os cinco saberes: conhecer, fazer, ser, conviver e agir (BRASIL, 1996). Logo, quando um projeto pedagógico é idealizado, deve refletir na análise de uma situação-problema que estimule as capacidades cognitivas, procedimentais, valores e atitudes para solucioná-lo e que seja possível identificar as evidências das competências adquiridas.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é caracterizada como quantitativa de natureza descritiva, pois

pretende identificar, na visão do aluno concluinte, se as competências estabelecidas na organização curricular foram desenvolvidas em decorrência da Habilitação Profissional de Técnico em Administração, considerando as duas modalidades de educação: presencial e EaD.

Optou-se pela abordagem quantitativa na coleta e no tratamento dos dados em função do elevado número da população (mais de onze mil egressos), e também para evitar distorções na interpretação (RICHARDSON, 1999).

O trabalho foi dividido em quatro etapas metodológicas. Na primeira etapa foi realizado o levantamento bibliográfico sobre os temas: competência, o papel das instituições de ensino no desenvolvimento de competências e educação presencial e à distância.

A segunda etapa consistiu no levantamento das competências exigidas no perfil de formação da modalidade presencial e da modalidade EaD, da organização curricular elaborada pelo Centro Paula Souza. A relação das competências, as quais foram utilizadas no questionário, estão elencadas nas tabelas de 1 a 7 no item 4 desse trabalho.

Na terceira etapa, foi desenvolvido o questionário para ser aplicado aos discentes egressos da Habilitação Profissional de Técnico em Administração, tanto nas turmas presenciais quanto nas turmas da modalidade a distância, a fim de averiguar se os alunos reconheciam que desenvolveram as competências previstas no perfil de conclusão do curso. No questionário foram elencadas as competências profissionais: 28 competências comuns para as duas modalidades de ensino, onze que aparecem exclusivamente no Projeto Pedagógico do curso na modalidade presencial e mais oito exclusivas do projeto da EaD. Tanto os egressos da modalidade presencial quanto da modalidade a distância responderam a todas as questões referentes as 47 competências, além dos dados sociodemográficos como: idade, sexo, experiência profissional, dentre outros. As questões relativas às competências são baseadas em escala de Likert de sete pontos.

A quarta etapa foi a coleta de dados por intermédio de questionário enviado para 8.393 alunos da modalidade presencial e 2.703 alunos da modalidade à distância, sendo obtidas 1.502 e 441 respostas, respectivamente. O período da pesquisa via formulário eletrônico foi de 17/07/2014 a 25/08/2014. Posteriormente foi feita a interpretação dos resultados mediante análise descritiva, fatorial e testes de hipóteses (teste t). Foi utilizado software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

Durante a coleta, tentou-se obter o maior número de respostas possível, de forma que fosse minimizado um possível efeito de *non-response bias*, ou seja, que o questionário não fosse respondido pelos ex-alunos por motivos diversos. Assim foi realizado um esforço de atualização cadastral dos egressos e reenvio periódico do questionário para aqueles que não haviam respondido.

4 | APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.

No que concerne à caracterização da amostra, o quadro 1 apresenta as informações relevantes para descrever os respondentes da pesquisa:

Indicador	Resultados
Gênero	68,8% feminino e 31,2% masculino.
Faixa Etária	54,6% tem até 20 anos e 26,2% tem entre 21 e 30 anos.
Relação entre estudo e trabalho	43,3% somente estudam, enquanto que 56,7% estudam/trabalham/estagiam.

Figura 2 – Caracterização da amostra

Fonte: elaborado pelos autores.

Observa-se que a maior parte dos entrevistados é composta por pessoas do sexo feminino. Ademais, verifica-se que a amostra é formada por pessoas jovens e que parte dessa amostra já está inserida no mercado de trabalho.

No tocante ao desenvolvimento de competências, são apresentadas as estatísticas descritivas para todas as quarenta e sete competências, organizadas em sete grupos de acordo com os fatores obtidos após tratamento estatístico: Finanças e tributos; Gestão de pessoas; Gestão e estratégia; Marketing e empreendedorismo; Produção e Logística; Pessoais e Metodologia. Apesar da amostra original ter 1.502 respondentes, registrou-se que 583 não responderam os itens referentes às competências. Sendo assim, trabalhou-se com uma amostra de 1.360 respondentes.

