

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

WALTENO MARTINS PARREIRA JÚNIOR

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS  
PRESENCIAIS: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas**

UBERLÂNDIA

2012



WALTENO MARTINS PARREIRA JÚNIOR

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS  
PRESENCIAIS: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna.

Uberlândia  
2012

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

**Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.**

---

P436d Parreira Júnior, Walteno Martins, 1959-  
2012 Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais : um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas / Walteno Martins Parreira Júnior. - 2012.

156 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá Baraúna.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Teses. 3. Ensino a distância – Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Baraúna, Silvana Malusá. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU: 37

WALTENO MARTINS PARREIRA JÚNIOR

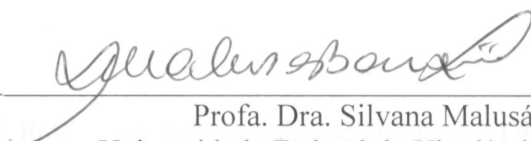
Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas

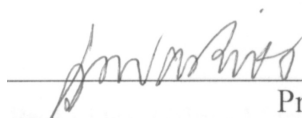
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

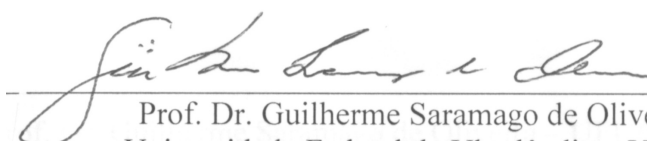
Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Uberlândia, 30 de março de 2012

Banca Examinadora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Orientadora e Presidente

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Gilma Maria Rios  
Fundação Presidente Antônio Carlos – UNIPAC  
Membro Titular Externo

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU  
Membro Titular Externo



## DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Mariana e Valteno, que sempre incentivaram os filhos a estudarem e foram exemplos de dedicação a família.

A Deise Helena, Frederico e Fernanda por serem os meus amores e razão maior de minha vida.

Aos mestres, que tive ao longo da vida, que mostraram o caminho a ser percorrido para a aquisição de novos conhecimentos.

A tia Valdemira (Pique) e o tio Cícero, que me apresentaram o mundo da literatura e da leitura.



## AGRADECIMENTOS

A DEUS e ao Mestre JESUS por todas as oportunidades de desenvolvimento intelectual, cultural e moral e também ao permitir minha caminhada de progresso juntamente com meus familiares, amigos e colegas.

A minha esposa Deise Helena e aos filhos Frederico e Fernanda pelo entendimento de minhas ausências e omissões durante a caminhada deste mestrado, bem como do incentivo e apoio necessário para a conclusão deste.

Aos meus pais, Mariana e Valteno, pelo exemplo de vida, dedicação e de amor.

Aos meus irmãos João Neto e Vânia Verônica que sempre me apoiaram, incentivando a seguir o magistério e compartilhando as conquistas.

Aos meus sogros Maria da Graça e Jose Osvaldo, assim como meus cunhados Daniel, Denner e Deber que apóiam e incentiva minha busca por novos saberes.

A Professora Silvana, minha orientadora, que aceitou a minha proposta de pesquisa, contribuiu para o seu direcionamento final e principalmente por sua valiosa orientação ao longo da trajetória deste projeto.

Ao professor Carlos Henrique de Carvalho e a professora Selva Guimarães que enquanto coordenadores do PPGEd, contribuíram enormemente para que o sonho do mestrado fosse realizado.

Aos Professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia pela valiosa contribuição ao longo das disciplinas, que tanto contribuíram para o meu enriquecimento didático-pedagógico e também cultural.

A professora Gilma Rios e Professor Guilherme Saramago pelas contribuições oferecidas durante o exame de qualificação.

Aos técnicos do PPGEd, Gianni e James, pela paciência e atenção nos atendimentos, orientando e esclarecendo as dúvidas e dificuldades.

Ao professor Saulo de Moraes Garcia Júnior, Diretor Acadêmico do ISEPI-ISED por autorizar a pesquisa, por incentivar a minha busca pela qualificação profissional e apoio ao longo de minha carreira profissional.

A professora Vera Cruz de Oliveira Moraes com a ajuda no contato com os professores do curso de Pedagogia e no incentivo a minha docência.

Ao professor Mauro José Alves Dutra por autorizar o contato com os professores do curso de Química.

Aos professores dos cursos de Pedagogia e Química do ISEDI que responderam ao instrumento de pesquisa, pois não seria possível concluir o trabalho sem esta valiosa contribuição.

Aos colegas de mestrado, que muito contribuíram para a minha formação e também pela ajuda e apoio quando das dificuldades nos momentos que meus conhecimentos eram insuficientes causadas pela formação em outra área, bem como pelas palavras de carinho e incentivo para a conclusão do projeto.

A professora Marília pela correção ortográfica deste trabalho e convivência nestes anos todos de caminhada acadêmica.

A professora Ione pela confecção do abstract com presteza e dedicação e acima de tudo por todas as palavras de incentivo à busca desta formação.

A professora Ketiuce pela correção das normas ABNT e também pelo exemplo de esforço e dedicação com que abraçou o magistério.

Ao professor Helio (Gandhi) e professora Juliene pela experiência de organizarmos um curso de especialização semipresencial, que foi o início de tudo isto.

Aos professores Alan Kardec dos Reis, Anderson Valadão, Adriana Guimarães e Mauro H. Gazzani, meus coordenadores de curso, pelo incentivo e apoio a consecução deste trabalho.

Aos colegas professores das duas instituições onde ministrei aulas, pelo incentivo neste momento de tantas atividades concorrentes.

Finalmente, a todas as pessoas amigas que nos apóiam e acreditam que possamos progredir e ajudar os outros a se desenvolver na caminhada pelo planeta Terra, com amor, paz e harmonia.

## EPÍGRAFE

A mídia eletrônica, envolvendo o computador, a telemática, a internet, bate-papo online (chat), o correio eletrônico (e-mail), a lista de discussão, a teleconferência, pode colaborar significativamente para tornar o processo e a aprendizagem mais eficiente e mais eficaz, mais motivador e mais envolvente. Ela rompe definitivamente com o conceito de espaço “sala de aula” na universidade para afirmar a sua existência, desde que professor e aluno estejam estudando, pesquisando, trocando informações, em qualquer tempo, tendo entre eles apenas um computador.

Marcos T. Masetto



## RESUMO

Esta pesquisa tem como tema a docência universitária, nos cursos de formação de professores que adotam a modalidade semipresencial, analisando-se especificamente a atuação didático-pedagógica de docentes de disciplinas a distância (ou semipresencial) em curso presencial. O objetivo central da pesquisa é refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando-se sua real efetividade. Assim, visa compreender, por meio de questionamentos aos docentes que atuam nestes cursos, o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem, no material instrucional utilizado, na interação professor-aluno e também no processo avaliativo de seus alunos. Utilizando-se a abordagem quali-quantitativa, recorreu-se ao uso de um instrumento de pesquisa composto de três partes: na primeira, qualifica-se o respondente; na segunda, composta de assertivas, o docente avalia a importância do conteúdo programático para sua própria atividade docente; e a terceira trata-se de uma questão aberta. Na segunda parte do instrumento de pesquisa, as declarações apresentadas foram valoradas pela escala Likert, de cinco pontos. Os informantes da pesquisa são docentes de dois cursos de uma instituição de ensino superior de Ituiutaba-MG. Observou-se que os documentos oficiais sobre a EAD no Brasil contribuíram para a expansão e organização desta modalidade de ensino, desde a aprovação da LDB até sua regulamentação; o que compõe um conjunto de regras que permitem as instituições oferecerem cursos qualificados, e, para os órgãos reguladores, representa os instrumentos de aferição da qualidade da oferta. Além disto, a pesquisa identificou que os docentes-respondentes estão utilizando as tecnologias da informação e comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem, tanto para a interação com os discentes quanto para a organização, a apresentação e o desenvolvimento dos conteúdos das disciplinas, como também para desenvolver as atividades de avaliação. Espera-se que novos estudos sobre a oferta de cursos semipresenciais de graduação sejam feitos para mais conhecimento desta modalidade de ensino, que ainda não completou dez anos e demanda o desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica apropriada.

**Palavras-chave:** Docência universitária a distância; Prática didático-pedagógica; Ensino semipresencial.



## ABSTRACT

The theme of this research is the university teaching practice, in teacher graduating courses which adopt the semipresential modality, analyzing specifically professors' didactic-pedagogical performance in distance (or semipresential) disciplines in presential courses. The main objective is to reflect on the official documents of the Education Ministry that support semipresential courses, analyzing its efficacy. Thus, it seeks to understand, by questioning professors who teach in these courses, their own didactic-pedagogical practice, with emphasis on the teaching-learning process, the instructional material used, the teacher-student interaction and the evaluating process of their students. Using the qualitative and quantitative approach, it was applied a survey instrument, consisting of three parts: in the first, the respondent is qualified; in the second, consisting of statements, the professor evaluates the importance of the programmed contents to his own teaching activity; and the third one consists of an open question. In the second part of the survey instrument, the professors' declarations were assessed by the five points Likert scale. The research informants are professors in two courses of a university education institution in Ituiutaba, in Minas Gerais State. It was observed that the official documents on distance education, in Brazil, contributed to the expansion and organization of this teaching modality, since the approval of the LDB to its regulations; which comprises a set of rules that allow qualified institutions to offer courses, and, to the regulating bodies, it represents the instruments for measuring the quality of these courses. Furthermore, the research has identified that the respondent professors are using the information and communication technologies (ICTs) in the teaching-learning process not only for interacting with their students, organizing present and develop the contents of their disciplines, but also to develop the evaluating activities. It is hoped that further studies on the offering of semipresential graduating courses are made to know more about this teaching modality, which has not completed ten years and requires the development of an appropriate didactic-pedagogical practice.

**Keywords:** University teaching; Didactic-pedagogical practice; Semipresential teaching.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I - DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA .....	18
1.1 Aspectos gerais .....	18
1.2 A distância .....	23
1.3 Semipresencial .....	26
CAPÍTULO II - DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	30
2.1 Aspectos Gerais da Regulamentação .....	30
2.2 Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC) .....	32
2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) .....	34
2.4 Regulamentação Oficial .....	37
2.5 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância .....	52
2.6 Seleção dos critérios a serem avaliados .....	61
CAPÍTULO III - CAMINHOS METODOLÓGICOS .....	74
3.1 O local da pesquisa .....	74
3.2 Os sujeitos da pesquisa .....	75
3.3 As abordagens quantitativa e qualitativa .....	75
3.4 A escala Likert .....	80
3.5 O instrumento de pesquisa .....	82
3.6 Os procedimentos metodológicos utilizados .....	83
3.7 O software BioEstat .....	84
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	86
4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa – Parte 1 .....	86
4.2 Categorias estudadas – Parte 2 .....	90
4.3 Questão aberta – Parte 3 .....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	119
REFERÊNCIAS .....	129
APÊNDICE	

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dimensões a serem avaliadas no SINAES .....	49
QUADRO 2 – Indicadores da Dimensão Organização didático-pedagógica .....	50
QUADRO 3 – Indicadores da Dimensão Corpo social .....	51
QUADRO 4 – Indicadores da Dimensão Instalações físicas .....	52
QUADRO 5 - Categorias a serem contempladas no Projeto Político-pedagógico .....	54
QUADRO 6 – Atribuições dos professores .....	57
QUADRO 7 – Critérios de avaliação selecionados .....	61
QUADRO 8 – Parâmetros para o processo de Gestão .....	64
QUADRO 9 – Referenciais para o material didático .....	67
QUADRO 10 – Transformações no processo de avaliação .....	72
QUADRO 11 – Docentes dos cursos pesquisados .....	75
QUADRO 12 – Demonstrativo da identificação dos sujeitos .....	88
QUADRO 13 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem .....	92
QUADRO 14 – Análise estatística com relação à valoração das frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem ....	95
QUADRO 15 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional .....	98
QUADRO 16 – Análise estatística com relação à valoração das frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional .....	102
QUADRO 17 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes .....	105
QUADRO 18 – Análise estatística com relação a valoração das frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes .....	108
QUADRO 19 – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos .....	111
QUADRO 20 – Análise estatística com relação a valoração das frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos .....	115
QUADRO 21 – Atividades solicitadas como avaliação .....	116

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem .....	92
GRÁFICO 2 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional .....	99
GRÁFICO 3 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes .....	105
GRÁFICO 4 – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos .....	112

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVAs -	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EAD -	Educação a Distância
GEPE -	Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação
IES -	Instituição de Ensino Superior
INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB -	Lei de Diretrizes e Bases
SEED -	Secretaria de Educação a Distância
SINAES -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs -	Tecnologias da Informação e da Comunicação

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema a docência universitária a distância e a prática do docente que atua com disciplinas semipresenciais e a distância em cursos de formação de professores na modalidade presencial. Tem como objetivo central da pesquisa é refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando sua real efetividade. Visa compreender, através de docentes que atuam nesses cursos, qual o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; o material instrucional utilizado; a interação professor-aluno e o processo avaliativo de seus alunos. Partindo, portanto, de dois problemas básicos: 1) Qual a real efetividade dos documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais? 2) Qual o olhar dos docentes pesquisados, que atuam em cursos semipresenciais, sobre a sua prática didático-pedagógica.

Pesquisar como o docente faz uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem é importante para entender a sua relação com a tecnologia e como usam estes recursos para disponibilizar os conteúdos pedagógicos aos seus alunos na prática cotidiana da sala de aula virtual.

Neste sentido, a pesquisa está embasada nos estudos de um conjunto de autores, dentre os quais podem citar Arrufat (2008), Carmona (2008), Castells (2000), Delors et al. (1998), Demo (2008), Freitas (2007), Kenski (1998, 2005, 2008, 2009), Lesard e Tardif (2008), Litwin (2001), Maia e Mattar (2007), Malusá (2003), Masetto (2005), Moran (2003, 2004), Peixoto e Lira (2010), Sschlulnzen Junior (2009), Silva (2003), Spanhol e Spanhol (2009) e Valente (1993) para justificar a discussão sobre a temática apresentada, sobretudo com relação à oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais.

Na atualidade, o professor universitário é desafiado diuturnamente pela rapidez com que os avanços tecnológicos ocorrem, qual permite a muitos colegas de profissão e também aos alunos uma nova forma de acesso à informação, bem como maneiras diferentes de se comunicar. Esse avanço nos meios de comunicação e informação exige do docente um esforço para compreender o alcance desses instrumentos e o seu funcionamento e oportunidades. Com a disponibilidade dos recursos digitais, novas oportunidades para o cotidiano da educação a distância podem ser utilizadas na interação professor - aluno.

Logo, usar as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano escolar é uma realidade e uma necessidade. Hoje a maioria dos estudantes possui acesso a estes recursos e estão habituados a utilizarem tais ferramentas para se comunicar ou informar. Desse modo, são os docentes que necessitam de capacitação e incentivo para a utilização destes recursos em sala de aula, capazes de promover modificações, por parte dos professores, na forma de apresentação dos conteúdos disciplinares. Usar blogs, vídeos, hiperlinks, chats e email entre outros recursos tecnológicos são realidades em muitas escolas, e para muitos professores, tanto na modalidade presencial quanto em cursos e disciplinas não presenciais.

O primeiro capítulo deste trabalho apresenta a temática geral, especificamente a questão da docência universitária, com ênfase na docência universitária a distância, considerando os aspectos relacionados ao ensino, as características desejadas no docente, suas qualificações e competências para a efetivação da prática educativa. E, por último, as condições para o exercício da docência universitária na modalidade semipresencial.

Para subsidiar o trabalho, no capítulo dois, faz-se uma análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação referentes ao tema abordado, considerando a criação e extinção da Secretaria de Educação a Distância (SEED) que teve o papel de indutora, normatizadora e supervisora do modelo de educação a distância no Brasil; posteriormente analisar-se-ão aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) relacionados a esta modalidade de ensino e em seguida os documentos que normatizam e regulam a educação a distância e o ensino semipresencial no Brasil. Outros documentos são analisados por sua importância para a pesquisa.

Considerar a importância da Portaria nº 4059/2004 do Ministério da Educação que estabelece a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais até o limite de vinte por cento (20%) da carga horária total do curso para o desenvolvimento de uma nova modalidade de ensino, agora denominado de semipresencial, onde o discente convive com disciplinas presenciais e a distância ao mesmo tempo.

Ao publicar a portaria nº 1326/2010, o Ministério da Educação instituiu um instrumento de avaliação no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para a modalidade de educação a distância e instituiu os parâmetros que regem esta avaliação, os quais estão em consonância com os parâmetros de qualidade instituídos anteriormente.

Ao analisar o instrumento de avaliação, pode-se observar que estão distribuídas quarenta e sete (47) categorias em três (3) dimensões, assim intituladas: Corpo social, Organização didático-pedagógica e, por último, Instalações físicas. Essas dimensões possuem pesos diferentes para a composição da avaliação final.

A dimensão denominada Organização didático-pedagógica é aquela com maior quantidade de itens na avaliação e os esforços de entendimento e análise foram nela concentrados. Foram selecionadas quatro categorias, dentre as disponíveis no documento, para analisar e comparar com a prática docente dos professores que atuam na modalidade a distância, constituindo-se no objetivo deste trabalho.

As quatro categorias selecionadas devem oferecer um retrato do trabalho docente quanto às questões didático-pedagógicas nesta modalidade de ensino. As categorias identificadas foram: o Uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem; a Qualidade do material didático institucional; A interação entre docentes e estudantes; o Processo avaliativo dos alunos.

Saber usar as TICs no cotidiano da educação a distância é um dos critérios avaliados e deve estar em consonância com o projeto político-pedagógico da instituição e também com a formação dos docentes que estão vinculados ao curso.

Entender como os professores destas disciplinas conseguem atender aos parâmetros de qualidade do material didático institucional é importante para observar se esses parâmetros estão sendo atendidos e qual a importância que os docentes estão dando para a organização e produção deles.

Preparar e disponibilizar o material instrucional para os alunos é outro critério com forte presença nos critérios de avaliação, pois entenderam os legisladores que nesta modalidade de educação isso é muito relevante para o aprendizado autônomo do discente.

Buscar o entendimento da interação entre docentes e estudantes em seu relacionamento virtual, considerando a utilização dos recursos tecnológicos para intermediar a comunicação e como efetivamente ocorre o contato entre eles.

Outro aspecto a se analisar é como é desenvolvido o processo avaliativo dos alunos nesta modalidade, considerando que a avaliação deve ser majoritariamente presencial, havendo também uma parte a distância. Importante verificar quais os recursos tecnológicos que são privilegiados para a avaliação e de que modo ela ocorre.

Para fechar a temática, separa-se um documento publicado pela SEED denominado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” que norteia todo o processo de organização e avaliação da educação a distância, compilando o conteúdo dos decretos e portarias vigentes sobre o assunto.

Associar os capítulos de referencial teórico e legislação com os dados coletados e sua análise é objetivo do capítulo três, intitulado “Caminhos metodológicos”, apresentando a concepção do instrumento de coleta de dados, o local de coleta e os sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como a abordagem utilizada para fazer a análise dos dados.