Vale ressaltar que para todos os fatores os resultados do teste de esfericidade de Barlett foram estatisticamente significativos (p -valor $< 0,001$), assim como a Medida de Adequação da Amostra Kaiser-Meyer-Olkin (0,966). Por fim, o alfa de Cronbach foi igual a 0,947, o que demonstra a confiabilidade interna do instrumento de pesquisa. A seguir são apresentados os resultados para cada um dos sete fatores.

4.1 Competências pessoais

O grupo de “competências pessoais” teve as maiores médias quando comparado aos demais fatores. Observou-se que a competência “Atuar com flexibilidade, iniciativa e em equipe” obteve a maior média entre todas as competências (6,082 e mediana 7), demonstrando que pelos menos 50% dos egressos autoavaliaram-se com nota 7, máxima da escala. A competência “Analisar o atual contexto do mercado de trabalho e identificar os atributos pessoais valorizados para o profissional de sucesso” teve a menor média deste grupo (5,561 e mediana 6). Logo, pode-se considerar que mesmo a menor média teve um resultado acima do ponto médio da escala. Os resultados desta dimensão estão expressos na tabela 1.

Competências Pessoais	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Atuar com flexibilidade, iniciativa e em equipe.	1360	6,082	7	1,238	1	7	0,776
Assumir compromissos e responsabilizar-me pelos resultados.	1360	6,019	7	1,308	1	7	0,744
Comunicar com facilidade de forma verbal e escrita.	1360	5,854	6	1,355	1	7	0,777
Negociar e tomar decisões; liderar e empreender.	1360	5,765	6	1,366	1	7	0,809
Identificar o perfil profissional e pessoal da área de atuação e buscar aprimoramento profissional.	1360	5,765	6	1,307	1	7	0,761
Falar bem em público.	1360	5,657	6	1,501	1	7	0,637
Demonstrar capacidade de análise, de síntese; raciocínio lógico, abstrato e visão crítica.	1360	5,561	6	1,413	1	7	0,757
Analisar o atual contexto do mercado de trabalho e identificar os atributos pessoais valorizados para o profissional de sucesso.	1360	5,561	6	1,403	1	7	0,787

Tabela 1 - Estatísticas do fator “Competências pessoais”

Fonte: elaborado pelos autores.

No procedimento fatorial realizado, obteve-se um resultado unidimensional, ou seja, as oito competências puderam ser expressas em um único fator denominado “Competências Pessoais” (autovalor igual a 4,590, explicando 57,378 % da variância). As cargas fatoriais dos itens foram superiores a 0,6 demonstrando a relevante aderência dos mesmos ao fator.

4.2 Competências em Gestão de Pessoas

As seis competências do fator “Gestão de pessoas” obtiveram resultados com pouca variabilidade, pois as médias estão situadas no intervalo entre 5,278 a 5,931 (mediana 6). Sendo a escala de 1 a 7, o resultado da autoavaliação dos egressos está acima do ponto médio da escala, denotando tendência a um forte desenvolvimento de competências por parte dos egressos, conforme resultados da tabela 2.

Competências de Gestão de pessoas	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Reconhecer a importância do Gestor de Recursos Humanos para manutenção da higiene, segurança e qualidade de vida no trabalho.	1360	5,931	6	1,363	1	7	0,755
Pesquisar as técnicas e métodos de trabalho em equipe, valorizando a cooperação, a iniciativa, ética e autonomia no desempenho pessoal e organizacional.	1360	5,872	6	1,343	1	7	0,723

Coletar dados e aplicar procedimentos capazes de apoiar e viabilizar o planejamento de recursos humanos.	1360	5,494	6	1,443	1	7	0,818
Implantar o processo de admissão de pessoal, gerenciar o processo de folha de pagamento, atendendo a legislação vigente.	1360	5,354	6	1,539	1	7	0,741
Pesquisar e descrever as características dos subsistemas de Recursos Humanos.	1360	5,305	6	1,562	1	7	0,791
Implantar políticas de desenvolvimento e retenção de talentos.	1360	5,278	6	1,524	1	7	0,767

Tabela 2 - Estatísticas do fator “Competências em Gestão de Pessoas”

Fonte: elaborado pelos autores.

Em relação à fatorial, é importante informar que o resultado foi unidimensional (autovalor igual a 3,526 explicando 58,770 % da variância). As cargas fatoriais associadas a cada um dos itens foram superiores a 0,7, indicando a aderência ao fator:

4.3 Competências em Gestão e Estratégia

As cinco competências constantes no fator “Gestão e estratégia”, relacionadas na tabela 3, e previstas no Plano de curso com o propósito de preparar o alunos para as atribuições profissionais de assessorar na estrutura e no funcionamento da empresa com base nos seus objetivos, no gerenciamento de mudanças organizacionais e na aplicação de diretrizes contidas no planejamento (estratégico, tático e operacional) também foram autoavaliadas pelos egressos acima do ponto médio da escala.

Competências de Gestão e estratégia	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Analisar a importância da responsabilidade social e sustentabilidade na formação profissional e ética do cidadão.	1360	5,783	6	1,377	1	7	0,732
Reconhecer fenômenos (econômicos, sociais, culturais, etc) da globalização e avaliar seus impactos no cotidiano pessoal e profissional e no planejamento das organizações.	1360	5,477	6	1,455	1	7	0,786
Analisar planejamento estratégico, tático, operacional e Plano Diretor.	1360	5,433	6	1,495	1	7	0,751
Sintetizar a evolução histórica da Administração e sua aplicabilidade na Gestão Empresarial.	1360	5,32	6	1,498	1	7	0,782
Explicar uma situação com a elaboração e/ou alteração de um contrato ou estatuto social, os direitos, deveres e responsabilidades dos sócios e investidores de uma organização empresária.	1360	5,064	5	1,643	1	7	0,718

Tabela 3 - Estatísticas do fator “Competências em Gestão e estratégia”

Fonte: elaborado pelos autores.

No procedimento fatorial realizado verificou-se que todas as competências desse grupo compõem a mesma dimensão e, portanto, podem ser expressas pelo fator “Competências em Gestão e estratégia” (autovalor igual a 2,846 explicando 56,929% da variância). As cargas fatoriais relacionadas foram superiores a 0,7.

4.4 Competências em Marketing e Empreendedorismo

Analisando as competências do fator “Marketing e empreendedorismo”, elencadas na tabela 4, observou-se uma variabilidade discretamente maior que nos outros fatores: as médias variam de 4,996 a 5,717, sendo seis competências com mediana seis e três competências com mediana cinco, que são elas: “analisar o contexto socioeconômico e político tendo em vista a prática empreendedora”; “avaliar do ponto de vista socioambiental, interpretar a legislação ambiental e de proteção ao consumidor” e “explicar as diferenças entre a Comunicação Institucional e a Comunicação Publicitária”. Mesmo assim, o resultado indica que as competências previstas no Plano de Curso foram desenvolvidas pelos egressos, pois todas as médias estão com valores acima do ponto médio da escala.

Competências de Marketing e empreendedorismo	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Elaborar plano estratégico de marketing, identificando público alvo, desenhando os produtos e serviços para atendê-lo.	1360	5,717	6	1,442	1	7	0,685
Incorporar técnicas de atendimento ao cliente, de gestão documental e do arranjo físico do ambiente de trabalho.	1360	5,654	6	1,427	1	7	0,755
Planejar e executar pesquisas de mercado, elaborar e redigir documentos para a adoção de estratégias que aumentem a participação da empresa no mercado consumidor.	1360	5,524	6	1,491	1	7	0,768
Analisar tendências e oportunidades para criação e abertura de um negócio com sustentabilidade.	1360	5,448	6	1,485	1	7	0,792
Implantar técnicas de comunicação empresarial.	1360	5,421	6	1,481	1	7	0,808
Analisar o contexto socioeconômico e político tendo em vista a prática empreendedora.	1360	5,271	5	1,482	1	7	0,793
Avaliar, do ponto de vista socioambiental, áreas fronteiras de desenvolvimento sustentável e da responsabilidade social.	1360	5,262	6	1,592	1	7	0,769
Interpretar a legislação ambiental e de proteção ao consumidor.	1360	5,171	5	1,604	1	7	0,742
Explicar as diferenças entre a Comunicação Institucional e a Comunicação Publicitária.	1360	4,996	5	1,72	1	7	0,676

Tabela 4 - Estatísticas do fator “Competências em Marketing e Empreendedorismo”

Fonte: elaborado pelos autores.