Considerar as categorias selecionadas e os objetivos determinados permitiu o desenvolvimento do instrumento de coleta de dados para a pesquisa. Logo, apresenta-se o instrumento que foi desenvolvido em três partes distintas. A primeira refere-se à caracterização do sujeito da pesquisa, seus dados e a sua capacitação docente para a educação a distância. A segunda parte contempla as quatro categorias da pesquisa, tendo sido elaboradas sete afirmações para cada uma. Para cada afirmação, o respondente pode escolher em uma escala de um a cinco, sendo que um equivale a uma situação “nada importante” até o valor cinco, que equivale a uma situação “muito importante”. Essas afirmações estão baseadas no referencial bibliográfico pesquisado e visam à identificação do pensamento e das práticas dos sujeitos pesquisados acerca das categorias identificadas na pesquisa. A terceira parte é uma questão discursiva, na qual o sujeito pesquisado é instado a responder sobre a dedicação e importância atribuída pelo professor à avaliação presencial desenvolvida tanto para a modalidade a distância quanto para a semipresencial a fim de se avaliar a aprendizagem dos alunos. A estrutura idealizada para o instrumento permite a identificação do pensamento dos sujeitos sobre aspectos importantes dos objetos de análise, que são as categorias pesquisadas, fornecendo as informações necessárias para a análise.

Para desenvolver a pesquisa, foram selecionados docentes de dois cursos de formação de professores na modalidade semipresencial, mas que atuam em disciplinas a distância ou semipresencial. No curso de Pedagogia são oito professores e no curso de Química são cinco. Esses cursos são oferecidos em uma instituição superior do triângulo mineiro.

O quarto capítulo apresenta os resultados dos dados coletados na pesquisa de campo e que foram tabulados, analisados e interpretados conforme os referenciais anteriormente apresentados. Portanto, este capítulo contém as discussões sobre as categorias pesquisadas e a relação entre os docentes e os critérios de qualidade para esta modalidade de ensino proposta pelo Ministério da Educação.

O quinto capítulo apresenta as considerações finais, em que se procura responder os problemas apresentados e os objetivos da pesquisa, considerando a relação entre os dados coletados e as análises realizadas em consonância com os referenciais utilizados.

Trata-se, pois, de uma pesquisa quali-quantitativa com a finalidade de elucidar a situação didático-pedagógica da oferta de disciplinas a distância em cursos presenciais na área de formação de professores, observando como estes professores agem no cotidiano destas disciplinas.

## CAPÍTULO I

### DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

O presente capítulo tem por objetivo a apresentação da docência universitária em seus aspectos gerais; posteriormente será abordado o exercício da docência a distância, com suas características intrínsecas e específicas com a utilização dos recursos tecnológicos. Para completar o capítulo, a apresentação da modalidade semipresencial, na qual, embora apareçam muitas das disciplinas a distância, há necessidade da atuação docente em aulas presenciais que ocorrem periodicamente, intercaladas às aulas a distância.

#### **1.1 Aspectos gerais**

A docência universitária é exercida por um bacharel ou licenciado na área de conhecimento da disciplina que ministra. Segundo Malusá e Silva (2007, p.207), não está regulamentada de forma específica a formação de docentes para o ensino superior, requerendo apenas que seja preparado em cursos de pós-graduação. O desenvolvimento profissional do docente universitário ocorre em um processo dialético e dialógico que faz com que o profissional tenha uma relação reflexiva com suas ações pedagógicas cotidianas, suas ações com relação aos colegas de trabalhos por meio da troca de informações e experiências e sua produção de conhecimentos (CICILLINI, 2010, p.30).

Segundo Delors e outros (1998, p.152), a contribuição dos professores para o desenvolvimento das sociedades no século XXI será crucial, a fim de preparar os jovens para encarar o futuro com confiança e também para construir o futuro de maneira responsável. Assim, os professores têm papel determinante na formação do aluno, de suas atitudes perante os estudos, devendo despertar-lhes a curiosidade, a autonomia, o rigor intelectual e criar as condições para o sucesso da educação formal e permanente.

Para melhorar a qualidade da educação é preciso, antes de mais nada, melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas (DELORS et al., 1998, p.153).

O trabalho do professor não consiste simplesmente na transmissão de informações ou conhecimentos, mas sim de apresentá-los na forma de problemas, situando-os em um contexto e em uma perspectiva que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e de outras situações análogas (DELORS et al., 1998, p.157).

A forte relação estabelecida entre professor e aluno constitui o cerne do processo pedagógico. O saber pode evidentemente adquirir-se de diversas maneiras e o ensino a distância ou a utilização de novas tecnologias no contexto escolar têm-se revelado eficazes. Mas para quase todos os alunos, em especial para os que não dominam ainda os processos de reflexão e de aprendizagem, o professor continua indispensável (DELORS et al., 1998, p.156).

O educador é um eterno aprendiz, que realiza uma “leitura” e uma reflexão sobre sua própria prática. O professor procura constantemente depurar a sua prática, o seu conhecimento. A sua atitude transforma-se em um modelo para o educando, uma vez que “vivencia e compartilha com os alunos a metodologia que está preconizando” (VALENTE, 1993b).

E escreve Cicillini (2010) que, para o docente atual, o aprendizado no processo de educar e ensinar não está restrito à formação escolar e a sua titulação, pois isso reduziria sua prática a simples reprodução dos modelos vividos em sala de aula ao longo de sua carreira discente, “se não tiver submetida a uma reflexão sistemática, contínua e coletiva que examine questões relativas a por quê, para quem, o quê e como se ensina e se aprende” (2010, p.32, grifo da autora).

Segundo Nóvoa (2008, p.229), o trabalho docente depende da participação do discente, posto que ninguém ensina a quem não quer aprender. E complementa que “o problema se torna mais complicado se considerarmos as circunstâncias da presença do aluno, que não é produto de um ato de vontade, mas antes, de uma obrigação social e familiar”.

Nóvoa (2008, p.232) citando Labaree (2000) escreve que o “bom docente é aquele que se torna não-indispensável”, que faz com que seus alunos aprendam de forma autônoma, sem a sua ajuda. E complementa que é esse um dos dilemas “mais sublimes da profissão docente”.

Lessard e Tardif (2008, p.268) escrevem que as TICs são inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos, e assim transformar o papel do docente, “deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas”.

Lessard e Tardif (2008, p.276) apresentam três atitudes dos docentes perante esta nova ordem para a inserção das tecnologias na educação. A primeira atitude é de resistência por parte daqueles que são chamados por seus adversários de dinossauros, não querem e normalmente não sabem utilizar os recursos tecnológicos. A segunda é uma atitude de convertido entusiasta ou missionário, que normalmente quer convencer os colegas de que a uso é importante e que todos precisam estar informados sobre as utilidades. A terceira é uma atitude de ator pragmático e oportunista, à procura de um ser melhor, mais crítico e lúcido, normalmente tem conhecimento sobre as oportunidades, mas vê também os problemas e dificuldades para a sua aplicação.

Desse modo, acrescenta Lessard e Tardif (2008, p.276), o grupo, os docentes oscilam entre estas três atitudes ao longo da jornada de trabalho. Então, a escola que já é um ambiente complexo, ganha mais um componente neste contexto que são as novas mídias e as suas aplicações no cotidiano escolar.

Segundo Moran (2004), com o aparecimento de novas mídias, tais como o cinema, o rádio e a televisão ocorreriam modificações na educação, mas a aula continuou sendo desenvolvida predominantemente na forma oral e escrita, com um pequeno uso de recurso audiovisual para complementar. “Alguns professores utilizavam vídeos, filmes, em geral como ilustração do conteúdo, como complemento”. Assim, os professores não mudaram o modelo de ensinar e aprender, apenas deram um verniz de mudança, mas somente na embalagem e não na essência.

Com o surgimento do computador, uma série de novidades e de oportunidades surgiu com a possibilidade de fazer mais rápido e mais fácil. Porém, durante anos continuou “sendo utilizado mais como uma ferramenta de apoio ao professor e ao aluno. As atividades principais ainda estavam focadas na fala do professor e na relação com os textos escritos” (MORAN, 2004).

É importante salientar que ocorreu uma mudança da função do computador como ferramenta educacional juntamente com um questionamento da função da escola e do papel do professor a partir da introdução desta ferramenta digital. Segundo Valente (1993a), a função da escola não deve ser a de ensinar o aluno, mas sim a de criar condições de aprendizagem para o educando. E isso significa que o professor precisa mudar de atitude, deixar de ser o repassador de conhecimento e assumir o papel de desenvolvedor de ambientes de aprendizagem e o facilitador do processo de desenvolvimento intelectual do aluno. Tal

desenvolvimento ocorre em um contexto educacional em que se dá o jogo das inter-relações sociais entre os sujeitos históricos.

Educar em ambientes virtuais exige mais dedicação do professor, mais apoio de uma equipe técnico-pedagógica, mais tempo de preparação – ao menos nesta primeira fase - e principalmente de acompanhamento, mas para os alunos há um ganho grande de personalização da aprendizagem, de adaptação ao seu ritmo de vida, principalmente na fase adulta (MORAN, 2003, p.5).

Diante desse contexto de transformação e de novas exigências em relação ao aprender, as mudanças prementes não dizem respeito à adoção de métodos diversificados, mas sim à atitude diante do conhecimento e da aprendizagem, bem como a uma nova concepção de homem, de mundo e de sociedade.

Ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações demais, múltiplas fontes, visões diferentes de mundo. Educar hoje é mais complexo porque a sociedade também é mais complexa e também o são as competências necessárias. As tecnologias começam a estar um pouco mais ao alcance do estudante e do professor. Precisamos repensar todo o processo, reaprender a ensinar, a estar com os alunos, a orientar atividades, a definir o que vale a pena fazer para aprender, juntos ou separados (MORAN, 2004).

Isso implica que o professor terá papéis diferentes a desempenhar, fazendo-se necessários novos modos de formação que possam prepará-lo para o uso pedagógico do computador. Também será necessário refletir sobre a sua prática e durante a sua prática, conforme Schön (1992) que escreve sobre a reflexão do docente no seu cotidiano em sala de aula acerca do desenvolvimento, da aprendizagem e de seu papel enquanto agente transformador de si mesmo e de seus alunos.

Atualmente, no cenário nacional brasileiro, podemos notar uma crescente expansão do uso de tecnologia na educação. Quanto mais as novas tecnologias se tornam elementos constantes em nossa cultura, na atividade profissional como nos momentos de lazer, tanto mais elas têm obviamente que ser incorporadas aos processos escolares de aprendizado e ensino. A entrada de novas tecnologias no ambiente escolar traz uma nova dimensão à práxis educacional. Isso porque a sociedade atual, também chamada de Sociedade da Informação, sofre mudanças radicais nas relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Neste contexto, o processo educacional tenta fazer uma ponte entre o modelo tradicional das escolas regulares, que passa por transformações, e esse grande avanço da tecnologia (BARROS, 2009, p.2).

Segundo Santarelli e Santana (1998), “usar o computador como ferramenta de apoio no processo ensino-aprendizagem é transformar a relação já existente entre educador e aluno”, permitindo o uso de novas tecnologias tanto em sala de aula quanto nas atividades de pesquisa

e complementação dos estudos fora da sala de aula tradicional, estimulando o aluno a buscar novas informações e a construir o seu próprio conhecimento.

O resultado é um modelo educacional que pode ser eficiente, em que o professor torna-se um orientador no processo ensino-aprendizagem do aluno. Em outras palavras, o mestre, detentor do saber, deixa de existir, dando lugar a um companheiro de novas descobertas, significando dar ao aluno a direção da própria aprendizagem (SANTARELLI e SANTANNA, 1998).

Segundo Castells (2000, p.89), o poder do novo sistema tecnológico das redes é organizado em uma rede montada em torno de servidores web que usam os protocolos da internet e permitem armazenar e distribuir informações e serviços para qualquer lugar. E complementa que “a lógica do funcionamento de redes, cujo símbolo é a internet, tornou-se aplicável a todos os tipos de atividades, a todos os contextos e a todos os locais que pudessem ser conectados eletronicamente” (2000, p.89).

Castells (2000, p.108-109) faz referências a características importantes para o entendimento do paradigma das novas tecnologias da informação e da comunicação com relação a sua capacidade de transformação social. A primeira característica é que a informação é a matéria-prima, “são tecnologias para agir sobre a informação”, diferentemente de outras revoluções tecnológicas que ocorreram. A segunda característica é referente “à penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias” que vão moldar os processos de existência individuais e coletivos, interagindo através do novo meio tecnológico. O terceiro aspecto é referente à lógica de redes, onde qualquer sistema ou conjunto de relações usando as novas tecnologias de informação permite a flexibilidade na comunicação, viabilizando um crescimento da rede em detrimento de elementos que estão fora dela.

Uma quarta característica é a flexibilidade, já que os processos são reversíveis e as instituições e organizações podem ser modificadas e alteradas em função da reorganização de seus componentes. Assim, o que “distingue a configuração do novo paradigma tecnológico é sua capacidade de reconfiguração, um aspecto decisivo em uma sociedade caracterizada por constante mudança e fluidez organizacional” (CASTELLS, 2000, p.109).

Por último, a quinta característica descrita por Castells (2000, p.109) é a crescente convergência de tecnologias específicas que possibilitam um sistema altamente integrado nos sistemas de informação, influenciando a vida em sociedade. As tecnologias de transmissão e conexão das telecomunicações são apenas uma forma de processamento da informação e estão cada vez mais diversificadas e integradas em redes operadas por computadores.

Assim, a tecnologia da informação apresentada por Castells não é um sistema fechado, mas sim uma rede de acesso a múltiplas oportunidades de informação e comunicação contribuindo para uma revolução social.

## 1.2 A distância

Ao considerar que a atividade docente universitária é complexa e influenciada por ações externas e por concepções internas do profissional docente, percebe-se a existência de um conjunto de características que devem ser analisadas para se entender a sua atuação enquanto docente. Escreve Cicillini (2010, p.30) que existem muitas discussões sobre a formação de professores universitários quanto aos “saberes que são necessários para atender à demanda encontrada no interior da universidade, no que diz respeito a formar e a continuar se informando/formando na profissão”.

O profissional docente é o resultado de sua formação, de sua experiência de vida e profissional, das trocas de conhecimentos com seus pares, de suas interações sociais e das oportunidades de aprendizado que teve ao longo de sua carreira.

Para o professor que assume a docência a distância, além dos seus conhecimentos científicos e didáticos é também necessário o domínio de recursos tecnológicos que são indispensáveis para o seu cotidiano. Como escrevem Maia e Mattar (2007, p.90), a educação a distância abre novas funções a serem desempenhadas, então novas possibilidades de trabalho estão disponíveis, “justamente pelo fato de ele não exercer mais a sua profissão como antigamente”.

A experiência do ensino a distância demonstrou que, no nível do ensino superior, uma dose sensata de utilização dos meios de comunicação social, de cursos por correspondência, de tecnologias de comunicação informatizadas e de contatos pessoais, pode ampliar as possibilidades oferecidas, a um custo relativamente baixo (DELORS et al., 1998, p.144).

O professor presencial pode também se tornar um tutor, cuja principal característica é ensinar o aluno virtual, apoiando-o no desenvolvimento de suas atividades. O tutor desempenha vários papéis simultaneamente.

[...] ele precisa organizar a classe virtual, definindo o calendário e os objetivos do curso, dividindo os grupos e deixando claras as expectativas em relação aos alunos, principalmente no sentido da interação esperada. [...] O início e o fim das atividades precisam estar delimitadas para evitar confusão por parte dos alunos. A função do tutor é também acompanhar o aprendizado

dos estudantes e coordenar o tempo para o acesso ao material e a realização de atividades, quando há prazos para que eles sejam realizados (MAIA; MATTAR, 2007, p.91).

Uma das funções mais importantes do tutor é dar feedback constante a seus alunos sobre as atividades desenvolvidas, utilizando os canais apropriados para a comunicação com os alunos, o que pode ocorrer por meio dos fóruns ou e-mail, entre outros.

O professor de EAD tem de aprender, portanto, a gerenciar o tempo virtual, e não mais o tempo presencial. Não faz sentido, por exemplo, determinar que emails serão respondidos em determinados dia e hora, como se ele estivesse atendendo os alunos em seu escritório. On-line, os professores podem também se comunicar diretamente e realizar novas experiências (MAIA; MATTAR, 2007, p.92).

Para entender o papel do professor neste novo modelo, podem-se considerar os parâmetros de referência de qualidade definidos pelo Ministério da Educação (MEC), que descrevem que os professores devem ser capazes de desenvolver um conjunto de ações: a) Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; b) Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; c) Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; d) Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; e) Elaborar o material didático para programas a distância; f) Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; g) Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007c, p.20).

Importante considerar alguns referenciais propostos pelo Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação (GEPE) do Ministério da Educação de Portugal através do Plano Tecnológico da Educação, que é um projeto para a formação e capacitação dos professores no que diz respeito à integração das TICs na atividade pedagógica do professor. Pode ser enumerado um conjunto de ações (GEPE, 2008, p.79-80): Primeiramente, a integração das TICs na vida escolar, tornando-as uma modalidade comum e cotidiana de comunicação, e serem percebidas com naturalidade. Outra ação deve ser a integração das TICs em todas as áreas do conhecimento. Com naturalidade, elas devem ser assimiladas por cada área disciplinar e serem utilizadas como mais um instrumento à disposição para alunos, funcionários e professores.

Outro referencial a ser ponderado é sobre a existência de um conjunto de recursos variado, adequado e de qualidade para ser utilizado por professores e alunos. Estes recursos

devem ser produzidos internamente pela equipe e também adquiridos de empresas especializadas.

O quarto referencial apresentado diz respeito à existência de uma infra-estrutura apropriada ao trabalho docente, distinguindo a existência de equipamentos atualizados e de fácil manuseio, permitindo o desenvolvimento das competências dos docentes e a aprendizagem dos alunos.

Outro referencial que mereceu destaque no trabalho é sobre a preparação dos alunos para utilizar o computador. “A heterogeneidade dos alunos, inquestionável na prática escolar dos nossos dias, não deve ser acrescida de mais uma sub-variável a que os professores tenham de fazer face” (GEPE, 2008, p.79).

O sexto referencial é sobre a redefinição das condições de trabalho do professor, organizando o seu horário de modo a garantir equilíbrio entre o tempo consumido em suas atividades presenciais e o gasto nas atividades desenvolvidas em ambiente virtual. Assim, deve-se considerar que o planejamento e o acompanhamento das atividades de aprendizagem integrando as TICs requerem mais tempo de preparação e execução do que no modelo dito tradicional.

Sabe-se que, frequentemente, os professores não utilizam as TIC porque se torna impossível conciliar as funções que correspondem ao seu horário de trabalho e a actividade de estudo e de pesquisa necessárias à apropriação das novidades pedagógicas e tecnológicas (LACHANCE, 1999 apud GEPE, 2008, p.80).

A sétima definição é sobre a direção da escola que deve fazer uma definição clara no plano das TICs, incentivando a sua utilização, reconhecendo e valorizando as ações dos professores que as utilizam, promovendo as adaptações nas condições de trabalho na escola. Imprescindível também uma ação por parte da direção da escola para que ocorra uma contínua atividade de formação desses professores.

Outro referencial a ser observado é sobre a avaliação do desempenho docente e que deverá, de forma específica, apresentar os critérios de apreciação que valorizem o uso e a integração pedagógica das TICs pelos professores tanto em suas ações educativas quanto nas ações desenvolvidas no contexto da escola ou da comunidade. E por último, o nono referencial diz respeito à formação, que não pode ser entendida como uma estratégia voltada e fechada e com valor em si mesma.

A formação é “uma estratégia cara, morosa e incerta pelo que é imprescindível que ela se oriente para finalidades claras e defensáveis”. A questão da prática pedagógica do

professor “com integração das TICs no seu ensino e na aprendizagem dos seus alunos e a obtenção de resultados escolares mais satisfatórios”. Também a questão da formação do professor, “para integrar as TICs, é justificável se ela corresponder a uma prática profissional melhor, determinando-se esse melhor em função dos objetivos traçados no currículo dos alunos e nos documentos orientadores de cada escola, com destaque para o Projeto Educativo de Escola” (GEPE, 2008, p.80, grifo do autor).

Usando os referenciais apresentados pelo GEPE para a capacitação e formação dos professores da rede pública de Portugal e comparando-os com os referenciais de qualidade apresentados pelo MEC como competências que os professores devem ter para exercer a atividade em disciplinas a distância (BRASIL, 2007c) e também com os referenciais propostos por Castells (2000) para o uso das TICs na sociedade moderna, pode-se observar que o uso das tecnologias deve seguir um planejamento apropriado e interdisciplinar, usando as habilidades e competências dos professores e estimulando os alunos a buscar a construção do seu conhecimento através da exploração e uso destas.

Ressalte-se que no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por meio de ambientes virtuais de aprendizagem é necessária a participação efetiva de todos os atores através do compartilhamento de experiências, pesquisas e descobertas. Nesse modelo, o professor é o mediador da aprendizagem, é responsável pelo planejamento, devendo desenvolver ações e atividades que sejam interessantes e desafiadoras, mas também de acordo com o perfil e nível intelectual dos alunos (KENSKI et al., 2009, p.224).

### **1.3 Semipresencial**

Aliar a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) às salas de aulas em cursos presenciais é um dos objetivos da proposta de utilização dos vinte por cento à distância em cursos presenciais, para estimular a autonomia do aluno, que deverá utilizar o seu tempo para buscar novos conhecimentos.

Na modalidade semipresencial, estudantes e professores estão separados fisicamente em determinados momentos da disciplina, mas interligados por meio das tecnologias de comunicação e interação e dos materiais didáticos empregados. Por tais especificidades, a semipresencialidade torna-se um elemento a mais de flexibilização curricular, no que diz respeito às condições individuais de cada estudante, ao ritmo de aprendizagem, ao local

e ao tempo de dedicação aos estudos (MARCHI, ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.2).

O sistema bi-modal, semi-presencial – parte presencial e parte a distância – se mostra o mais promissor para o ensino nos diversos níveis. Combina o melhor da presença física com situações em que a distância pode ser mais útil, na relação custo-benefício. (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUEDES, 2005, p. 9)

Uma preocupação é a transição de um curso na modalidade presencial, com disciplinas presenciais, para um modelo híbrido, no qual a maioria das disciplinas vai continuar na modalidade presencial e algumas vão passar para o modelo semipresencial. Determinante saber como será conduzida esta alteração no modelo e de que modo estas disciplinas serão ofertadas.

Muitas organizações estão se limitando a transpor para o virtual adaptações do ensino presencial (aula multiplicada ou disponibilizada). Há um predomínio de interação virtual fria (formulários, rotinas, provas, e-mail) e alguma interação on line (pessoas conectadas ao mesmo tempo, em lugares diferentes). Os cursos são muito empacotados, seguem formulas semelhantes, dão ênfase excessiva ao conteúdo e pouca à aprendizagem em pequenos grupos, à pesquisa significativa, à produção de conhecimento adaptado à realidade de cada aluno e grupo (MORAN, 2003, p.8).

O planejamento das disciplinas envolvidas, a preparação das aulas a distância e a produção do material a ser utilizado é de grande importância e deve estar em consonância com o projeto pedagógico do curso. Segundo Marchi; Araújo e Istreit (2008), é necessário definir estratégias didáticas, assim como a linguagem e as mídias que serão utilizadas, e complementam que

Dentre as principais preocupações dos professores envolvidos nas disciplinas semipresenciais estão as que seguem: a) o que dizem os referenciais de qualidade do MEC a respeito dos materiais didáticos para momentos não-presenciais? b) que elementos devem ser considerados na organização da disciplina semipresencial e na elaboração dos materiais a serem apresentados aos alunos? c) como organizar o conteúdo da disciplina a partir das mídias escolhidas? d) que linguagem utilizar na produção dos textos que orientam os alunos ao estudo? e) que atividades solicitar aos acadêmicos? f) como promover a troca constante, o trabalho colaborativo e a discussão dos temas pertinentes à disciplina? g) como garantir a qualidade? (MARCHI, ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.4).

As disciplinas oferecidas na modalidade semipresencial são caracterizadas por serem organizadas em estrutura modular de ensino e aprendizagem, focada na aprendizagem autônoma do aluno, que utilizam a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes tecnológicos e que dependem de esforço para serem desenvolvidas. Elas exigem um planejamento cuidadoso e a organização de um cronograma detalhado, considerando as aulas presenciais e também as aulas que serão oferecidas a distância.

[...] conteúdos atualizados e enfoques novos, identifica conceitos relevantes de um campo e suscita ou desenvolve polêmicas e reflexões. Um bom programa comporta um corpo docente preocupado com a compreensão dos estudantes, estejam eles em um espaço público ou diante de um computador fazendo os exercícios. Por traz de um bom curso muito provavelmente encontram-se docentes que pesquisaram em seu campo, ao mesmo tempo em que manifestam verdadeira preocupação em alimentar e favorecer os processos de aprendizagem (LITWIN, 2001 p.10).

A organização do material didático é outro ponto importante na EAD, porque assume uma parte importante da mediação na construção do conhecimento do aluno e é o principal elemento de estudo que guiará a aprendizagem.

A especificidade dos materiais didáticos requer que os textos sejam estruturados não apenas através dos conteúdos temáticos, mas também mediante um conjunto de atividades em que o aluno põe em jogo seus recursos, estratégias e habilidades, e participa ativamente do processo de construção do seu próprio saber (LITWIN, 2001, p.86).

A utilização de recursos tecnológicos na educação sempre foi permeada de discussões sobre a importância do seu papel e a relação com o professor, situação que está presente na EAD, sendo que os defensores do uso intensivo dessas tecnologias encontram o contraponto na busca de maiores contatos e interações com professores e tutores.

[...] mesmo não havendo tecnologias hipertextuais na sala de aula é possível engendrar essa dinâmica do hipertexto. Pode-se, por exemplo, investir em multiplicidade de nós e conexões, utilizando textos, fragmentos da programação da TV, filmes inteiros ou em fragmentos, gravuras, jornais, música, falas, performances, etc. Nesse ambiente o professor disponibiliza roteiros em rede e oferece ocasião de exploração, de permutas e potenciações (dos temas e dos suportes) (SILVA, 2003, p.8).

Assim, no contexto da EAD, os professores estão assumindo novos papéis, dividindo o processo de criação e desenvolvimento do curso em várias etapas como organizador do curso, desenvolvimento de conteúdo, mediador da informação, tutoria e suporte aos alunos, entre outros nomes utilizados para distinguir as ações do professor.

Como autor de material para EAD, o professor tem agora que elaborar e organizar conteúdos. Para isso, precisa desenvolver novas habilidades, como focar poucos conceitos em cada aula; planejar o material de maneira que o aluno tenha tempo suficiente para percorrer as aulas e realizar as atividades; definir letras, tamanhos, cores e fundos para integrar a mensagem; fazer escolhas no material visual a ser utilizado nas aulas [...]; planejar sons e animações; dominar recursos multimídias; e assim por diante (MAIA; MATTAR, 2007, p.90).

O estudante de cursos de formação de professores e os professores necessitam de contato com os recursos tecnológicos, para que entendam suas funcionalidades e suas possibilidades de aplicação no cotidiano educacional.

A formação dos professores, portanto, deve proporcionar experiências nesses ambientes virtuais de forma a torná-los conhecidos e úteis para o desenvolvimento de projetos pedagógicos inovadores. Os ambientes virtuais possuem condições para a realização de várias formas de intercâmbio de informações e trocas de idéias e experiências. Para isso possuem funcionalidades que permitem a interação entre professores e alunos e destes com os demais participantes. E-mails internos, fóruns, chats e wikis são ferramentas disponíveis nesses ambientes que garantem múltiplas possibilidades de trocas de informações e produção em conjunto (KENSKI et al.,2009, p.225).

Considerando que o foco deste trabalho são cursos da área de licenciatura e que a instituição já está oferecendo disciplinas semipresenciais em seus cursos presenciais, é interessante notar que de uma forma indireta, seus discentes estão sendo preparados para utilizar as TICs quando se tornarem profissionais da área de educação.

É importante ter em mente que as ferramentas tecnológicas não garantem, por si só, uma educação de boa qualidade, por isso cabe às universidades promoverem uma formação adequada aos estudantes para atuarem como cidadãos críticos com habilidades e competências tecnológicas; uma vez que são as IES que promovem a formação inicial para a atuação na área educativa (PEIXOTO; LIRA, 2010, p.3).

Para que as TICs estejam presentes no cotidiano escolar é necessária sua adoção por parte do professor e a disponibilidade dos recursos para que os alunos possam utilizá-las e familiarizar-se com elas.

Com o mesmo cuidado com que o professor planeja sua aula e seleciona os textos e autores adequados, também deve selecionar os programas e os vídeos apropriados, para explorá-los didaticamente em sala de aula. É necessário que o professor ao utilizar esses recursos, não o faça meramente como ferramentas auxiliares, achando que eles podem funcionar por si (MALUSÁ, 2003, p.147).

Diante do exposto no capítulo, pode-se observar que a profissão docente é complexa e exigente na forma de trabalhar e se atualizar. Com o desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, o esforço para se manter atualizado no domínio e utilização pedagógica dos recursos digitais é constante e necessário.

O governo está atento aos novos recursos digitais e às práticas didático-pedagógicas aplicadas pelas instituições que utilizam da prerrogativa da oferta de cursos e disciplinas a distância definidos na legislação. O Estado tem atualizado a legislação que regula a EAD como forma de aprimoramento do sistema educacional e para evitar os abusos cometidos por algumas instituições. Essa legislação será o foco do próximo capítulo.

## CAPÍTULO II

### DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No capítulo anterior observou-se que, na docência universitária, tanto a distância quanto semipresencial, há crescimento da utilização dos recursos tecnológicos nas aulas presenciais e a distância. No capítulo dois, visando aprofundar o assunto, tem-se o objetivo de apresentar a legislação referente à educação a distância e semipresencial e discutir a exigência de qualidade e os mecanismos para este controle, que estão expostos na legislação. A partir do documento identificado como Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do SINAES na modalidade a distância foram selecionadas as categorias que foram utilizadas na pesquisa de campo.

#### **2.1 Aspectos gerais da regulamentação**

Mesmo considerando que a modalidade de Educação a Distância seja praticada a mais de um século no Brasil (PARREIRA JÚNIOR, 2010, p.72), sua regulamentação é recente e para o ensino regular aparece primeiramente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em 1996, que em seu artigo 80 faz a primeira referência oficial a essa modalidade.

Em termos de oferta de cursos não regulares, há informações na literatura de que os primeiros cursos datam do início do século XX e foram ofertados no formato de correspondência e, posteriormente, com a utilização de outros meios de comunicação (PARREIRA JÚNIOR, 2010, p.74). Mas

As primeiras normas sobre a EAD surgiram na década de 60, sendo as mais importantes o Código Brasileiro de Comunicações (Decreto-Lei nº 236/67) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71). Essa última abria a possibilidade para que o ensino supletivo fosse ministrado mediante a utilização do rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação (IPAE, 2007, p.2).

A regulamentação da educação a distância no Brasil está sendo atualizada e publicada a partir da experiência cotidiana dos órgãos reguladores e das instituições de ensino que utilizam esta metodologia, tendo como legislação básica a LDB.

Segundo Freitas (2007, p.3), dominar as Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs) e possuir a capacidade de integrá-las à prática escolar são aspectos que

estão descritos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e que são necessidades decorrentes da evolução da tecnologia e das mudanças que estão ocorrendo na área do conhecimento.

Há uma expansão da oferta de vagas na educação, fruto de ações governamentais, independentemente da modalidade e do nível educacional. E a expansão no ensino superior oportunizou o crescimento da educação não presencial em ritmo maior que o da educação presencial. E como escreve Freitas (2007, p.3), há um grande incentivo à oferta de cursos de formação continuada de professores através do uso da educação a distância.

Alonso (2010, p.1321) escreve que no Decreto n. 5.622/2005 são indicados os elementos necessários para credenciamento das instituições interessadas no uso da modalidade a distância, o que pode ainda ser confirmado pelo documento denominado "Parâmetros de Qualidade para a Educação Superior a Distância" editado pelo Ministério da Educação.

A base legal da Educação a Distância está organizada por meio da LDB (lei número 9.394 de 20 de dezembro de 1996) que define os fundamentos da educação no Brasil, pelo Decreto número 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB; o Decreto número 5.773 de 09 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior; pelo decreto número 6.303, de 12 de dezembro de 2007, que altera dispositivos dos decretos números 5622/2005 e 5773/2006. Também fazem parte da legislação a Portaria Ministerial número 1 de 10 de janeiro de 2007, a Portaria número 40 de 13 de dezembro de 2007 e a Portaria número 10 de 2 de julho de 2009.

Pode-se observar que a política de EAD no Brasil ainda está em processo de construção. Também é possível perceber, analisando criticamente, que as diversas políticas públicas que permeiam o sistema educacional continuam a praticar os princípios da exclusão, pois, as ações político-educacionais contemplam projetos que apóiam a modalidade em e-Learning. Ao caracterizar o ensino a distância como a utilização das TICs, como pode ser visto no artigo 1º do decreto nº 5.622/2005, reconhece-se o papel crucial destas tecnologias nos novos modelos educacionais, tendência que deve se consolidar com a evolução das ferramentas de TICs (NOVAIS et al., 2007, p.8).

Nos referenciais de qualidade (Brasil, 2007c, p.7), o legislador escreve que há vários modos de organização da EAD, mas que deve haver um ponto em comum a todos os projetos, que é a compreensão de educação como fundamento primordial, para depois considerar a

forma de organização. Logo, é necessário o compromisso institucional de que a formação dos alunos contemple a formação técnico-científica e também a formação do cidadão.

## **2.2 Secretaria da Educação a Distância (SEED-MEC)**

Para coordenar e sistematizar as ações referentes a Educação a Distância, o governo federal criou na estrutura organizacional do Ministério da Educação (MEC) a Secretaria de Educação a Distância (SEED), oficializada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, com as atribuições de “concentrar as políticas governamentais referentes à EAD em um único órgão e, com isso, possibilitar a atuação transversal do tema com as outras Secretarias do MEC e até com outros ministérios e com organizações não-governamentais” (PARREIRA JÚNIOR, 2010, p.76).

A SEED tem como proposição a articulação com os sistemas de ensino com a finalidade de promover a utilização das TICs no contexto escolar, estimulando a busca por inovações tecnológicas e metodológicas com a finalidade de melhorar a qualidade da educação Brasileira.

Pode-se considerar que os projetos e programas desenvolvidos, tais como TV Escola, Proinfo, os programas de formação à distância, a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e os incentivos a pesquisa no setor são as principais ações da SEED desde a sua criação (MOTA; CHAVES FILHO; CASSIANO, 2006, p.13-14).

Grande parte do sucesso alcançado pela SEED nesses dez anos de vida, se deve à estratégia de trabalho colaborativo com os parceiros de projetos, em destaque as instituições de educação superior, as Secretarias estaduais de educação e as demais secretarias do MEC (MOTA; CHAVES FILHO; CASSIANO, 2006, p.13).

Até o início do ano de 2011, a educação a distância em esfera ministerial foi coordenada pela SEED e regida pelo Decreto número 6.320 de 20 de dezembro de 2007, que define a estrutura regimental do Ministério da Educação e em seu artigo 26 descreve as competências da secretaria. As competências da SEED estão definidas em dez incisos (BRASIL, 2007b), que são apresentados a seguir.

No inciso primeiro, é definida a competência de formular, propor, planejar, avaliar e supervisionar políticas e programas de educação a distância, visando à universalização e democratização do acesso à informação, ao conhecimento e à educação, em todos os níveis e

modalidades de ensino. Criar, desenvolver e fomentar a produção de conteúdos, programas e ferramentas para a formação inicial e continuada na modalidade a distância é a competência delegada pelo inciso dois do decreto.

No inciso terceiro, é atribuída a competência de prospectar e desenvolver metodologias e tecnologias educacionais que utilizam tecnologias de informação e de comunicação no aprimoramento dos processos educacionais e processos específicos de ensino e aprendizagem. No inciso quarto, é descrito que compete à SEED prover infra-estrutura de tecnologia de informação e comunicação às instituições públicas de ensino, paralelamente à implantação de política de formação inicial e continuada para o uso harmônico dessas tecnologias na educação.

O inciso quinto garante a competência de articular-se com os demais órgãos do Ministério, com as Secretarias de Educação dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal, com as redes de telecomunicações públicas e privadas, e com as associações de classe, para o aperfeiçoamento do processo de educação a distância.

No inciso sexto, é atribuída à Secretaria a capacidade de promover e disseminar estudos sobre a modalidade de educação a distância. Incentivar a melhoria do padrão de qualidade da educação a distância em todos os níveis e modalidades é a atribuição definida no inciso sétimo do artigo vinte e seis.. Já o inciso oitavo atribui à Secretaria a competência de planejar, coordenar e supervisionar a execução de programas de capacitação, orientação e apoio a professores na área de educação a distância.

Promover cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios e organismos nacionais, estrangeiros e internacionais, para o desenvolvimento de programas de educação a distância é o que determina o inciso nono da lei. No inciso dez define-se a competência de prestar assessoramento na definição e implementação de políticas, objetivando a democratização do acesso e o desenvolvimento da modalidade de educação a distância.

Logo, o Ministério da Educação atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras.

Com a publicação do Decreto número 7480 de 16 de Maio de 2011, o governo federal determinou uma nova estrutura administrativa para o Ministério da Educação e extinguiu a SEED e suas atribuições foram transferidas para outras secretarias do próprio ministério. Este decreto revoga o Decreto número 6320/2007, que definia a estrutura do Ministério da Educação e como parte dele a Secretaria de Educação a Distância.

Com a extinção da SEED, as ações e atividades de educação a distância deixam de ter uma atenção diferenciada dentro da estrutura organizacional do Ministério da Educação e passam a integrar os vários setores deste, compartilhando equipes e estruturas administrativas definidas para cada área de atuação, quer seja presencial ou a distância. Assim, a educação a distância passa a ser compreendida, de certa forma, como mais um expediente de aprendizagem e não uma situação especial.

### **2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**

A Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB) foi promulgada em 20 de dezembro de 1996 e tem por finalidade estabelecer as diretrizes e as bases da educação nacional. Foi elaborada para reunir em um só documento toda a legislação referente à educação no Brasil.