Na metodologia aplicada, a fatorial obteve resultado unidimensional, demonstrando que as nove competências puderam estar vinculadas a um único fator denominado “Marketing e empreendedorismo” (autovalor igual a 5,135 explicando 57,061 % da variância). As cargas fatoriais relacionadas são superiores a 0,6, indicando assim, a aderência dos itens ao fator.

4.5 Competências em Produção e Logística

A autoavaliação dos egressos sobre o desenvolvimento das competências do fator “Produção e Logística” elencadas na tabela 5, indica que estão sendo efetivamente desenvolvidas, apesar de também terem médias relativamente mais dispersas em comparação com os demais fatores (4,823 a 5,624) sendo quatro competências com mediana seis e duas competências com mediana cinco, que são elas: “recorrer aos princípios e definições para planejar o desenvolvimento das atividades de logística” e “interpretar processos envolvidos nas operações de importação e exportação”.

Competências de Produção e Logística	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Planejar e monitorar a gestão de estoque de materiais.	1360	5,624	6	1,441	1	7	0,780
Controlar a qualidade, aplicando conceitos de Gestão da Qualidade Total.	1360	5,422	6	1,54	1	7	0,757
Gerenciar orçamentos e rotinas dos processos de produção e da aquisição de materiais.	1360	5,385	6	1,495	1	7	0,789
Analisar a cadeia da logística reversa para agregar valor ao produto e/ou serviço, com redução de custos e dos impactos ambientais.	1360	5,356	6	1,595	1	7	0,786
Recorrer aos princípios e definições para planejar o desenvolvimento das atividades de Logística.	1360	5,184	5	1,53	1	7	0,832
Interpretar processos envolvidos nas operações de importação e exportação.	1360	4,823	5	1,686	1	7	0,722

Tabela 5 - Estatísticas do fator “Competências em Produção e Logística”

Fonte: elaborado pelos autores.

O resultado da fatorial apontou que todas as competências estão relacionadas a um único fator denominado “Produção e Logística” (autovalor igual a 3,635, explicando 60,584 % da variância e cargas fatoriais acima de 0,7).

4.6 Competências em Finanças e Tributos

A autoavaliação dos alunos mostra que as competências do fator “Finanças e tributos” estão sendo desenvolvidas, mesmo que algumas em maior proporção do que outras (as médias variam entre 4,69 e 5,45, enquanto que quatro itens tiveram

mediana 6 e seis itens possuem mediana 5). Entretanto, em todos os casos os valores superam o ponto médio da escala.

Competências de Finanças e tributes	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Controlar a rotina administrativa, executar serviços de apoio nas áreas de planejamento contábil, financeiro e de produção.	1360	5,45	6	1,477	1	7	0,809
Analisar e identificar as principais demonstrações financeiras como instrumentos de tomada de decisões.	1360	5,311	6	1,493	1	7	0,815
Apurar resultados obtidos nos cálculos de ponto de equilíbrio com relação ao seu preço de venda.	1360	5,297	6	1,522	1	7	0,779
Relacionar os métodos de montagem do orçamento de pessoal, financeiro, administrativo, de materiais, de produção e de comercialização.	1360	5,286	6	1,504	1	7	0,792
Identificar os conceitos fundamentais da matemática financeira e sua aplicação nas organizações.	1360	5,216	5	1,597	1	7	0,785
Elaborar e analisar demonstrativos e controles contábeis e financeiros.	1360	5,115	5	1,586	1	7	0,856
Identificar os conceitos e fundamentos da contabilidade.	1360	5,09	5	1,603	1	7	0,823
Relacionar os conceitos e princípios da contabilidade de custos e suas aplicações nos processos.	1360	5,081	5	1,576	1	7	0,839
Analisar o mercado financeiro e identificar os melhores índices de pagamentos, investimentos ou empréstimos para a gestão financeira da organização.	1360	5,071	5	1,62	1	7	0,783
Indicar a tributação conforme os diversos tipos societários e seus possíveis enquadramentos tributários.	1360	4,696	5	1,693	1	7	0,729

Tabela 6 - Estatísticas do fator “Competências em Finanças e Tributos”

Fonte: elaborado pelos autores.

As dez competências da tabela 6 são podem ser expressas em único fator denominado “Financeiras e tributos” (autovalor igual a 6,427, explicando 64,27% da variância e cargas fatoriais superiores 0,7).

4.7 Competências em Metodologia

Verificou-se que as competências do fator de “Metodologia” possuem as médias próximas: 5,349 para a competência “Utilizar metodologias de pesquisas e aplicações estatísticas nos processos administrativos”; 5,336 para a “Planejar as fases de execução de projetos acadêmicos com base no objeto da área de atuação” e; 5,254 para “Analisar dados e informações obtidas de pesquisas empíricas e bibliográficas”, conforme tabela 7:

Competências de Metodologia	n	Média	Mediana	Desvio Padrão	Mín.	Máx.	Carga Fatorial
Utilizar metodologias de pesquisas e aplicações estatísticas nos processos administrativos.	1360	5,349	6	1,52	1	7	0,785
Planejar as fases de execução de projetos acadêmicos com base no objeto da área de atuação.	1360	5,336	6	1,518	1	7	0,827
Analisar dados e informações obtidas de pesquisas empíricas e bibliográficas.	1360	5,254	6	1,569	1	7	0,785

Tabela 7 - Estatísticas do fator “Competências em Metodologia”

Fonte: elaborado pelos autores.

No que se refere a análise fatorial, constata-se que o resultado foi unidimensional, ou seja, que as três competências podem ser expressas em um único fator “Competências de Metodologia” (autovalor igual a 1,917 explicando 63,904 % da variância e cargas fatoriais superiores a 0,7).

4.8 Análise das Modalidades Presencial Versus a Distância

Ao analisar os resultados comparativos entre essas modalidades percebe-se uma discreta diferença nas médias de todos os fatores, sendo sempre maior na modalidade presencial. A partir disso, considera-se importante informar que a habilitação na modalidade presencial tem carga horária de 1.500 horas, enquanto a modalidade EaD tem 800.

Pode-se pressupor que a carga horária menor de estudo, para alunos que cursam na modalidade a distância, possa ter alguma influência no desenvolvimento de competências. Deve-se levar em consideração também que onze competências estão contempladas só na modalidade presencial, visto que, alguns temas e/ou disciplinas não estão previstas na EaD. A tabela 8 apresenta as estatísticas descritivas dos sete fatores, por modalidade, bem como o teste t para amostras independentes.

Fatores de Competência	Modalidade de educação	N	Média	Desvio padrão	Teste t	p-valor
Pessoais	Presencial	1051	5,8339	1,07408	1,2082	0,2272
	A distância	309	5,7499	1,07614		
Gestão de pessoas	Presencial	1051	5,5645	1,17556	1,4617	0,1441
	A distância	309	5,4525	1,21301		
Gestão e estratégia	Presencial	1051	5,4322	1,20491	0,941	0,3469
	A distância	309	5,3586	1,22022		
Marketing e empreendedorismo	Presencial	1051	5,4214	1,18995	2,0696	0,0387
	A distância	309	5,2614	1,20997		
Produção e Logística	Presencial	1051	5,3051	1,28108	0,3267	0,7439
	A distância	309	5,2783	1,21796		

Finanças e tributos	Presencial	1051	5,175	1,29726	0,7241	0,4691
	A distância	309	5,1146	1,26183		
Metodologia	Presencial	1051	5,3419	1,33223	1,4704	0,1417
	A distância	309	5,2147	1,35332		

Tabela 8 - Estatísticas descritivas dos fatores e teste T para amostras independentes

Fonte: elaborado pelos autores.