Considerando o tempo de tramitação no Congresso Nacional e as discussões em torno das propostas e substitutivos apresentados, a LDB conseguiu reunir a legislação pertinente da área, mas não conseguiu o consenso entre os militantes da causa educacional e os legisladores. Isso fez com que a redação final da lei contenha algumas regulamentações de forma superficial, deixando de fora importantes temas que não foram votados.

Sancionada em dezembro de 1996, [...] depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações. Entre estas há também aquelas de estilo corporativista, voltadas a entupir a Lei com todas as possíveis defesas das classes e instituições [...]. Neste sentido, ao lado de *ranços* que a Lei preserva, há avanços incontestáveis [...] (DEMO, 2008, p.9-10, grifo do autor).

Segundo Demo (2008, p.10), a LDB apresenta avanços que podem ser creditados, em grande parte, à ação do Senador Darcy Ribeiro. E acrescenta que toda lei aprovada no Congresso Nacional sofre a influencia e a interferência de muitos interesses no assunto e um assunto que envolve interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas não teria muitas condições de aprovar um texto avançado no sentido de contemplar os sonhos dos educadores brasileiros.

Em seu artigo primeiro declara que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Isso posto, percebe-se a intenção do legislador em ordenar juridicamente a educação, tanto que complementa em seu parágrafo primeiro que “esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

O legislador define que a LDB deve inicialmente determinar as circunstâncias em que a educação pode ocorrer e em que condições isso é possível, tendo como princípio o desenvolvimento do cidadão para a convivência na sociedade, fornecendo-lhe as condições necessárias para a sua independência financeira e cultural.

Em seu artigo segundo, a LDB define que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Coloca, pois, como objeto da educação a preparação das pessoas para o convívio social e sua preparação para a plena emancipação intelectual e financeira.

Segundo Demo (2008, p.68), a educação no Brasil está obsoleta e a “LDB não redime essa chaga, por mais que lance perspectivas inovadoras aqui e ali”. E apresenta que “a visão de educação não ultrapassa a do mero ensino, como regra” e complementa que “o texto está enredado numa verdadeira ‘salada terminológica’, redundando em linguagem e postura ultrapassadas, no todo” (DEMO, 2008, p. 68, grifo do autor).

Sobre a Educação a Distância, a LDB apresenta, em seu artigo 80 os fundamentos pelos quais são constituídas as bases legais para a sua execução e deixou a regulamentação para ser efetivada posteriormente. Diz o artigo, no caput, que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Cabe reconhecer que fica estabelecido o interesse claro por formas de educação a distância, embora dentro da salad terminológica típica, que confunde despreocupadamente educação e ensino. Todas as modalidades de “ensino” são permeáveis a esse tipo de aproveitamento tecnológico (DEMO, 2008, p.85-86, grifo do autor).

O parágrafo primeiro exige que as instituições interessadas façam o credenciamento perante a união. E escreve Demo (2008, p. 86) que se por um lado isso é um cuidado em torno da área, por outro ocorre certa dose de centralização.

O parágrafo terceiro postula que “as normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas” (BRASIL, 1996).

É inegável a inserção da tecnologia no setor educacional e de sua viabilidade como precursora de uma já considerada “antiga” modalidade educacional – a educação a Distância. Todavia, somente com o resgate oferecido pela LDB 9394/96, há uma década, que apesar de todos os questionamentos e críticas sofridas por esta modalidade podemos, hoje, reafirmar sua importância e inegável importância ao sistema educacional (VASCONCELOS, 2008, p. 223, grifo da autora).

Ao longo da LDB (BRASIL, 1996) podem-se encontrar outros artigos com referências à educação a distância. Assim, no artigo trinta e dois, parágrafo quarto é definida a “excepcionalidade da EAD no ensino fundamental”, sendo admitida apenas como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. Outro artigo, o de número quarenta e sete, em seu parágrafo terceiro, estabelece que “é revogada a obrigatoriedade da frequência” de alunos e professores nos cursos desenvolvidos a distancia. E ainda pode-se notar que no artigo oitenta e sete, parágrafo terceiro, está estabelecida a obrigação de cada Município e, subsidiariamente, dos estados e da união, “de prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados e de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício”, podendo para isto, utilizar os recursos da educação a distância.

Consoante a LDB, ficou atribuída ao Ministério da Educação a regulamentação dos aspectos fundamentais da educação a distancia. Dessa forma, o legislador garantiu ao poder central a influência definitiva em relação às demais disposições da área e que podem ser mencionadas. Primeiramente, o Ministério da Educação deve incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada. Que a educação a distância deve ser organizada com regime especial. Também caberá aos sistemas de ensino normatizar a produção, controle e avaliação de programas e autorizar seu funcionamento e que poderá haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas. A educação a distância terá tratamento diferenciado, que incluirá tanto os custos reduzidos na transmissão por rádio e televisão, quanto a concessão de canais

exclusivamente educativos e a determinação de um tempo mínimo gratuito para o serviço público, em sistemas comerciais.

Varias alterações já foram efetivadas na LDB através de decretos e regulamentações, visando aperfeiçoar e ampliar o alcance do dispositivo legal. As regulamentações e determinações estão definidas em decretos e portarias editadas, que são apresentadas nos próximos tópicos.

## **2.4 Regulamentação oficial**

A partir da publicação da LDB, vários decretos e portarias regulam a educação a distância e a modalidade de curso presencial com aulas a distância no Brasil. O governo tem atualizado regularmente os parâmetros que regulam a modalidade em função dos avanços tecnológicos e também da percepção dos abusos e erros cometidos pelos agentes sociais e econômicos que atuam no setor educacional tanto privado quanto estatal.

### **2.4.1 Decreto nº. 5.622/2005**

O Decreto nº 5622 de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Inicia caracterizando o que é Educação a Distância no caput do seu artigo primeiro

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

Como o artigo 80 da LDB não detalhou as condições a serem atendidas para o funcionamento de instituições com a oferta de educação a distância, fez-se necessária a edição de um decreto que regulamentasse o artigo em questão.

Assim, o decreto define o que é e como deve ocorrer a educação a distância no Brasil, caracterizando o modelo, a sua forma de oferecimento e os recursos que devem ser empregados para que ocorra a oferta dos cursos.

O parágrafo primeiro do artigo primeiro do Decreto define que a modalidade deverá ser organizada de forma específica quanto à metodologia, gestão e avaliação e que deverá ter

a previsão de momentos presenciais obrigatórios. Entre os quais estão os momentos de avaliação, de desenvolvimento dos estágios obrigatórios previstos na legislação, na defesa dos trabalhos de conclusão de curso e nos casos de utilização de laboratório de ensino (BRASIL, 2005).

Pode-se observar que a oferta dos cursos a distância tem que obedecer a uma metodologia específica para este fim, mas com momentos presenciais obrigatórios, principalmente quanto à avaliação.

No artigo segundo há a definição dos níveis e modalidades educacionais em que pode ser ofertada a Educação a Distância e pode-se observar que não há restrições, pois pode ser oferecida para a educação básica, para a educação de jovens e adultos, para a educação especial, para a educação profissional e também para a educação superior. Na educação superior, foco deste trabalho, pode ser ofertada para o ensino sequencial, de graduação, especialização, mestrado e doutorado (BRASIL, 2005).

O artigo terceiro estabelece que um curso desenvolvido a distância deve ter as mesmas condições de oferta de um curso presencial, seguindo a legislação e a regulação vigentes. Em seu caput define que

(...) a criação, organização, oferta e desenvolvimento de cursos e programas a distância deverão observar ao estabelecido na legislação e em regulamentações em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional (BRASIL, 2005).

No parágrafo primeiro do artigo terceiro, determina-se que os cursos e programas a distância deverão ser planejados com a mesma duração definida para os cursos na modalidade presencial.

Já o parágrafo segundo define que os cursos e programas a distância poderão aceitar transferência e fazer aproveitamento de estudos realizados pelos estudantes em cursos e programas presenciais, da mesma forma que as certificações totais ou parciais obtidas nos cursos e programas a distância poderão ser aceitas em outros cursos e programas a distância e em cursos e programas presenciais, conforme a legislação em vigor.

A avaliação do desempenho do estudante para fins de promoção, conclusão de estudos e obtenção de diplomas ou certificados é o foco do artigo quarto, que define em seu inciso primeiro que esta avaliação ocorrerá por meio de cumprimento das atividades programadas durante o curso e também com a realização de exames presenciais. E o parágrafo segundo

desse artigo determina que os resultados dos exames presenciais devem prevalecer sobre os demais resultados obtidos em quaisquer outras formas de avaliação a distância.

Em seu artigo nono, o decreto define que o credenciamento para a oferta de cursos e programas na modalidade a distância é facultado às instituições de ensino, públicas ou privadas. O artigo décimo define a competência do Ministério da Educação para promover os atos de credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas a distância para educação superior.

O artigo décimo terceiro condiciona os cursos oferecidos na modalidade a distância a apresentar o seu projeto pedagógico e os respectivos programas considerando as diretrizes curriculares nacionais para esse nível e modalidade educacional (inciso primeiro) e explicitar a concepção pedagógica para a oferta.

[O decreto] fundamenta-se em quatro temas básicos: a manutenção do credenciamento específico de IES para a modalidade de EAD; maior diversidade de oferta de cursos e de instituições credenciáveis; definição do território geográfico e institucional dos cursos, configurando-se como uma lei de proteção de mercado; e, a manutenção dos momentos presenciais nas atividades avaliativas (NOVAIS et al., 2007, p.7).

Apesar de estar escrito que o Decreto número 5.622 regulamenta o Artigo 80, na prática ele detalha somente pontos dos parágrafos primeiro, segundo e terceiro desse artigo da LDB. É totalmente omissa quanto ao último (quarto), cuja competência operacional estará a cargo do Ministério das Comunicações e não do Ministério da Educação. Então, há necessidade de outro decreto para regulamentar o parágrafo quarto do Artigo 80 da LDB, que aborda o tratamento diferenciado da EAD nos meios de comunicação.

Esse é o decreto em que está fundamentada a educação a distância no Brasil e tem sido alterado por novos decretos, pois é a regulamentação do artigo 80 da LDB da educação, que é o principal documento regulatório da educação brasileira.

Pode-se observar que a educação a distância pode ser aplicada a todas as situações existentes no cotidiano educacional, não importando nível e modalidade educacional, desde que atendidas a legislação específica de cada um deles e também a legislação específica da educação a distância.

A preocupação em construir uma legislação para o ensino a distância em consonância com a legislação educacional provoca, aparentemente, amarras desnecessárias as novas modalidades, pois a regulamentação tende a seguir os parâmetros já conhecidos. No caso da EAD, percebe-se que o decreto 5.622 segue as determinações da LDB e das legislações educacionais do ensino presencial, no que diz respeito ao ordenamento geral do processo de

ensino, indo desde o credenciamento das instituições até o processo avaliativo (NOVAIS et al., 2007, p.7).

Há neste momento duas situações que são objeto de maior interesse governamental: a utilização dessa modalidade para ampliar a oferta de vagas no ensino superior e a questão da formação, capacitação e atualização de professores das redes públicas com formação específica para atuarem, pois ainda há um grande contingente de docentes sem diploma de graduação e também atuando fora de sua área de formação. Tais situações podem ser mais facilmente resolvidas com o uso da educação a distância, já que ela consegue alcançar esses profissionais em todos os rincões. E somente com a regulamentação da legislação seria possível atacar esses problemas e é isso que visa o decreto.

#### **2.4.2 Decreto nº. 5.773/2006**

O Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006 dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

No parágrafo quarto do artigo quinto, estão definidas as competências da Secretaria de Educação a Distância (SEED) com respeito ao sistema federal de ensino. Os incisos primeiro e segundo referem-se aos procedimentos de credenciamento e recredenciamento quando se tratar de cursos a distância. No inciso terceiro, o mote é a função de propor diretrizes para o INEP desenvolver os instrumentos de avaliação para o credenciamento de instituições que pretendem oferecer cursos a distância. O quarto estabelece diretrizes para o INEP elaborar os instrumentos de avaliação de cursos a distância. E, finalizando, o inciso quinto estabelece que deve “exercer a supervisão dos cursos de graduação e sequenciais a distância, no que se refere a sua área de atuação” (BRASIL, 2006).

A redação do artigo vinte e quatro define que “as universidades poderão pedir credenciamento de campus fora de sede em Município diverso da abrangência geográfica do ato de credenciamento em vigor, desde que no mesmo Estado” (BRASIL, 2006). E no seu parágrafo terceiro deixa explícita a necessidade de credenciamento do campus fora de sede e da autorização específica para o curso.

O artigo vinte e seis determina que “a oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria” (BRASIL, 2006).

O parágrafo único do artigo 34 esclarece que “o reconhecimento de curso na sede não se estende às unidades fora de sede, para registro do diploma ou qualquer outro fim” (BRASIL, 2006).

O decreto estabelece as regras a serem seguidas pelas instituições para a oferta de cursos superiores no país e a competência dos órgãos governamentais ligados à educação para fazer a regulação, a supervisão e a avaliação de todas as instituições educacionais envolvidas no setor. Desse modo, o decreto apresenta as regras tanto para o ensino presencial quanto para o ensino a distância.

Todos os passos, ações e documentos para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de um curso, assim como os seus respectivos procedimentos estão previstos nesse decreto. Inclusive para os campi fora de sede. O decreto sofreu várias modificações e contempla as alterações determinadas por outros decretos assinados posteriormente e que modificam a sua redação.

#### **2.4.3 Decreto nº. 6.303/2007**

O Decreto nº 6303 de 12 de dezembro de 2007 dispõe sobre alteração nos Decretos números 5622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e o de número 5773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

Em seu artigo primeiro, faz alterações nos artigos 10, 12, 14, 15 e 25 do decreto número 5622/2005, que regulamenta a educação a distância no Brasil. Esse artigo tem oito parágrafos, cujas principais alterações estão descritas abaixo.

O parágrafo primeiro altera o artigo décimo do decreto 5622, que trata do credenciamento dos pólos de apoio presencial, determinando a sua avaliação in loco e com a aplicação dos instrumentos de avaliação pertinentes e as disposições da Lei número 10870, de 19 de maio de 2004.

O Artigo décimo do decreto 5622/2007 tinha apenas o caput, em que afirmava que “compete ao Ministério da Educação promover os atos de credenciamento das instituições para oferta de cursos e programas a distância para a educação superior”. Com a edição do decreto 6303/2007, ele foi acrescido de sete parágrafos constando as regras operacionais de

funcionamento das instituições, pólos e também os aspectos acerca das atividades presenciais obrigatórias.

O parágrafo segundo determina a obrigatoriedade de avaliações, estágios, defesas de trabalhos e práticas em laboratório ocorrerem na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados. Definem-se situações não previstas anteriormente, eliminando alguns abusos que estariam acontecendo em algumas localidades por falta de uma definição clara dos limites a serem seguidos.

Do terceiro ao sexto parágrafo alteram-se determinações quanto à localização, funcionamento e estrutura dos polos de apoio presencial e as atribuições para suas alterações e atualizações, acrescentando-se novos detalhes à regulamentação anterior e aumentando as exigências quanto aos recursos materiais.

O parágrafo sétimo determina que as Instituições de Ensino Superior (IES) dos sistemas estaduais devem solicitar credenciamento ao sistema federal para poderem oferecer cursos superiores a distância, “informando os pólos de apoio presencial que integrarão sua estrutura, com a demonstração de suficiência da estrutura física, tecnológica e de recursos humanos” (BRASIL, 2007a). Retira, assim, dos sistemas estaduais a prerrogativa de autorizar a expansão de instituições de ensino ligadas a esses sistemas quanto à educação a distância.

As alterações no artigo 12 e 14 são relativas às questões de credenciamento da instituição na modalidade de educação a distância, definindo abrangência acadêmica e validade condicionada ao ciclo avaliativo.

O Artigo doze do decreto 5622/2007 foi modificado em seu inciso X, letra “c” que trata dos pólos de apoio presencial, deixando de constar expressamente a possibilidade de funcionamento com outras instituições e ainda foram modificados os parágrafos primeiro e segundo, indicando-se a necessidade de que no momento do pedido de credenciamento seja necessária a solicitação de pelo menos um curso na modalidade a distância. Também ficou explícito que se o credenciamento tiver por base curso de pós-graduação lato sensu, ele ficará limitado a esse nível.

As alterações no artigo 15 determinam que os pedidos de IES federais devem tramitar perante os órgãos próprios do ministério. O parágrafo primeiro instrui que os cursos autorizados anteriormente a este decreto, dos sistemas estaduais de educação, continuam subordinados a tais conselhos, mas para novos cursos valerá a alteração prevista neste decreto. Determina também que para pólos fora do estado de origem da instituição, deverá “a

autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento pelas autoridades competentes do sistema federal” (BRASIL, 2007a).

O artigo décimo quinto, que tinha dois parágrafos na publicação, foi modificado e acrescido de mais um por este decreto. O artigo trata dos pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de instituições ligadas ao sistema federal e aos sistemas estaduais de educação. Esclarece entidades criadas e mantidas pelos Estados e Municípios devem ser credenciadas pelos sistemas estaduais, quando atuarem nos próprios Estados, contudo caso tenham pólos de apoio presencial em outras unidades da federação devem se submeter ao sistema federal de educação.

Em seu artigo segundo, o decreto altera os artigos 5, 10, 17, 19, 25, 34, 35, 36, 59, 60 61 e 68 do decreto número 5773/2006, dando-lhe nova redação, tratando sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior. O artigo terceiro altera a Subseção III da Seção II do Capítulo II e o art. 24 do Decreto no 5.773/2006, que trata do Credenciamento de Campus Fora de Sede.

O artigo quarto altera a Subseção IV da Seção III do Capítulo II e os arts. 42 e 44 do Decreto no 5.773/2006, que alterou as instruções sobre a Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos Superiores de Tecnologia. Deve-se observar que o Decreto foi sancionado com o intuito de aperfeiçoar a regulação da educação a distância e permitir ao Ministério da Educação um maior controle sobre a oferta e desenvolvimento de cursos na modalidade.

O decreto nº 5.773/2006 não tinha como objetivo direto a regulamentação da Educação a Distância, pois seu foco é no exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação da educação superior. Com as alterações apresentadas pelo decreto 6303, ocorreu o fortalecimento da atuação da Secretaria de Educação a Distância nos processos de credenciamento e credenciamento de instituições e autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos.

Esse decreto contempla situações que não estavam previstas anteriormente e também outras que passaram por modificações para melhorar a avaliação ou o controle sobre as ações que podem ser desenvolvidas pelas instituições que oferecem a modalidade a distância. O Ministério da Educação tem envidado esforços para aperfeiçoar a legislação do setor e alcançar melhores resultados quanto à oferta de cursos a distância tanto em relação aos recursos humanos e tecnológicos quanto de instalações.

#### **2.4.4 Decreto nº. 7.480/2011**

O Decreto nº 7480 de 16 de maio de 2011 aprova alterações na estrutura organizacional do Ministério da Educação. Dentre as alterações aprovadas está a extinção da Secretaria de Educação a Distância, o remanejamento de suas atribuições para outras secretarias e a criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

Com a criação da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior, as atribuições de regulação e supervisão da educação a distância passam a ser de sua competência, juntamente com as atribuições equivalentes para o ensino superior presencial.