Observa-se que embora a modalidade presencial possua médias maiores que as verificadas na modalidade EaD, essa diferença só se mostra significativa para o fator “Marketing e Empreendedorismo”, onde $p\text{-valor} < 0,05$. Constatou-se que neste fator existem três competências individuais com nível de significância menor que 0,05. Portanto, as médias da categoria “Marketing e empreendedorismo” são efetivamente diferentes, sendo a percepção de desenvolvimento de competências da modalidade presencial estatisticamente maior do que a percepção da modalidade EaD, mesmo sendo as médias muito próximas (5,42 e 5,26, respectivamente).

Para os demais fatores não se pode assumir que haja diferenças na percepção de desenvolvimento de competências entre os egressos das modalidades presencial e EaD.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral dessa pesquisa, buscou analisar, por meio da autoavaliação dos egressos, o desenvolvimento de competências relativas à Habilitação Profissional de Técnico em Administração nas modalidades presencial e EaD do CEETEPS. A análise dos resultados, realizada por meio de técnicas estatísticas, identificou que tanto os alunos que fizeram o curso na modalidade presencial como os que fizeram na modalidade a distância concluíram a formação profissional apresentando o desenvolvimento das mesmas competências elencadas nos currículos. Dessa forma, ao final do curso todos os egressos pesquisados possuem o mesmo perfil de Técnico em Administração. Portanto, os resultados indicam que o CEETEPS, na percepção dos alunos, promove o desenvolvimento das mesmas competências nas duas modalidades de educação (presencial e EaD) e os currículos são elaborados com critérios de qualidade, uma vez que a percepção dos egressos sobre o desenvolvimento das competências foi sempre acima do ponto médio da escala.

No tocante à análise comparativa dos egressos das modalidades presencial e EaD, as diferenças são efetivamente significativas apenas na categoria “Competências de Marketing e Empreendedorismo”. Pode-se então assumir que, neste fator, os egressos da modalidade presencial têm percepção de desenvolvimento de competências superior aos egressos da modalidade EaD. Isso pode ser explicado pelo fato de que das nove competências deste fator, oito estão presentes na modalidade presencial,

enquanto que apenas quatro estão presentes na modalidade EaD. Conclui-se então, pela necessidade de avaliar a possibilidade de incorporar mais competências do fator “Marketing e Empreendedorismo” ao currículo da modalidade EaD.

Examinando as variáveis individuais, foi observado que quatro competências possuem diferenças estatisticamente significativas: uma na categoria “Gestão de pessoas”; uma em “Gestão e estratégia”; e duas em “Produção e Logística”. Ainda assim, os egressos têm uma forte tendência de desenvolvimento das competências dado que, na escala de 1 a 7, a média e a mediana mantiveram-se acima do ponto médio (4).

No desenvolvimento desse estudo, identificou-se que o Centro Paula Souza atende à proposta da LDB (Lei n. 9394/1996) e legislações complementares (Parecer 11/2012 e CNE/CEB 6/2012), adequando os currículos com foco no desenvolvimento e avaliação de competências (ANTUNES; CHAMMA; ROCHA-PINTO, 2013; ARAÚJO, 2002; CORDÃO, 2010). O ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de competências atende à nova forma de ensinar e de aprender (ALVES, 2013).

O Centro Paula Souza possui um departamento específico que trabalha na atualização constante dos currículos dos cursos, entre os quais se inclui o objetivo deste estudo – Habilitação Profissional de Técnico em Administração - em razão de atender às demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea e na formação do cidadão. Esse exemplo de atuação, conforta a preocupação de Bleiklie (2005) no sentido de atender a legislação ao mesmo tempo que se adapta às necessidades identificadas no mundo do trabalho em constante transformação.

No quesito da necessidade de reunir mais evidências de confiabilidade do curso da modalidade EaD, essa pesquisa contribui com o Grupo de Estudos de Educação a Distância do Centro Paula Souza, justificando e fundamentando a qualidade do curso também nesta modalidade de educação.

Por fim, essa pesquisa contribui com o campo teórico ao abrir caminhos para estudos posteriores que pretendam investigar a eficácia do currículo de outros cursos ou que pretendam avaliar o campo da Administração EM outras perspectivas, como, por exemplo, na visão dos empregadores e/ou profissionais de áreas afins. Dessa forma, os resultados se revelam positivos ao contribuir com um diagnóstico que possibilita aumentar a qualidade dos cursos e, conseqüentemente, a empregabilidade dos formandos.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. **Avaliação Educacional – da teoria à prática**. Organização Andréa Ramal, Rio de Janeiro: LTC, 2013.