Outro conjunto de atribuições da antiga SEED, as atribuições ligadas à produção de conteúdo, capacitação e formação de professores, e também do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) são repassadas para a Secretaria de Educação Básica (SEB).

Pode-se observar que as mudanças aglutinam as ações pertinentes à educação superior independentemente de ser presencial ou a distância em uma mesma secretaria, tirando da educação a distância um caráter de especial ou diferenciado e fazendo com que seja tratada da mesma forma que a presencial.

#### **2.4.5 Portaria nº. 4.059/2004**

A Portaria número 4059 de 10 de dezembro de 2004 estabelece a oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais até o limite de 20% da carga horária total do curso. Diz o artigo primeiro em seu caput que

As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art. 81 da Lei no 9394, de 1996, e no disposto nesta portaria (BRASIL, 2004).

Assim, as instituições podem alterar o seu projeto político pedagógico para incluir disciplinas a distância em seus cursos presenciais, desde que esses cursos tenham cumprido os ritos do reconhecimento.

Através da Portaria 4.059, o Ministério da Educação autorizou a implementação da semipresencialidade nos cursos de graduação reconhecidos das instituições de ensino superior. Os cursos de graduação que desejam ofertar disciplinas na modalidade semipresencial devem regulamentá-las nos projetos pedagógicos, respeitando o limite de 20% (vinte por cento) da carga horária prevista para a integralização curricular (MARCHI; ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.1-2).

O parágrafo primeiro deste artigo define a modalidade semipresencial como sendo

(...) quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na auto-aprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota (BRASIL, 2004).

No parágrafo segundo do artigo primeiro, determina-se que as referidas disciplinas podem ser oferecidas integralmente ou parcialmente, “desde que esta oferta não ultrapasse 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso” (BRASIL, 2004). E o parágrafo terceiro postula que “as avaliações das disciplinas ofertadas na modalidade referida no caput serão presenciais” (BRASIL, 2004).

O artigo, além de disponibilizar para a instituição a inclusão de disciplinas na modalidade semipresencial, permite que seja escolhido o formato em que será oferecida, pois podem ser parcialmente ou totalmente a distância, desde que a soma total da carga horária a distância não ultrapasse vinte por cento do total do curso e mantenha a obrigatoriedade da avaliação presencial, conforme preconiza a regulamentação da educação a distância.

O artigo segundo apresenta os requisitos para que estas disciplinas possam ser ofertadas a distância integralmente ou parcialmente, prelecionando em seu caput que

A oferta das disciplinas previstas no artigo anterior deverá incluir métodos e práticas de ensino-aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização dos objetivos pedagógicos, bem como prever encontros presenciais e atividades de tutoria (BRASIL, 2004).

E em seu parágrafo único define que a tutoria das disciplinas ofertadas nesta modalidade está condicionada à existência de docentes qualificados conforme previsto no projeto pedagógico do curso. E com carga horária definida para os momentos presenciais e os momentos a distância.

O artigo terceiro determina que as instituições que utilizarem a metodologia semipresencial “deverão comunicar as modificações efetuadas no projeto pedagógico à Secretaria de Educação Superior”, assim como encaminhar o plano de ensino de cada uma destas disciplinas que passarão a modalidade semipresencial (BRASIL, 2004).

No artigo quarto tem-se que disciplina ofertada na modalidade semipresencial “será avaliada e considerada nos procedimentos de reconhecimento e de renovação de reconhecimento dos cursos da instituição” (BRASIL, 2004).

Este é um instrumento importante para os cursos presenciais, pois permite a oferta de disciplinas semipresenciais em cursos presenciais e é uma forma de a instituição adquirir

capacitação para a oferta de cursos a distância ou mesmo para capacitar o seu corpo docente no uso de TICs em sala de aula presencial, pois somente

(...) a recriação do que é realizado na educação presencial para o formato eletrônico ou o uso dos princípios de aprendizagem que produziram bons resultados no passado e sua aplicação imediata na aula digital não garante o sucesso e o maior envolvimento dos alunos (QUEVEDO, 2011, p.18).

A regulamentação do ensino a distância em cursos presenciais não determinou um formato rígido, permitindo uma combinação de recursos e de abordagens, que devem ser definidas no projeto pedagógico do curso.

O ensino semipresencial também é conhecido como ensino híbrido ou misto porque abarca uma miríade de possibilidades: múltiplas combinações de abordagens e de métodos conforme as necessidades, circunstâncias e metas, uso de práticas comumente vistas em educação a distância (recursos multimídia, streaming vídeo, comunicação síncrona e assíncrona, etc.), comunidades de aprendizagem, etc (QUEVEDO, 2011, p.18).

Os recursos tecnológicos adquiridos e a capacitação do corpo docente para estas atividades semipresenciais podem contribuir para uma oferta de melhor qualidade também na aula presencial.

A semipresencialidade é uma modalidade de ensino reconhecida no Brasil e regulamentada desde 2004. Tal metodologia é considerada pertinente e adequada para aproximar o estudante de cursos superiores das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), bem como para difundir entre o corpo docente aspectos pertinentes à Educação a Distância (MARCHI, ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.1).

A disponibilidade de recursos digitais e a capacitação da equipe de professores para a utilização destes recursos nas disciplinas a distância pode ser o início do desenvolvimento de projetos para a implantação de cursos a distância na instituição.

#### **2.4.6 Portaria nº. 10/2009**

Esta portaria, editada no dia 2 de julho de 2009, fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências para as avaliações de cursos presenciais e a distância.

O artigo primeiro trata da dispensa de avaliação dos cursos presenciais quando ocorrer a análise documental no caso da instituição de educação superior “tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa - CI e no Índice Geral de Cursos - IGC mais recentes, iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente” (BRASIL, 2009).

No artigo segundo, que trata dos cursos à distância, a determinação para a dispensa da avaliação in loco é diferente e também mais exigente, como pode ser observado no caput do artigo, pois

Nos pedidos de autorização de cursos superiores, na modalidade a distância, os objetivos da avaliação in loco poderão ser considerados supridos, dispensando-se a visita pelo INEP por decisão da Secretaria de Educação a Distância - SEED, após análise documental, mediante despacho fundamentado, se a instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa - CI e no Índice Geral de Cursos - IGC mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente (BRASIL, 2009).

O artigo terceiro, “define que nos pedidos de credenciamento de pólos de apoio presencial poderá ser adotada a visita de avaliação in loco por amostragem” se ocorrer de a “instituição de educação superior tiver obtido avaliação satisfatória, expressa no conceito da avaliação institucional externa - CI e no Índice Geral de Cursos - IGC, mais recentes, iguais ou superiores a 4 (quatro)”, devendo ser observada algumas regras em função do número de pólos a serem avaliados (BRASIL, 2009).

No artigo quinto, sobre a autorização de cursos, determina-se que “na hipótese de CI e IGC inferiores a 3 (três), cumulativamente, a autorização de cursos poderá ser indeferida independentemente de visita de avaliação in loco” (BRASIL, 2009).

O artigo sétimo dispõe que até o ano de 2011, o Ministério da Educação “poderá considerar apenas o IGC da instituição, na ausência de CI” (BRASIL, 2009).

Essa portaria foi determinada pela necessidade de o Ministério da Educação diminuir a pressão exercida pela grande demanda sobre o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quanto a visita da Comissão de Avaliadores para autorização e também para avaliação de curso. Assim, os cursos e instituições com melhores avaliações nos dois índices (CI e IGC) estão dispensadas de serem avaliados temporariamente. Deste modo, a quantidade de cursos a serem avaliados apresenta uma redução significativa e não influencia a qualidade, pois são dispensados os cursos com melhor avaliação.

#### **2.4.7 Portaria nº. 1.326/2010**

O Ministério da Educação publicou a Portaria 1326 de 18 de novembro de 2010 com o extrato do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Superior (SINAES) na modalidade a distância. O instrumento de avaliação definido nesta portaria foi alterado e desmembrado em vários instrumentos específicos por área pela portaria normativa número 40 de 12 de dezembro de 2007, a qual foi republicada com alterações em 29 de dezembro de 2010. Pode-se observar que alguns indicadores não estão sendo utilizados, mas estão contemplados neste trabalho por uma questão de compatibilidade, uma vez que não foram revogados com a republicação da portaria.

A operacionalização do processo de avaliação decorre de critérios e indicadores previamente determinados objetivando uma uniformidade nos elementos a serem julgados. O atendimento e o alcance desses critérios e/ou indicadores pré-estabelecidos, apontam para uma maior ou menor presença da qualidade nas organizações. Acabam, portanto, se transformando em indicadores ou referenciais de qualidade (RIZZATTI JUNIOR, 2009, p.5).

Em seu artigo segundo, a portaria determina que o instrumento definido será utilizado para a avaliação de cursos de graduação, que podem ser bacharelados ou licenciaturas, que são oferecidos na modalidade a distância e que compõem o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O instrumento de avaliação está dividido em três (3) dimensões (Quadro 1), que são apresentadas da seguinte forma: a primeira é denominada “Corpo social” e apresenta dezenove (19) indicadores; a segunda dimensão é definida como “Organização didático-pedagógica” e possui dezoito (18) indicadores e a terceira dimensão são as “Instalações físicas” contempladas com dez (10) indicadores.

Pelo instrumento, a dimensão “Corpo social” está representada pelos indicadores referentes ao corpo docente, como regime de trabalho, dedicação exclusiva à EAD, titulação, publicações entre outros. E é a dimensão que têm maior influência no momento de avaliar um curso a distância por ter mais indicadores a serem observados.

O instrumento de avaliação trata ainda de outros critérios, tais como a dimensão “Organização didático-pedagógica”, que é referente a número de vagas, perfil do egresso, conteúdos curriculares, entre outros; e também de critérios de avaliação da terceira dimensão, que são referentes a “Instalações físicas”, e que faz observações de recursos físicos tais como laboratórios, pólos, gabinetes de trabalho, bibliotecas, entre outros.

Estes referenciais englobam o atendimento as diretrizes curriculares de cada curso e a duração equivalente; o estabelecimento de ambientes virtuais e presenciais (principalmente de laboratórios) para a capacitação profissional; a constituição de processos seletivos bem definidos; a definição do sistema de avaliação da aprendizagem que, pela legislação, obriga ao aluno a sua

presencialidade para cursos de graduação e pósgraduação, no entanto, não na sua exclusividade como parte integrante do processo de avaliação; ao fornecimento de todas as informações ao aluno e do estabelecimento de requisito mínimos para participação nos cursos; entre outras preocupações que são consideradas quando da elaboração e avaliação dos projetos, como: a constituição de equipes de professores, tutores, especialistas de conteúdo e especialistas que integrarão o conteúdo com as diversas mídias digitais disponíveis (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.22).

A quantidade de indicadores para as dimensões de avaliação foi contemplada conforme a composição apresentada no Quadro 1.

Dimensão	Quantidade de Indicadores
Corpo Social	19
Organização didático-pedagógica	18
Instalações físicas	10

**Quadro 1** – Dimensões a serem avaliadas no SINAES. Fonte: BRASIL (2010).

Pode-se observar que o legislador teve uma maior preocupação com a dimensão “Corpo social”, que ficou com a maior quantidade de itens das dimensões avaliadas, dezenove indicadores, mostrando que a questão da capacitação e qualificação do corpo profissional é muito importante nos cursos oferecidos a distância. E reservou dezoito indicadores para a dimensão “Organização didático-pedagógica”, que apresenta os fundamentos e metodologias propostas para a execução do curso, assim como os parâmetros específicos da modalidade de educação a distância.

O Quadro 2 apresenta a Dimensão denominada “Organização didático-pedagógica” e seus indicadores. Sendo, por parte do legislador, destaque na avaliação os itens 1.4, 1.7, 1.15 e 1.18 (BRASIL, 2010).

1.1	Implementação das políticas institucionais constantes do Plano de Desenvolvimento Institucional - (PDI), no âmbito do curso
1.2	Auto-avaliação do curso
1.3	Atuação do coordenador do curso
1.4	Objetivos do Curso
1.5	Perfil do egresso
1.6	Números de Vagas
1.7	Conteúdos curriculares
1.8	Metodologia
1.9	Familiarização com a metodologia em EAD/ Programa de nivelamento/Outros
1.10	Estímulo a atividades acadêmicas
1.11	Estágio Supervisionado e prática profissional
1.12	Atividades Complementares
1.13	Atividades de Tutoria
1.14	Tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem
1.15	Material didático institucional impresso (ou em outro formato)
1.16	Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes
1.17	Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EAD
1.18	Sistema de avaliação proposto para a verificação de desempenho dos estudantes

**Quadro 2** – Indicadores da Dimensão Organização didático-pedagógica. Fonte: BRASIL (2010).

Pode-se observar pelos itens apresentados nessa dimensão que o legislador buscou avaliar um conjunto abrangente de informações sobre a proposta pedagógica do curso, contemplando as questões gerais do curso independentemente de ser a distância ou presencial, mas também as questões intrinsecamente relacionadas à educação a distância, tais como as atividades de tutoria desenvolvidas (1.13), a utilização plena das TICs no processo de ensino e aprendizagem (1.14), o desenvolvimento do material instrucional, que pode ser impresso e/ou em formato digital (1.15), a preocupação com mecanismos de interação entre os elos desse processo, professores, tutores e alunos (1.16) e também a questão da coerência dos modelos de avaliação com os processos de ensino e aprendizagem apropriados para a modalidade de curso oferecido a distância.

O Quadro 3 apresenta a dimensão denominada “Corpo social” e seus indicadores. Sendo destaque por parte do legislador na avaliação dos itens 2.7, 2.8, 2.10, 2.15 e 2.19 (BRASIL, 2010).

2.1	Composição do NDE (Núcleo Docente Estruturante)
2.2	Titulação e formação acadêmica do NDE
2.3	Regime de trabalho do NDE
2.4	Titulação e formação do coordenador do curso
2.5	Regime de Trabalho do Coordenador do curso
2.6	Composição e funcionamento do colegiado de curso ou equivalente
2.7	Titulação Acadêmica dos Docentes
2.8	Regime de trabalho do corpo docente
2.9	Tempo de experiência de magistério superior ou experiência do corpo docente
2.10	Relação docentes (equivalente 40h) com dedicação exclusiva à EAD, por estudante no curso
2.11	Alunos por turma em disciplina teórica (Específico Presencial)
2.12	Número médio de disciplinas por docente
2.13	Pesquisa e Produção Científica
2.14	Formação e experiência do coordenador do curso em EAD
2.15	Qualificação/Experiência do corpo docente em EAD
2.16	Formação e titulação do corpo de tutores
2.17	Qualificação/experiência do corpo de tutores em EAD
2.18	Regime de trabalho do corpo de tutores
2.19	Relação docentes com dedicação exclusiva à EAD e tutores - presenciais e a distância (todos equivalentes 40h) por estudante no curso

**Quadro 3** – Indicadores da Dimensão Corpo social. Fonte: BRASIL (2010).

Nessa dimensão, além dos indicadores que também fazem parte da avaliação dos cursos presenciais e dizem respeito à equipe acadêmica do curso e seu funcionamento, é nítida a preocupação do legislador em observar e estimular a organização de uma equipe própria para atender o curso e suas demandas específicas, estabelecendo indicadores para identificar a equipe em atividades próprias da educação a distância e estimular a qualificação e experiência nessa área. Podem-se observar os indicadores que quantificam a formação e experiência do coordenador, dos professores e dos tutores para a educação a distância, assim como o regime de trabalho e a titulação dos tutores.

Outro indicador que deve ser observado é quanto à relação de docentes e tutores com dedicação exclusiva para a EAD por aluno do curso. Normalmente os tutores estão dedicando o seu tempo para a EAD, mas a dedicação dos professores não é uma realidade, pois na maioria das vezes são os mesmos que ministram aulas nos cursos presenciais equivalentes.

O Quadro 4 apresenta a Dimensão denominada “Instalações físicas” e seus indicadores. Sendo destaque, por parte do legislador, na avaliação os itens 3.6 e 3.9 (BRASIL, 2010).

3.1	Sala(s) para docentes/ tutores/ reuniões
3.2	Gabinetes de trabalho para professores
3.3	Salas de aula
3.4	Acessos dos alunos aos equipamentos de informática
3.5	Registros Acadêmicos
3.6	Acervos da bibliografia básica
3.7	Livros da bibliografia complementar
3.8	Periódicos especializados, indexados e correntes
3.9	Laboratórios especializados
3.10	Utilização de biblioteca virtual

**Quadro 4** – Indicadores da Dimensão Instalações físicas. Fonte: BRASIL (2010).

Essa dimensão foi contemplada com o menor peso na avaliação, principalmente por apresentar os indicadores relacionados à parte física dos cursos \_\_ e no caso dos cursos a distância há uma descentralização dos recursos e de sua localização. Mas não podem ser relegadas ao esquecimento, posto serem necessários para o trabalho dos professores e tutores. Condições de trabalho e de atendimento são importantes para o bom funcionamento do curso e o pleno atendimento aos alunos.

Parte dessa dimensão está centrada na sede da instituição e parte está distribuída pelos pólos de atendimento ao aluno e, conforme a legislação, também deve ser avaliada, mas por amostragem, conforme a portaria número 10/2009.

## **2.5 Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**

Em agosto de 2007, o Ministério da Educação publicou um documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” que apresenta um conjunto de referencias quanto a diretrizes e critérios para as instituições que oferecem e que venham a oferecer cursos na modalidade EAD. Esses referenciais passam a ser utilizados para definir a qualidade exigida quando dos processos de regulação, supervisão e avaliação.

A avaliação nas instituições de ensino não é um fim em si mesma; ela somente faz sentido na medida em que apóia o desenvolvimento do ensino. Ela deve ser parte integrante dos processos de planejamento, quer das tarefas acadêmicas, quer das de apoio, e deve incorporar uma visão que permita avaliar avanços, identificar obstáculos e promover ações com vistas à melhoria gradativa da qualidade acadêmica (RIZZATTI JUNIOR, 2009, p.7).

O Ministério da Educação reconhece na apresentação do documento que ele não representa a legislação, pois não está definido nos decretos e portarias, mas é um compilado dessas regulamentações e estão agrupados em um conjunto de procedimentos que podem nortear o trabalho das instituições interessadas na educação a distância.

Embora seja um documento que não tem força de lei, ele será um referencial norteador para subsidiar atos legais do poder público no que se referem aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da modalidade citada. Por outro lado, as orientações contidas neste documento devem ter função indutora, não só em termos da própria concepção teórico-metodológica da educação a distância, mas também da organização de sistemas de EaD (BRASIL, 2007c, p.2).

Esse documento foi definido a partir da legislação em vigor e pode ser considerado um guia para as ações ministeriais e também das instituições de ensino que atuam na EAD. Estão descritos detalhes que vão das concepções do currículo proposto, organização da equipe multidisciplinar, produção do material até as necessidades básicas de estrutura física.

E são os critérios de qualidade utilizados pelos avaliadores do MEC para aprovar e autorizar a oferta de cursos a distância nas instituições de ensino superior.

Outro fator importante para o delineamento desses referenciais é o debate a respeito da conformação e consolidação de diferentes modelos de oferta de cursos a distância em curso em nosso País. Neste ponto, é importante destacar a inclusão de referências específicas aos pólos de apoio presencial, que foram contemplados com as regras dos Decretos supracitados e pela Portaria Normativa nº 2, de janeiro de 2007. Destarte, o pólo passa a integrar, com especial ênfase, o conjunto de instalações que receberá avaliação externa, quando do credenciamento institucional para a modalidade de educação a distância (BRASIL, 2007c, p.3).

Para atingir a qualidade delineada pelo legislador, várias categorias são abrangidas pelo documento.

Devido à complexidade e à necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infra-estrutura (BRASIL, 2007c, p.3).

Segundo o referencial de qualidade (BRASIL, 2007c, p.3-4), para atender as dimensões propostas, o Projeto Político-pedagógico de um curso na modalidade a distância deve apresentar um conjunto oito (8) categorias que contemplam os aspectos pedagógicos, os recursos humanos e também a infra-estrutura (Quadro 5).

Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem
Sistemas de Comunicação
Material didático
Avaliação
Equipe multidisciplinar
Infra-estrutura de apoio
Gestão Acadêmico-Administrativa
Sustentabilidade financeira

**Quadro 5** - Categorias a serem contempladas no Projeto Político-pedagógico. Fonte: BRASIL (2007c).

Deve-se observar que as categorias apresentadas não estão sendo analisadas de modo isolado. Elas se entrelaçam e se complementam, produzindo em seu conjunto o arcabouço do curso proposto. Cada categoria será desdobrada em novos itens que serão descritos em tópicos.

A categoria “Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem” é a base para a definição do projeto político pedagógico e deve explicitar a sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil de egresso e, a partir dessas opções, definir como será produzido o material instrucional, de tutoria, de comunicação e de avaliação, definindo os princípios e diretrizes que vão apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Essa opção epistemológica também vai definir a organização do currículo.

Nessa categoria, está apresentada a questão do uso das TICs e como sua utilização contribuirá para a construção do conhecimento por parte do aluno.

O uso inovador da tecnologia aplicado à educação, e mais especificamente, à educação a distância deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interagir, de desenvolver projetos compartilhados, de reconhecer e respeitar diferentes culturas e de construir o conhecimento (BRASIL, 2007c, p.9).

Tem o documento a preocupação em apresentar a importância da educação superior para o crescimento intelectual do aluno e sua interação com seus conhecimentos culturais e sociais, a qual permite o desenvolvimento além da questão técnica da área de atuação escolhida. Assim, escreve o legislador que

[...] o ponto focal da educação superior [...] é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa. Daí a importância da educação superior ser baseada em um projeto pedagógico e em uma organização curricular inovadora, que favoreçam a integração entre os conteúdos e suas metodologias, bem como o

diálogo do estudante consigo mesmo (e sua cultura), com os outros (e suas culturas) e com o conhecimento historicamente acumulado (BRASIL, 2007c, p.9).

A segunda categoria a ser apresentada é “Sistemas de Comunicação”, definidos como a especificação do modelo de tecnologia a ser utilizada, e que deve estar voltada para a aprendizagem, capaz de proporcionar aos estudantes a plena interação no processo ensino-aprendizagem, a oportunidade para o desenvolvimento compartilhado de atividades, a construção do conhecimento e também respeito às diferentes culturas.

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. Hoje, um processo muito facilitado pelo avanço das TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) (BRASIL, 2007c, p.10).

O projeto deve estar apoiado em um sistema de comunicação que possibilite ao estudante resolver questões referentes ao material didático e seus conteúdos, assim como aspectos relacionados à orientação de aprendizagem e avaliação. A interação entre professor e estudante, tutor e estudante e também entre o professor e o tutor deve ser privilegiada facilitada, assim como a relação entre os alunos também deve ser estimulada.

Deve-se evitar o isolamento do aluno e é necessária a manutenção de um processo motivador de aprendizagem, possibilitando ao estudante o sentimento de pertencimento ao grupo.

[...] o projeto de curso deve prever vias efetivas de comunicação e diálogo entre todos os agentes do processo educacional, criando condições para diminuir a sensação de isolamento, apontada como uma das causas de perda de qualidade no processo educacional, e uma dos principais responsáveis pela evasão nos cursos a distância (BRASIL, 2007c, p.13).

Para atender as exigências legais, devem ocorrer encontros presenciais, cuja frequência deve ser determinada pela natureza da área do curso oferecido e pela metodologia de ensino adotada.

A terceira categoria a ser apresentada é de “Material didático”, o qual, segundo o documento, deve ser desenvolvido em conformidade aos princípios epistemológicos, metodológicos e políticos definidos no projeto pedagógico, com a finalidade de propiciar a construção do conhecimento e mediar a comunicação entre professor e aluno, devendo ser avaliado previamente. Ele deve desenvolver as habilidades e competências específicas, usando um conjunto de mídias compatíveis com a proposta pedagógica e com o contexto socioeconômico do público alvo.

É recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, 2007c, p.15).

Transformar os materiais utilizados em cursos presenciais para os cursos a distância não é indicador de qualidade, sendo necessário buscar modelos e recursos que melhor se adaptem a cada situação e que sejam apropriados à educação a distância. Imprescindível utilizar mais de um recurso tecnológico e buscar a integração de diferentes mídias.

A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo atores (BRASIL, 2007c, p.13).

Concluindo, o projeto pedagógico deve especificar a configuração do material didático que será usado e especificar a equipe multidisciplinar responsável pela produção do material. Outra categoria a ser observada no desenvolvimento do projeto é a “Avaliação” e, nesse caso, os referenciais contemplam duas dimensões, a que diz respeito ao “Processo de aprendizagem” e a que faz referência a “Avaliação institucional”.

Quanto às avaliações da aprendizagem do estudante, estas devem ser compostas preferencialmente por avaliações presenciais e à distância. A organização da avaliação da aprendizagem deve apoiar o aluno a desenvolver as suas competências, habilidades e atitudes. Estas avaliações devem ser um processo contínuo e

(...) devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente **acompanhamento dos estudantes**, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007c, p.16, destaque do autor).

Outro assunto abordado é quanto às avaliações presenciais, pois há a obrigatoriedade e também a prevalência delas sobre as outras formas de avaliação. Também está bem definida no documento a necessidade de definir e destacar no planejamento estes e outros momentos presenciais obrigatórios, tais como defesa de trabalhos de conclusão de curso, atividades relacionadas a laboratórios e também estágios obrigatórios, quando for o caso.

Quanto à avaliação institucional, as instituições devem planejar e implementar sistemas de avaliação que incluam a ouvidoria e que essas avaliações produzam verdadeiramente melhorias de qualidade nos cursos e no processo pedagógico. Essa avaliação deve ser permanente, subsidiando o aperfeiçoamento do sistema de gestão e também a

questão pedagógica, contribuindo efetivamente para a melhoria de qualidade do processo pedagógico. Essa avaliação necessita envolver os diversos atores que participam do processo, como estudantes, professores, tutores, e quadro técnico-administrativo.

A instituição deve conceber um processo contínuo de avaliação quanto à organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas; e meta-avaliação (auto-avaliação e avaliação externa). As três primeiras dimensões estão bem explicitadas em outros momentos do capítulo e não serão alvo de novas manifestações.

A dimensão definida como meta-avaliação deve contemplar a auto-avaliação e avaliação externa e deve apresentar um exame crítico quanto ao desempenho dos estudantes e quanto ao desempenho e desenvolvimento do curso como um todo.

Outra categoria é quanto a “Equipe multidisciplinar”. Na educação a distância há uma diversidade de modelos que podem ser aplicados e isso acarreta várias possibilidades de composição dos recursos humanos para a estruturação e funcionamento de cursos. Mas independentemente da opção escolhida, os recursos humanos devem configurar uma equipe multidisciplinar com funções de planejamento, implementação e gestão dos cursos a distância, em que três categorias profissionais (docentes, tutores e pessoal técnico-administrativo) devem estar em constante qualificação, pois são essenciais para uma oferta de qualidade.

O projeto pedagógico deve contemplar um quadro de docentes responsáveis pela coordenação do curso, pela coordenação de cada disciplina, pela coordenação do sistema de tutoria, pela coordenação de cada pólo de atendimento e por outras atividades que forem condizentes com a proposta de curso. Os professores devem ser capazes de participar de um conjunto de ações que estão descritas no Quadro 6.

Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto
Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas
Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes
Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares
Elaborar o material didático para programas a distância
Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes
Avaliar -se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância

**Quadro 6** – Atribuições dos professores. Fonte: BRASIL (2007c, p.20).

Para comprovar a capacitação e efetividade dos professores é necessário o registro da condição de professor da instituição e a permanente atualização do currículo deste.

É preciso a apresentação dos currículos e outros documentos necessários para comprovação da qualificação dos docentes, inclusive especificando a carga horária semanal dedicada às atividades do curso. Além disso, a instituição deve indicar uma política de capacitação e atualização permanente destes profissionais (BRASIL, 2007c, p.20-21).

Outro componente importante desta equipe é o Tutor, que desempenha papel relevante nos cursos superiores a distância e deve ser compreendido como um dos sujeitos participantes de forma ativa da prática pedagógica. Suas atividades devem ser desenvolvidas a distância ou presencialmente no polo de atendimento presencial e devem contribuir efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem e também para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico.

A tutoria a distância atua a partir da instituição e faz a mediação pedagógica junto aos estudantes que estão geograficamente dispersos. Atua dirimindo dúvidas, estimulando a participação nas discussões e sustentação teórica aos conteúdos usando os recursos tecnológicos previstos. Participa, também, dos momentos avaliativos.

A tutoria presencial atende os alunos nos polos de atendimento presencial, auxilia os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, estimulando o uso dos recursos disponíveis e esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos. Participa dos momentos presenciais obrigatórios.

Em qualquer situação, ressalta-se que o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação (BRASIL, 2007c, p.22).

As funções atribuídas aos tutores a distância e presencialmente não são estáticas e podem ser intercambiáveis conforme o projeto do curso. Completa a equipe o pessoal técnico-administrativo que tem a função de apoiar a execução do curso, atuando tanto na sede da instituição quanto nos polos de atendimento e desenvolvem atividades administrativas e tecnológicas.

A categoria de “Infra-estrutura de apoio” é a estrutura física e material disponível, que deve ser proporcional ao número de alunos, aos recursos tecnológicos envolvidos e também à extensão territorial delimitada.

A infra-estrutura material refere-se aos equipamentos de televisão, videocassetes, áudio-cassete, fotografia, impressoras, linhas telefônicas, inclusive dedicadas para Internet e serviços 0800, fax, equipamentos para produção audiovisual e para videoconferência, computadores ligados em rede e/ou stand alone e outros, dependendo da proposta do curso (BRASIL, 2007c, p.24).

Deve-se observar que um curso a distância não exige a instituição de dispor de centros de documentação e informação ou midiatecas para prover suporte a estudantes, tutores e professores. A infra-estrutura física da instituição deve estar disponível em sua sede e também nos polos de apoio presencial.

Tanto na sede da instituição quanto nos pólos de atendimento há a necessidade de um conjunto de materiais e de recursos tecnológicos que sejam suficientes para atender aos alunos em suas atividades. Dentre os recursos, podem ser citados bibliotecas, laboratórios de informática, secretaria e sala de tutoria.

Outra categoria é a “Gestão Acadêmico-Administrativa”, que deve oferecer ao estudante matriculado em cursos a distância o acesso aos mesmos serviços disponíveis para os alunos do ensino tradicional.

A logística que envolve um curso a distância precisa ser rigorosamente organizada e necessita funcionar adequadamente. Logo,

a logística que envolve um projeto de educação a distancia - os processos de tutoria, produção e distribuição de material didático, acompanhamento e avaliação do estudante - precisam ser rigorosamente gerenciados e supervisionados, sob pena de desestimular o estudante levando-o ao abandono do curso, ou de não permitir devidamente os registros necessários para a convalidação do processo de aprendizagem (BRASIL, 2007c, p.29).

Assim, a instituição precisa explicitar em seu projeto de gestão da educação a distância como será o atendimento aos serviços básicos a que o aluno necessita ter acesso.

A última categoria apresentada é a de “Sustentabilidade financeira” e deve-se entender que a EAD de qualidade envolve um grande número de investimentos de valor elevado, para a produção de material didático, para a capacitação das equipes multidisciplinares, na organização e implantação de polos de apoio presencial e também na disponibilização dos demais recursos educacionais, bem como na implantação da gestão do sistema.

Como inicialmente o projeto de implantação do curso não apresenta uma adequada relação custo/benefício, só será viável levando-se em consideração a amortização do investimento inicial em médio prazo. Assim, para garantir a médio prazo a continuidade do projeto, a instituição deve desenvolver uma planilha de custos em correspondência com o

projeto político-pedagógico e a previsão de investimentos e de custeios, bem como a entrada de recursos e de alunos.

O documento apresenta um conjunto de referenciais para orientar o alcance da qualidade na educação a distância e coibir a precarização da educação superior, verificada em alguns modelos de EAD, no tocante a sua oferta indiscriminada e sem garantias das condições básicas para o desenvolvimento de cursos com qualidade (RIZZATTI JUNIOR, 2009, p.8).

Pode-se concluir que este documento foi elaborado para ser um guia para as instituições utilizarem em seu cotidiano como uma ferramenta para buscar a qualidade e atender aos critérios de qualidade exigidos pela legislação.

### **2.5.1 Portaria nº. 1.326/2010**

Esta portaria, editada no dia 12 de dezembro de 2007 e republicada com alterações no dia 29 de dezembro de 2010, institui o sistema eletrônico e-MEC que passa a consolidar o fluxo de processos no sistema federal de educação e também consolida algumas disposições sobre qualidade e outras ações no âmbito do Ministério da Educação e do INEP.

O capítulo primeiro, denominado de Disposições Gerais, e os vários artigos que o compõem tratam da instituição do sistema eletrônico e-MEC que gerencia a tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores no sistema federal de educação superior. O parágrafo primeiro de seu artigo primeiro determina que “A comunicação dos atos se fará em meio eletrônico, com observância aos requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da Infra-Estrutura de Chaves Públicas Brasileiras - ICP - Brasil” (BRASIL, 2010b). e o parágrafo segundo diz que “As notificações e publicações dos atos de tramitação dos processos pelo e-MEC serão feitas exclusivamente em meio eletrônico” (BRASIL, 2010b).

A mesma situação ocorre com o capítulo dois, denominado Das Competências sobre o E-MEC, que vai definir as competências sobre a coordenação do sistema eletrônico.

O capítulo três, denominado Das Disposições Comuns aos Processos de Credenciamento de Instituição e Autorização de Curso, define as regras e procedimentos para os processos de credenciamento de instituições no sistema federal de educação.

O capítulo quarto, intitulado Das Disposições Peculiares aos Processos de Autorização ou Reconhecimento de Curso, consolida as disposições para que uma instituição possa solicitar a autorização ou o reconhecimento de cursos através do sistema eletrônico e-MEC.

No quinto capítulo, Do Ciclo Avaliativo e das Disposições Peculiares aos Processos de Recredenciamento de Instituições e Renovação de Reconhecimento de Cursos, consolida-se a legislação referente ao ciclo avaliativo trienal das instituições e cursos e também do ENADE, além dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação.

O capítulo seis, Das Disposições Peculiares aos Processos de Credenciamento, Autorização e Reconhecimento para Oferta de Educação a Distância, que apresenta as regras para que uma instituição possa solicitar a autorização para ofertar e cumprir as demais etapas que são legalmente necessárias para o funcionamento do curso. Com esta portaria, toda a tramitação referente a cursos e instituições passa a ser efetuada por meio desse sistema eletrônico e sem diferenciação entre cursos presenciais e a distância.

## 2.6 Seleção dos critérios a serem avaliados

Considerando as regras de avaliação dos cursos a distância definidos pela Portaria ministerial nº 1326/2010 que estabelece as dimensões e os critérios que vão nortear o SINAES, pode-se observar que alguns requisitos envolvem diretamente o profissional docente. Entre os vários critérios, há os dados dos docentes que compõem a equipe, responsabilidade da coordenação. Há também a definição dos recursos tecnológicos que vão mediar o processo de ensino e aprendizagem, que em primeira instância são de responsabilidade da coordenação, embora na prática sejam usados pelo docente (BRASIL, 2010).

Observando nos critérios de avaliação a dimensão denominada “Organização didático-pedagógica” (Quadro 2), percebe-se que entre seus indicadores podem ser destacados quatro (Quadro 7), que dependem dos docentes e também da instituição para que o curso tenha sucesso.

1.14	Uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem;
1.15	Qualidade do material didático institucional impresso (ou em outro formato);
1.16	Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes;
1.17	Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EAD

**Quadro 7** – Critérios de avaliação selecionados

Cada um desses quatro indicadores será analisado individualmente para que seja possível compreender a realidade dos docentes que estão ministrando disciplinas a distância.

### **2.6.1 Uso das tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem**

Delors e outros (1998, p.190) afirmam que a introdução das TICs nos sistemas escolares são irreversíveis e que o desafio das escolas e universidades será o de participarem efetivamente dessa transformação que está ocorrendo na sociedade, para que seja assegurada a difusão dos saberes e aumentar a igualdade de condições a partir do usos dessas tecnologias.

Segundo Lessard e Tardif (2008, p.268), a utilização das TICs na escola é inevitável e pode modificar o papel do docente, “deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos” e os docentes devem aprender a utilizá-las em suas atividades pedagógicas.

É necessário compreender que a introdução das TIC não é uma mera introdução de um instrumental técnico para o qual baste ensinar os comportamentos adequados. As TIC e o que elas envolvem em matéria de aprendizagem, comunicação e relação são já, em si mesmas, muito complexas para a isso se reduzirem (GEPE, 2008, p.81).

Segundo Freitas (2007, p. 4) não é suficiente capacitar o professor para o uso das novas tecnologias. É também necessário que seja preparado para a manipulação de informações e para um posicionamento crítico diante dessa nova realidade. Assim, o professor deve fazer uso da tecnologia digital no sentido de influenciar o modo como os alunos frequentam o ambiente da sala de aula

Com o desenvolvimentos das tecnologias digitais e de comunicação, um grande conjunto de ferramentas está disponível para os professores e também para as instituições educacionais.

Entre os vários recursos tecnológicos digitais utilizados na educação, podem ser citados os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), assim como as ferramentas disponíveis na Internet, tais como o email e as mensagens instantâneas. Os AVAs possuem recursos de comunicação síncronos e assíncronos e são chamados de ambientes multissíncronos. As ferramentas assíncronas podem ser o email e o mural de avisos, enquanto as ferramentas síncronas podem ser o Chat e o Bate-papo, entre outros. (PARREIRA JÚNIOR, 2004, p.160).

Os AVAs podem ser utilizados como apoio a disciplinas presenciais, oferecendo recursos adicionais para disponibilizar textos, atividades e informações aos alunos. E, nesse caso, é também importante a sua utilização em disciplinas semipresenciais.

Os resultados alcançados com a utilização do ambiente TelEduc, revelam que vários pontos devem ser observados em sua utilização, mas que o ambiente de EaD, como complemento ao ensino universitário presencial, oferece plenas condições como ferramenta de apoio. O EaD, através dos pressupostos de que o aluno tem autonomia para decidir onde e como estudar, engaja-se no cenário da globalização, oferecendo condições reais, principalmente ao estudante que não dispõe dos horários convencionais para dedicar-se ao estudo, principalmente em uma instituição particular e de ensino noturno em que a clientela normalmente trabalha durante o dia e estuda a noite, tendo somente alguns momentos durante a semana e os finais de semana para dedicar aos estudos complementares fora da sala de aula (PARREIRA JÚNIOR, 2004, p.162).