ANTUNES, F.S.; CHAMMA, L.R.; ROCHA-PINTO, S.R. **Percepção acerca dos aspectos-chave para o desenvolvimento de competências no ensino técnico**. Unisinos, São Leopoldo-RS: v. 17, n. 2, maio - agosto, 2013.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Reforma da Educação Profissional sob a ótica da noção de competências.** In: reunião anual da ANPED – Associação Nacional de Pesquisa em Educação, 25 Caxambu: 2002. Anais Caxambu, p. 1-18.

BECKER, G. V.; LACOMBE, B. M. B. **Gestão, Inovação e Competências:** conciliando ideias no estudo dos empreendedores de incubadora da base tecnológica. In: RUAS, R. L.; Antonello, C. S.; Boff, L. H. (Org.). Os novos horizontes da gestão: aprendizagem organizacional e competências. (p. 168-186) Porto Alegre: Bookman, 2005.

BLEIKLIE, I. **Organizing higher education in a knowledge society.** *HigherEducation*, 2005, 49, 31-59.

BOYATZIS, R. E. **The competent manager: A model for effective performance.** New York: John Wiley & Sons. 1982.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16/99.** Aprovado em 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2014

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB no 04/99.** Aprovado em 5 de outubro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, baseada no Parecer CNE/CEB, no 16/99, de 5 de outubro de 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2014

BRASIL. Conselho Nacional de Educação-Secretaria Executiva, **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação, **Parecer CNE/CEB nº 11/2012.** Aprovado em 9 de maio de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17576&Itemid=866>. Acesso em: 03 mar. 2014.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jul. 2014.

CORDÃO, F. A. **Educação Geral e Formação Profissional na ótica das Competências.** In: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (Org.). **Educação e federalismo no Brasil:** combater as desigualdades, garantir a diversidade. 2ª edição. Brasília: UNESCO, 2010. p. 108-118.

CUNHA, I. C .K. O., FURUKAWA, P.O. **Perfil e competências de gerentes de enfermagem de hospitais.** UNIFESP. RLAE, São Paulo: 2010.

FLEURY, A. , FLEURY, M. T. L. **Construindo o Conceito de Competência.** RAC, Edição Especial. Rio de Janeiro: 2001. p. 183-196.

FLEURY, A. , FLEURY, M. T. L. **A gestão de competência e a estratégia organizacional:** as pessoas na organização. São Paulo: Gente, 2002.

LE BOTERF, G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações.** 3ª ed. São Paulo: Atlas. 2002.

MCCLELLAND, D. C. **Testing for Competence Rather Than for “Intelligence”**. American Psychologist, 28(1), 1-14 (1973).

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar: convite a viagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RICHARDSON, R. J. **Metodologia da pesquisa em Ciências Sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1999.

SOUZA, Donizete Leandro de et al. **O Campo de Estudos sobre Competências no Brasil: características e Limitações**. In: EnEPQ – IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF: 2013.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. **Competence at work**. New York: John Wiley, 1993.

ZARIFIAN, P. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução Eric R. R. Heneault. São Paulo: Senac, 2003.

SOBRE A ORGANIZADORA

JULIANA BORDINHÃO DIANA Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento, pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Especialista em Informática na Educação, pela Universidade Estadual de Londrina, UEL. Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas, pelas Faculdades Integradas de Ourinhos. Atua com EaD há mais de 12 anos desenvolvendo atividades e parcerias com instituições públicas e privadas em cursos de formação continuada na função de tutor à distância, pesquisador e Orientador de TCC em projetos da Universidade Aberta do Brasil e coordenação de Polo de Educação a Distância. Atualmente desenvolve atividades de consultoria para implementação e produção de materiais didáticos voltados à EaD, design educacional e pesquisa para avanço da modalidade e qualidade do ensino.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Alfabetização 5, 71, 72, 73, 74, 76