Segundo Moran (2004), há três campos importantes para o desenvolvimento de atividades virtuais, que são o da pesquisa, o da comunicação e o da produção.

Pesquisa individual de temas, experiências, projetos, textos. Comunicação, realizando debates off e on-line sobre esses temas e experiências pesquisados. Produção, divulgando os resultados no formato multimídia, hipertextual, “linkada” e publicando os resultados para os colegas e, eventualmente, para a comunidade externa ao curso (MORAN, 2004, grifo do autor).

A elaboração de um projeto educacional a ser oferecido à distância, com qualidade pedagógica e técnica, exige vários cuidados, como a definição das mídias e dos recursos tecnológicos a serem utilizados em primeiro lugar; em segundo lugar vem a análise e a aquisição de equipamentos e em terceiro a formatação do conteúdo que será disponibilizado aos alunos. Outra grande preocupação na elaboração do projeto é quanto à formação dos profissionais de suporte, tanto técnico quanto didático.

As atividades educacionais realizadas em EAD são veiculadas pelos mais diferentes tipos de mídias. A escolha do suporte midiático define a modalidade de educação a distância que está sendo oferecida. Assim, o ensino por correspondência tem planejamentos e estruturação bem diferenciada dos projetos realizados via rádio, videoconferência ou via Internet. Todos exigem escolhas cuidadosas, planejamento e gestão diferenciados (KENSKI, 2006, p.3).

E deve-se observar como ocorrerá a integração entre as várias mídias utilizadas nesse processo e o projeto pedagógico do curso oferecido, refletindo-se sobre o papel de cada uma e os resultados que devem ser alcançados para o efetivo aproveitamento, por parte do aluno, na consecução de seu objetivo: construir o seu conhecimento.

Faz-se necessário, portanto, refletir sobre o papel da universidade e da escola como instituições as quais deverão produzir essa inserção das TIC's no

currículo. Sabe-se que a tecnologia por si só não amplia o índice de aprendizagem, mas instiga o aluno para a mesma, expandindo a noção de tempo e espaço – mediando a educação por meio de práticas presenciais e de EaD (PEIXOTO; LIRA, 2010, p.7).

Segundo estudos desenvolvidos pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação - GEPE (2008, p. 39) do Ministério da Educação de Portugal, deve-se considerar os recursos tecnológicos que são importantes, mas independentemente dos recursos usados, “os modelos e práticas de ensino são uma dimensão crítica em qualquer situação de ensino e aprendizagem, delas dependendo grandemente o sucesso”. E continua afirmando que

(...) a principal razão para as dificuldades de integração das tecnologias na sala de aulas, e talvez uma das barreiras mais difíceis de superar, se prende com o facto de os computadores, apesar do seu reconhecido potencial, constituírem uma espécie de corpo estranho relativamente ao tipo de trabalho que tradicionalmente é desenvolvido em sala por professores e alunos (CUBAN, 1986 apud GEPE, 2008, p.39).

Segundo os parâmetros definidos pelo MEC (BRASIL, 2007, p.29-30), a instituição deve explicitar o seu referencial de qualidade em seu processo de gestão, apresentando em seu projeto de sistema de educação a distância o atendimento a serviços básicos conforme apresentado no Quadro 8.

- |   |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Um sistema de administração e controle do processo de tutoria especificando, quando for o caso, os procedimentos logísticos relacionados com os momentos presenciais e a distância;</li> <li>b) Um sistema (logística) de controle da produção e distribuição de material didático;</li> <li>c) Um sistema de avaliação de aprendizagem, especificando a logística adotada para esta atividade.</li> <li>d) Bancos de dados do sistema como um todo, contendo em particular: cadastro de estudantes, professores coordenadores, tutores, etc;</li> <li>e) Cadastro de equipamentos e facilidades educacionais do sistema;</li> <li>f) Sistema de gestão dos atos acadêmicos tais como: inscrição e trancamento de disciplinas e matrícula;</li> <li>g) Registros de resultados de todas as avaliações e atividades realizadas pelo estudante, prevendo-se, inclusive recuperação e a possibilidade de certificações parciais;</li> <li>h) Um sistema que permita ao professor ter autonomia para a elaboração, inserção e gerenciamento de seu conteúdo, e que isso possa ser feito de maneira amigável e rápida, com liberdade e flexibilidade.</li> </ul> |
|---|

**Quadro 8** – Parâmetros para o processo de Gestão. Fonte: BRASIL (2007, p.29-30)

Esses parâmetros são as condições necessárias para a organização e execução de um projeto de curso a distância que vai permitir o desenvolvimento das atividades acadêmicas,

contemplando as necessidades dos professores para ministrar as aulas e da instituição de gerenciá-lo.

Portanto, analisar os recursos propostos no projeto pedagógico e que estão disponíveis para o curso e os que efetivamente estão sendo utilizados por cada professor é uma categoria importante dentro desse trabalho.

### **2.6.2 Qualidade do material didático institucional impresso ou em outra mídia**

Segundo Arrufat (2008, p.9), todos os professores têm experiências de apresentações orais, seja como ouvinte seja como apresentador. Logo, todos podem exemplificar experiências nas quais esta técnica é um sucesso. Assim, para garantir o sucesso, deve haver uma preparação adequada, que inclui a organização do material, estruturação e desenvolvimento do tema, as anotações de apoio e em alguns casos a transformação em material visual e a provisão dos recursos para disponibilizá-los. O mesmo deve ocorrer com uma aula, seja ela presencial ou a distância; deve-se percorrer todo o processo de desenvolvimento descrito por Arrufat no parágrafo anterior.

Um fator de sucesso em um curso a distância está na preparação e distribuição do material didático aos alunos. Ele será o principal elemento de estudo e de consulta. A educação a distância se caracterizou desde o início pela utilização de metodologias e processos industriais, a partir de livros e fascículos impressos. Segundo Parreira Júnior (2010, p.74), as primeiras iniciativas de EAD no Brasil foram de cursos por correspondência oferecidos por professores particulares e posteriormente por instituições de ensino profissionalizante.

Outra vertente de EAD descrita por Parreira Júnior (2010, p.74-75) é por radiodifusão, em que programas de rádio eram gravados e transmitidos por emissoras participantes e os cursistas acompanhavam ouvindo as lições e complementavam o ensinamento com livros e revistas impressos.

Pode-se observar que desde a invenção do livro, a possibilidade de transmissão do conhecimento cresceu enormemente, verdadeiro marco para a educação, pois permitiu a reprodução do conhecimento em grande quantidade e a distribuição para muitas pessoas. E, mais recentemente, com o desenvolvimento dos recursos digitais de produção, armazenamento e distribuição de conteúdos torna-se possível alcançar, rapidamente, lugares remotos e de difícil acesso.

Vani Kenski (1998, p.61) citando Pierre Lévy (1993) escreve que é possível categorizar o conhecimento existente nas sociedades em três formas diferentes: a oral, a escrita e a digital. E mesmo considerando que estas formas tenham se originado em momentos diferentes, elas estão coexistindo e todas estão presentes na educação.

As tecnologias, em todos os tempos, alteraram as formas de retenção e lembrança, funções usuais com que os homens armazenam e movimentam suas memórias humanas, seus conhecimentos. Na atualidade, as novas tecnologias de comunicação não apenas alteram as formas de armazenamento e acesso das memórias humanas como, também, mudam o próprio sentido do que é memória. Através de imagens, sons e movimentos apresentados virtualmente em filmes, vídeos e demais equipamentos eletrônicos de comunicação, é possível a fixação de imagens, o armazenamento de vivências, sentimentos, aprendizagens e lembranças que não necessariamente foram vivenciadas in loco pelos seus espectadores (KENSKI, 1998, p.59).

Vários recursos podem ser disponibilizados além do livro impresso ou do livro em formato digital. Segundo Arrufat (2008, p.13), é o caso do uso do vídeo, que pode ser utilizado para a transmissão de informações e para pesquisa ou conhecimento. O seu potencial pode ser explorado pelo docente e deve ser desenvolvido a partir de um esquema que inclui uma organização completa para a sua produção.

O docente pode ter como objetivo a apresentação de informações para os alunos, ou fazer uma interação professor-aluno ou apresentar um material de apoio para ser utilizado em sala de aula ou em casa (ARRUFAT, 2008, p.14).

Para a produção de um material instrucional com qualidade técnica e didática é necessário “ter o mesmo cuidado com que o professor planeja a sua aula e seleciona os textos e autores mais adequados, também deve selecionar os programas e vídeos apropriados” (MALUSÁ, 2003, p.147). E complementa a autora citando Kenski (1996), que o professor tenha o cuidado de não usar estes recursos meramente como ferramentas auxiliares, que vão funcionar autonomamente, é preciso que os alunos estejam informados sobre os aspectos e o contexto do que se está trabalhando em sala de aula (2003, p.148).

Como pode ser observado nos parâmetros de qualidade do MEC

A produção de material impresso, vídeos, programas televisivos e radiofônicos, videoconferências, CD-Rom, páginas WEB, objetos de aprendizagem e outros, para uso a distância, atende a diferentes lógicas de concepção, produção, linguagem, estudo e controle de tempo. Para atingir estes objetivos, é necessário que os docentes responsáveis pela produção dos conteúdos trabalhem integrados a uma equipe multidisciplinar, contendo profissionais especialistas em desenho instrucional, diagramação, ilustração, desenvolvimento de páginas web, entre outros (BRASIL, 2007c, p.13-14).

E Arrufat (2008, p. 9) escreve que o conteúdo e os materiais têm de se adaptar a novos ambientes tecnológicos. Não é o suficiente para transformar a comunicação oral em escrita, tal como se fosse uma transcrição, ou postadas no AVA os próprios materiais desenvolvidos para uma apresentação pessoal, são necessários que sejam adaptados aos novos modelos educacionais. O design, o conteúdo e os materiais devem ser adaptadas para o ensino a distância com a autoridade em si mesmo e auto-dirigida ao aluno. Algumas das características tidas como básicas são compostas de arquivos de texto (normalmente em formato Pdf) e podem apresentar módulos de pergunta-resposta, assim como mediadores de aprendizagem tais como fotos e diagramas, links para sites e páginas na internet para a ampliação do conteúdo, e também as atividades individuais ou em duplas, entre outros materiais.

Atividades, conteúdos e resultados têm a mesma importância no momento de estabelecer os objetivos a serem atingidos, e os docentes não podem se esquecer de que os fins pedagógicos propostos por eles devem estar conectados com os fins sociais (MALUSÁ, 2003, p.155).

Os referenciais de qualidade do MEC preconizam que deve-se dar atenção à construção do material didático no que diz respeito à garantia de unidade entre os conteúdos trabalhados, independentemente de sua organização. Outro aspecto é a garantia de que o material didático propicie interação entre os vários sujeitos envolvidos no projeto (Quadro 9).

- |  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Com especial atenção, cobrir de forma sistemática e organizada o conteúdo preconizado pelas diretrizes pedagógicas, segundo documentação do MEC, para cada área do conhecimento, com atualização permanente;</li> <li>b) Ser estruturados em linguagem dialógica, de modo a promover autonomia do estudante desenvolvendo sua capacidade para aprender e controlar o próprio desenvolvimento;</li> <li>c) Prever, como já adiantado antes em outro ponto deste documento, um módulo introdutório - obrigatório ou facultativo - que leve ao domínio de conhecimentos e habilidades básicos, referentes à tecnologia utilizada e também forneça para o estudante uma visão geral da metodologia em educação a distância a ser utilizada no curso, tendo em vista ajudar seu planejamento inicial de estudos e em favor da construção de sua autonomia;</li> <li>d) Detalhar que competências cognitivas, habilidades e atitudes o estudante deverá alcançar ao fim de cada unidade, módulo, disciplina, oferecendo-lhe oportunidades sistemáticas de auto-avaliação;</li> <li>e) Dispor de esquemas alternativos para atendimento de estudantes com deficiência;</li> <li>f) Indicar bibliografia e sites complementares, de maneira a incentivar o aprofundamento e complementação da aprendizagem.</li> </ul> |
|--|

**Quadro 9** – Referenciais para o material didático. Fonte: BRASIL (2007c, p.15-16)

Como pode ser observado nos parâmetros de qualidade para o material didático (Quadro 9), deve haver uma preparação especial do professor para o desenvolvimento do material instrucional de forma a propiciar a autonomia do aluno quanto a leitura e entendimento do conteúdo. E para que isso ocorra, é necessária a capacitação do professor e também a disponibilidade de pessoal técnico para apoiar a atividade.

O uso da tecnologia foi modificando os hábitos e as formas de comunicar, de viver e de relacionar semelhantes, permitindo novas ações e interações, aproximando pessoas e disponibilizando novas informações. Mas não se pode esquecer que o principal em uma sala de aula, seja ela presencial ou virtual, é o conteúdo proposto e apresentado e os resultados esperados e alcançados devem ser claros e de acordo com o projeto pedagógico do curso. Assim, analisar a preparação e a utilização de material didático por parte do docente em sua disciplina é uma das categorias a serem avaliadas neste trabalho.

### **2.6.3 Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes**

Segundo Arrufat (2008, p.2), na sala de aula tem-se uma alternância de relações (emissor – receptor) que podem ser apresentadas nas situações: o professor (emissor) apresenta o conteúdo para os alunos (receptor) ou de forma inversa; há também a comunicação do aluno (emissor) que questiona o professor (receptor) sobre algum conteúdo não entendido ou aponta alguma dúvida.

A comunicação didática pode existir em todos os modelos educacionais e pode ser descrita, segundo Arrufat (2008, p.2) de três (3) formas. A primeira forma é a que ocorre no ensino presencial, onde os dois, emissor e receptor que são o docente e o discente, alternadamente durante o tempo, estão no mesmo espaço e ao mesmo tempo. Na segunda, que ocorre na educação a distância, os dois comunicadores, docente e discente, estão separados tanto no tempo quanto no espaço e, finalmente, na educação online, onde docente e discente estão separados espacialmente, mas estão conectados ao mesmo tempo a partir de algum dispositivo de comunicação.

Há várias ferramentas de comunicação que podem ser usadas de maneira síncrona ou assíncrona para interagir com o discente. Todos podem ser eficazes, mas cada qual tem a sua característica e possibilidades de uso, dependendo de vários fatores para que sua efetividade seja alcançada.

Segundo Carmona (2008, p.5), os espaços virtuais de aprendizagem, quando estão convenientemente organizados, constituem boas comunidades de deliberação, participação e debate. A participação dos integrantes do ambiente de aprendizagem ocorrerá, por exemplo, via ferramentas de chats, e-mails, fóruns entre outros. Permite a construção de um tecido comunicativo e adquire um volume significativo de participação, porque o espaço virtual não tem as restrições de tempo ou de espaço que é encontrado no ensino em sala de aula. Desaparecem na comunicação virtual os inibidores de participação que são comuns e prejudiciais na educação presencial, tais como timidez, preconceito, medo do ridículo. Em ambientes virtuais de aprendizagem deve ser estimulada a participação e a comunicação, que são os elementos primordiais para a existência de processos significativos de ensino e aprendizagem.

Segundo Arrufat (2008, p.8), é importante a “criação de uma presença à distância” para manter o interesse de todos os alunos, não só para desenvolver a competência de comunicação, mas também com a utilização de estratégias adequadas de ensino, que podem ser descritas em quatro itens. O primeiro tem foco na aprendizagem. O segundo é a capacidade do docente de criar expectativa no aluno e manter a sua atenção para o conteúdo. O terceiro item é o de incentivar a participação do aluno, chamando-o para falar e incentivando-o ao diálogo. E, finalmente, deve o docente variar o formato do material de apoio, considerando o uso de vídeos, slides, apresentações em powerpoint. Mas sempre de alta qualidade, conciso e com informações relevantes, que permitam as intervenções do docente, despertem a atenção e reduzam as distrações.

Segundo Carmona (2008, p.9), a relação entre educação e virtualidade é uma relação de criatividade, e o espaço de convergência em que ela ocorre é um espaço de simulação em que estão presentes docentes e discentes e assim convergem para um cenário flexível que permite que as experiências valorativas e afetivas possam tomar um sentido plenamente educativo e humano.

Segundo os referenciais de qualidade do MEC (BRASIL, 2007c, p.10), “o princípio da interação e da interatividade é fundamental para o processo de comunicação e devem ser garantidos no uso de qualquer meio tecnológico a ser disponibilizado”. E acrescenta que

Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes (BRASIL, 2007c, p.11).

Por isso, analisar a efetiva participação do docente na interação com os discentes através dos canais de comunicação assíncrono e síncrono (quando houver) é uma das categorias a serem avaliadas neste trabalho.

#### **2.6.4 Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EAD**

Masetto (2005, p.105) escreve que a avaliação pode ser considerada como uma grande atividade pedagógica, pois acompanha as demais atividades e serve para incentivar o aluno a buscar mais conhecimentos e atividades.

Avaliação, para nós, é, em primeiro lugar, a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (feedback) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou complementado, como os aprendizes poderão fazer melhor isso ou aquilo e, principalmente, como motivá-los para desenvolverem seu processo de aprendizagem (MASETTO, 2005, p.105).

Na educação a distância, o processo ensino e aprendizagem ultrapassa os limites da sala de aula, permitindo que a construção do conhecimento aconteça em outros ambientes e em tempo diferente para cada um. Mas esse distanciamento físico entre o docente e o discente “impõe limitações na construção de valores agregados ao processo educativo presencial no que toca a aplicação dos métodos de avaliação disponíveis” (SANTOS, 2006, p.1).

Duas formas de avaliação devem ser utilizadas no diagnóstico do aprendizado do discente: a avaliação formativa e a avaliação somativa.

A avaliação formativa é uma importante ferramenta de estímulo para o estudo, uma vez que sua principal utilidade é apontar os erros e acertos dos alunos e dos professores no processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de avaliação é basicamente um orientador dos estudos e esforços dos professores e alunos no decorrer desse processo, pois está muito ligada ao mecanismo de retro-alimentação (feedback) que permite identificar deficiências e reformular seus trabalhos, visando aperfeiçoá-los em um ciclo contínuo e ascendente (SANTOS, 2006, p.2).

A avaliação formativa é importante para se observar o processo de aquisição e construção do conhecimento por parte dos alunos e avaliar se os recursos utilizados pelo professor estão sendo adequados para o conjunto dos discentes.

A avaliação somativa tem por finalidade o controle do nível de aprendizagem dos discentes e a quantificação dos resultados para as devidas correções dos métodos e ações desenvolvidas.

A avaliação somativa visa classificar os discentes segundo os seus níveis de aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. É realizada ao final de um curso, período letivo ou unidade de ensino, dentro de critérios previamente impostos ou negociados e geralmente tem em vista a promoção de um grau para outro (SANTOS, 2006, p.2).

Assim, as funções da avaliação devem ser aplicadas em conjunto, uma complementando a outra e as duas conjuntamente formando um diagnóstico do estágio de cada discente e do conjunto dos alunos também. Isso contribui para que o professor tenha uma visão dos resultados de seus esforços para apresentar o conteúdo disciplinar através de recursos didáticos apropriados e também para mostrar as possíveis deficiências dos materiais explorados.