Ambiente virtual de aprendizagem 4, 7, 21, 36, 37, 93, 95, 149, 150, 151, 152

Aprendizagem Autônoma 5, 78, 87, 88, 89

Aprendizagem Colaborativa 81, 83, 84, 87, 88, 109

Avaliação 3, 5, 7, 9, 10, 11, 22, 24, 28, 30, 31, 32, 34, 39, 47, 48, 52, 54, 55, 88, 120, 126, 127, 128, 130, 132, 133, 135, 136, 138, 139, 141, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 171

C

Competências 1, 4, 5, 11, 20, 61, 78, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 115, 126, 131, 132, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173

Comunicação 1, 2, 3, 11, 12, 15, 18, 22, 36, 37, 42, 52, 53, 58, 59, 61, 67, 68, 71, 75, 76, 77, 80, 83, 84, 85, 89, 93, 94, 95, 98, 101, 105, 116, 118, 119, 120, 125, 132, 133, 144, 145, 146, 147, 154, 166

Conhecimento 2, 15, 16, 17, 20, 21, 23, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 53, 56, 62, 65, 68, 78, 79, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 98, 99, 105, 106, 109, 110, 111, 114, 115, 122, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 145, 174

D

Dispositivos Móveis 53, 71, 72, 73, 75, 76

Docência 1, 2, 12, 28, 41, 51, 83, 85, 92, 95, 96, 102, 130, 140

E

EaD 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 20, 21, 22, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 50, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 114, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 136, 144, 145, 146, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 162, 169, 170, 171, 174

Educação a distância 2, 5, 6, 8, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 17, 35, 36, 37, 40, 50, 51, 72, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96, 99, 101, 102, 103, 109, 118, 119, 128, 129, 130, 143, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 154, 155, 156, 171, 174

Educação Infantil 5, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102

Educação técnica profissional 157

Ensino-aprendizagem 1, 2, 7, 8, 12, 18, 23, 41, 42, 44, 71, 72, 75, 76, 80, 85, 86, 87, 88, 89, 115, 133, 134, 144, 145, 158

Ensino e aprendizagem 3, 15, 58, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 119, 120, 121, 131, 132, 145, 146, 147, 161, 171

Ensino Superior 2, 25, 78, 81, 85, 90, 118, 119, 130, 143, 144

Evasão 117, 121, 143, 148, 152, 153

F

Flexibilidade 1, 3, 4, 71, 106, 120, 160, 163, 164

Formação continuada em arte 104

Formação de professores 20, 23, 24, 25, 26, 27, 31, 35, 37, 51, 70, 102, 110, 114, 115

Formação Docente 5, 14, 15, 16, 17, 60

I

Interação 4, 15, 20, 21, 22, 23, 24, 40, 43, 61, 62, 68, 78, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 95, 98, 99, 102, 109, 121, 126, 127, 131, 132, 133, 134, 136, 143, 145, 148, 149, 150, 152

M

Material Didático 26, 149, 153

Mediação 6, 5, 18, 76, 78, 81, 83, 86, 87, 88, 90, 92, 93, 95, 99, 104, 105, 106, 109, 111, 114, 115, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 138, 144, 145

Mediação Pedagógica 6, 83, 90, 106, 109, 111, 118, 119, 120, 121, 125, 126, 127, 128, 129

Mídias Sociais 52

Mobilidade 71, 79

N

Nativos Digitais 58, 59, 60, 63, 66, 67, 69, 80

P

Podcast 52, 53, 55, 57

Política Cognitiva 14, 16, 17, 20

Polo de EaD 118, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 129

Processos Educativos 22, 39, 92, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 103

Professor Reflexivo 36, 41, 44, 50

Provas 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140

S

Satisfação dos alunos 6, 8, 10, 143, 144, 148, 150, 152, 153

T

Tecnologia da Informação 22, 52, 77

Tecnologia Digital 14, 17, 19, 22, 23, 24, 65

Tecnologia Educacional 58

Trabalho Docente em EaD 92

Tutor 3, 4, 6, 7, 12, 40, 43, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 107, 109, 110, 111, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 143, 144, 148, 149, 150, 152, 154, 174

Tutoria Presencial 118, 120, 121, 123, 125, 126, 127, 128, 129

Tutoria Virtual 78, 80, 88, 92, 101

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-619-5