A função diagnóstica só terá sentido se estiver referida como ação inicial do processo didático-pedagógico que serve para apontar o caminho a ser seguido no processo de ensino-aprendizagem, constantemente retro-alimentado pelos dados da função formativa da avaliação para manter-se alinhado aos objetivos educacionais e, finalmente, para classificar os alunos segundo seu grau de aproveitamento dentro dos critérios estabelecidos de rendimento. Infelizmente, essa forma completa de avaliar é raramente empregada em nossa realidade educacional, tendo a avaliação um caráter meramente classificatório e descontextualizado (SANTOS, 2006, p.2).

Santos (2006, p.6) escreve que para fins de avaliação da aprendizagem na EAD é exigida a presença física do aluno porque ainda não se conseguiu desenvolver formas de avaliar que supram a necessidade da presencialidade. “Uma situação de avaliação que, por exemplo, permita consultas a documentos de qualquer natureza, não tem porque ser presencial – no entanto, a lógica demonstra que, no Ensino a Distância, é muito complicado avaliar mudanças de comportamento, memorização e atitudes que não de forma presencial” (SANTOS, 2006, p.6).

É uma exigência da legislação o desenvolvimento de avaliações presenciais, e pode ser um bom momento para confirmar as observações e avaliações realizadas a distância sobre o aprendizado dos alunos.

Medeiros (1999) apud Santos (2006, p.5) escreveu que um ensino centrado no aluno, como é a educação a distância, deve contribuir com transformações no processo de avaliação e que algumas dessas transformações são fontes de debates intermináveis entre educadores, políticos e empresários da área de ensino. Dentre as possíveis formas que podem ser observadas, Santos (2006, p.5) apresenta as que estão no Quadro 10.

Essas transformações são resultantes do uso de recursos tecnológicos por parte de professores e alunos no transcorrer do curso e também por estarem distantes no espaço físico

e até porque há uma distância temporal. Logo, novos recursos que permitam uma avaliação são necessários e almejados, contribuindo para que o professor possua elementos suficientes para julgar as ações e atividades dos alunos ao longo da disciplina.

- Adoção e consequente valoração de uma navegação por hipertexto dentro do contexto da Internet.
- Aceitação de múltiplas tecnologias nos diferentes momentos de EAD.
- Ênfase em tecnologias que estimulem a ambientação e o apoio sócio-afetivo, como resultado de pesquisas sobre a contextualização nos países latinos e africanos.
- Previsão de contínuo e permanente apoio ao estudante, com freqüentes feedbacks.
- Entendimento e a prática de vivência de trabalho como um time integrado.
- Necessidade de coordenação e apoio das atividades em geral e nos diversos ambientes e "sites" em particular.
- Permanente necessidade de avaliação do Ensino à Distância e da Educação à Distância em particular.

**Quadro 10** – Transformações no processo de avaliação. Fonte: SANTOS (2006, p.5)

Com a utilização dos AVAs e demais recursos digitais como suporte à educação, novas formas de avaliar o aprendizado são necessárias para aferir o conhecimento adquirido pelos alunos.

O advento da Internet permitiu que o processo de ensino/aprendizagem não ficasse limitado apenas à sala de aula no contexto da relação aluno/professor tradicional, mas ultrapassasse esses limites físicos dando oportunidade a que o discente construa o conhecimento no seu ambiente doméstico, de trabalho ou onde mais desejar (SANTOS, 2006, p.1).

Os cursos a distância não podem ficar dependentes de provas presenciais e produção de textos, novos recursos educacionais devem ser utilizados. Como apresenta Santos (2006) no Quadro 10, há uma transformação nos processos de observação e avaliação, e o professor precisa buscar entre essas possibilidades, as que melhor se adaptem aos seus conteúdos, aos recursos tecnológicos disponíveis e também a seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

A avaliação no EAD, como vimos, tem pontos muito fortes baseados na autonomia, autodidaxia, pesquisa e autoria, competências importantes na formação de um indivíduo crítico e consciente. Porém, como o contato pessoal com os alunos é muito menor ou nulo no Ensino à Distância, é muito difícil, por exemplo, o professor identificar individualmente os seus alunos ou observar essas mudanças comportamentais, critérios importantes para uma avaliação qualitativa (SANTOS, 2006, p.6).

Segundo os parâmetros de qualidade do MEC (Brasil, 2007c, p.16), a avaliação da aprendizagem deve apoiar o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas,

assim como habilidades e atitudes, permitindo que alcance os objetivos definidos no projeto pedagógico.

Para tanto, esta avaliação deve comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007c, p.16).

Portanto, observar os modelos e formatos das avaliações desenvolvidas pelo docente para a sua disciplina, e a sua consistência perante a proposta pedagógica do curso é uma das categorias a serem avaliadas neste trabalho.

### CAPÍTULO III

#### CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nos capítulos precedentes observou-se que a modalidade de educação a distância está evoluindo na utilização de novos recursos tecnológicos e na diferenciação da metodologia didático-pedagógica e também está ocorrendo um aprimoramento dos mecanismos regulatórios definidos pelo governo. Neste capítulo, com a intenção de pesquisar a aplicação dessas normas e recursos apresenta-se como objetivo o desenvolvimento de um instrumento de pesquisa a ser aplicado em uma instituição que utiliza da oportunidade legal de oferecer 20% das disciplinas na modalidade a distância ou semipresencial em cursos de graduação presencial.

#### **3.1 O local da pesquisa**

A pesquisa foi realizada nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Química da Fundação Educacional de Ituiutaba, associada à Universidade do Estado de Minas Gerais (FEIT-UEMG), situada na cidade de Ituiutaba, Estado de Minas Gerais.

Esses cursos são ofertados no período noturno, a oferta das disciplinas é em regime anual, o aluno cursa a maioria das disciplinas presencialmente e algumas são ministradas na modalidade semi-presencial, dentro da permissão definida pela Portaria Ministerial número 4059 de 10 de dezembro de 2004, para que cursos já reconhecidos possam ministrar até 20% de sua carga horária a distância. As disciplinas são ministradas na modalidade semipresencial, considerando que uma parte da carga horária da disciplina é ministrada presencialmente e a outra parte à distância, a qual pode perfazer de 33% até 75% da carga horária total da disciplina.

O curso de Licenciatura em Pedagogia foi criado pelo Decreto nº 66.602, de 20 de Maio de 1970 e passou por várias modificações ao longo destes anos em função das mudanças de regulamentação da profissão e de suas áreas de atuação. O curso de Licenciatura em Química foi criado pelo Decreto nº 42.965 de 29 de Outubro de 2002 (FEIT, 2009, p.33).

A partir do ano de 2007, foi introduzida a modalidade semipresencial nos currículos dos cursos de formação de professores da instituição, em conformidade com a resolução nº

455/2005 do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, que “estabelece normas para o oferecimento de disciplinas, na modalidade semipresencial, de cursos superiores reconhecidos, ministrados por instituições de educação superior” (CEEMG, 2005).

Posteriormente, com a decisão do Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADIN 2501/ DF, de 4 de setembro de 2008, as instituições e cursos privados, que se achavam sob o poder regulatório do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais foram submetidos ao regramento federal, e procederam à migração no ano de 2009. Dessa forma, a Fundação Educacional de Ituiutaba e suas unidades acadêmicas vinculam-se ao Sistema Federal de Ensino. Durante o curso, o aluno tem a oportunidade de desenvolver estudos teórico-práticos durante as aulas e também participar de projetos de pesquisa e de extensão oferecidos por professores.

### 3.2 Os sujeitos da pesquisa

Há 33 (trinta e três) docentes que atuam no ensino superior nos cursos de licenciatura em Pedagogia e em Química da instituição. Deste total, foram selecionados treze (13) docentes, dos quais dez (10) responderam o instrumento de pesquisa, conforme o Quadro 11. Eles ministram as disciplinas oferecidas no regime semipresencial, ou seja, suas disciplinas são ministradas a distância (ou no modelo semipresencial) enquanto as demais são ministradas presencialmente.

Curso	Total de docentes do curso	Docentes envolvidos com o semi-presencial	Docentes que responderam o instrumento	Participação
Pedagogia	18	8	5	62,5%
Química	15	5	5	100%

**Quadro 11** – Docentes dos cursos pesquisados. Fonte: FEIT (2011)

### 3.3 As abordagens quantitativa e qualitativa

A busca por novos conhecimentos ocorre desde o início da caminhada do homem na superfície terrestre. A acumulação e a transmissão de informações possibilitaram ao ser

humano o desenvolvimento cultural e tecnológico ao longo dos séculos. Inicialmente com a transmissão oral e, posteriormente, com a transmissão escrita até chegar aos dias atuais com a transmissão digital, o que é um longo caminho percorrido sendo que novas possibilidades são apresentadas, contribuindo para a manutenção e o progresso da sociedade ou modificando-a permanentemente.

O conhecimento – como entendimento do mundo – não é, pois, um enfeite ou uma ilustração da mente e da memória, mas um mecanismo fundamental para tornar mais satisfatória e mais plenamente realizada. [...] conhecimento é o produto de um enfrentamento do mundo realizado pelo ser humano que só faz plenamente sentido na medida em que o produzimos e o retemos como um modo de entender a realidade, que nos facilite e nos melhore o modo de viver [...] (LUCKESI, COSMA; BAPTISTA, 2005, p.47).

Segundo Moroz e Gianfaldoni (2003, p.9-10), a transmissão de idéias é uma das características do ser humano que lhe permite acumular conhecimentos formulados anteriormente, assim como negar os anteriormente adquiridos. Conforme essas estudiosas o caráter coletivo do conhecimento reflete o fato de que o homem não produz conhecimento sozinho, mas necessita da sua divulgação para contribuir para a manutenção e as modificações na sociedade.

Logo, o pesquisador, quando desenvolve uma pesquisa científica utilizando uma referência determinada, deve ter um arcabouço teórico para manipular procedimentos metodológicos compatíveis com a sua área de atuação, preparando um trabalho sistemático e criterioso, organizando e registrando todas as etapas da pesquisa. Para Moroz e Gianfaldoni (2003, p.16), “o conhecimento científico é um processo de busca de respostas”, e tem como objetivo encontrar “explicações sobre a realidade, sendo possível tanto preencher lacunas num determinado sistema explicativo vigente num momento histórico quanto colocar em xeque dado sistema”.

Assim, conforme o Luckesi, Cosma e Baptista (2005, p.59), o conhecimento é uma forma teórico-prática de compreender o mundo. No contexto da educação, é a busca pela prática escolar adequada e condizente com o papel desta na sociedade, de produzir conhecimentos e sujeitos autônomos.

O pesquisador parte de uma condição de insatisfação com as significações e verdades vigentes ou de uma situação particular em seu mundo acadêmico para iniciar uma investigação e buscar outras significações ou explicações e assim definir um problema a ser pesquisado.

Para André (2007, p.123), a pesquisa apresenta objetivos diferentes, dependendo da ótica de cada um, e escreve que, para alguns pesquisadores, o objetivo é a geração de conhecimentos novos, válidos, organizados e transmissíveis, enquanto para outros é à busca do questionamento sistemático, crítico e criativo. A autora ainda observa que, para alguns, a atenção deve estar no processo de desenvolvimento da pesquisa e no tipo de conhecimento gerado enquanto para outros a preocupação deve estar centrada nos achados das pesquisas, na sua aplicabilidade ou no impacto social produzido.

Para Corazza (2002, p.118), construir um problema de pesquisa é suspeitar de todo e qualquer sentido consensual, de toda concepção partilhada, as quais estamos habituados a aceitar e indagar se um elemento é natural nas significações que são transcendentais e que possuem estatuto de verdade; é portanto indagar sobre os conhecimentos apresentados e aceitos naturalmente.

O problema (o tal objeto) de pesquisa da prática educacional e pedagógica só é constituído como problema – configurado, delineado, esclarecido, produzido, iluminado, feito visível e enunciado –, desde as práticas teóricas que o tornam problemático, que o criam enquanto problema (CORAZZA, 2002, p.114).

O pesquisador deve estar consciente da importância da pergunta que faz e deve saber colocar as questões necessárias para o sucesso de sua pesquisa. [...] o objeto de estudo deve responder aos interesses do pesquisador e ter as fontes de consulta acessíveis e de fácil manuseio. Quanto mais se recorta o tema, com mais segurança e criatividade se trabalha (GOLDENBERG, 1997, p.71-72).

Assim, um problema é um questionamento que apresenta uma situação que necessita de discussão, investigação, decisão ou solução. E segundo Kerlinger (1980, p.35), “um problema é uma questão que pergunta como as variáveis estão relacionadas”.

O conhecimento científico deve ser desenvolvido para atender a sociedade e não somente as necessidades imediatas do setor produtivo (FÁVERO, 2003, p.255). É importante pensar e refletir sobre quais e como são utilizados estes novos conhecimentos e se são pertinentes para apoiar a construção de uma sociedade mais fraternal e justa ou se é em benefício de uns poucos privilegiados.

Segundo André (2007), os temas em educação se ampliaram e diversificaram, pois se na década de 60-70 estavam centrados na análise das variáveis de contexto e no impacto sobre o produto, passam a ser substituído, na década de 80, em parte, pela investigação do processo. A partir desse fato, aparecem outros objetos de investigação, os fatores intra-escolares, e

[...] é o momento em que aparecem os estudos que se debruçam sobre o cotidiano escolar, focalizam o currículo, as interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, a aprendizagem da leitura e da escrita, a disciplina e as relações de sala de aula, a avaliação. O exame de questões gerais, quase universais, vai dando lugar a análises de problemáticas locais, investigadas em seu contexto específico (p.121).

Assim como os temas, os enfoques foram diversificados e novas metodologias passaram a ser aplicadas e passam a recorrer a outras fontes, além da psicologia e da sociologia, como a antropologia, a história, a linguística e a filosofia, entre outras, para compreender e interpretar uma parte das questões e problemas da área de educação. Ainda segundo André (2007, p.121), “é preciso recorrer a enfoques multi/inter/intradisciplinares e a tratamento multidimensionais [...] para a devida exploração e para um conhecimento satisfatório dos problemas educacionais”.

Se os temas e referenciais se diversificam e se tornam mais complexos nos anos 80-90, as abordagens metodológicas também acompanham essas mudanças. Ganham força os estudos "qualitativos", que englobam um conjunto heterogêneo de métodos, de técnicas e de análises, que vão desde os estudos antropológicos e etnográficos, as pesquisas participantes, os estudos de caso até a pesquisa-ação e as análises de discurso, de narrativas, de histórias de vida (ANDRÉ, 2007, p.121-122).

Escreve André (2007) que essas novas modalidades de investigação recebem questionamentos acerca de seus instrumentos teórico-metodológicos e dos parâmetros utilizados quanto a sua qualidade como trabalho científico, mas que extrapolam o campo da educação, “encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional” (p.122).

Várias metodologias podem ser utilizadas para desenvolver uma pesquisa, e a princípio nenhuma pode ser desprezada com antecipação, assim como nenhuma traz a confiança necessária para se obter as respostas (CORAZZA, 2002, p.122). E continua escrevendo que uma prática de pesquisa é um modo de pensar, de sentir, de desejar, de amar ou odiar. Pode ser uma forma de interrogar ou de suscitar acontecimentos, também de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle. Pode ser uma maneira de fazer amigos ou cultivar inimizades, assim como de enfrentar certos procedimentos de saber (p.124). Conclui afirmando que o importante é que as ferramentas pós-disciplinares forneçam outras práticas de pensamento, de análise e de crítica, que permitam criar outros procedimentos, mas, também, que nossas práticas de investigação possam investigar novos caminhos (p.127-128).

A metodologia é a estrutura da pesquisa, pois ela permite a definição de um caminho a ser percorrido pelo pesquisador do suporte teórico necessário para a consecução dos objetivos traçados. É a metodologia que vai permitir que o pesquisador defina o tipo de pesquisa a ser adotado para a observação do objeto de estudo.

A metodologia não só contempla a fase de exploração de campo (escolha do espaço da pesquisa, escolha do grupo de pesquisa, estabelecimento dos critérios de amostragem e construção de estratégias para entrada em campo) como a definição de instrumentos e procedimentos para análise dos dados (DESLANDES, 2001, p.42).

Este trabalho é uma pesquisa aplicada, exploratória, de abordagem quali-quantitativa e do tipo estudo de caso. Esta definição foi adotada pela natureza do objeto de pesquisa ser as práticas didáticas de um grupo de professores de um curso de graduação presencial em uma instituição superior que lecionam disciplinas semipresenciais.

A maior parte dos pesquisadores em ciências sociais admite, atualmente, que não há uma única técnica, um único meio válido de coletar os dados em todas as pesquisas. Acreditam que há uma interdependência entre os aspectos quantificáveis e a vivência da realidade objetiva no cotidiano (GOLDENBERG, 1997, p.62).

Assim, o trabalho pode ser classificado como aplicada em sua natureza, porque tem como objetivo a geração de conhecimentos para aplicação prática dirigida ao entendimento específico de um grupo, envolvendo verdades e interesses locais.

E quanto aos objetivos, pode ser definida como uma pesquisa exploratória, porque tem como objeto a familiaridade com o problema, permitindo torná-lo mais explícito ou desenvolver novas hipóteses, como escreve Gil (2002, p.41), o qual assevera que “ estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições”.

Quanto ao ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa será quali-quantitativa. Assim são utilizadas as duas abordagens metodológicas, aproveitando-se algumas características de cada uma. Para a análise dos dados coletados, neste estudo, serão utilizadas as abordagens para a avaliação do questionário aplicado, quais sejam a quantitativa e a qualitativa que são amplamente difundidas.

Para Goldenberg (1997, p.62), a utilização de diferentes abordagens de pesquisa contribui para a análise de diferentes questões, ou seja, “o conjunto de diferentes pontos de vista, e diferentes maneiras de coletar e analisar dados (qualitativa e quantitativamente), que permitem uma idéia mais ampla e inteligível da complexidade de um problema”.

Ainda de acordo com Goldenberg (1997, p.62), a associação da pesquisa quantitativa e qualitativa possibilita que “o pesquisador faça um cruzamento de suas conclusões de modo a ter maior confiança que seus dados não são produto de um procedimento específico ou de alguma situação particular”. Segundo André (1995, p.17), a pesquisa qualitativa destaca “a compreensão como o objetivo que diferencia a ciência social da ciência física” e complementa que “o foco da investigação deve se centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações”. E escrevem Lefevre e Lefevre (2010, p.13, grifo do autor) que “as pesquisas de opinião devem ser **qualiquantitativas** porque as opiniões coletivas apresentam, *ao mesmo tempo*, uma dimensão qualitativa e uma quantitativa”.

Desse modo, André (1995, p.17) apresenta a pesquisa qualitativa como uma abordagem que tem suas raízes teóricas na fenomenologia, na qual também estão presentes as idéias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, que são todas derivadas da fenomenologia. E acrescenta que a fenomenologia busca os aspectos subjetivos do comportamento humano e considera que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para entender como e que tipo de sentido dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida cotidiana.

E, finalmente é um estudo de caso, pois envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o amplo e detalhado conhecimento (GIL 2002, p.54). E acrescenta que “é encarado como um delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto real”.

### 3.4 A escala Likert

Para avaliar a importância que o respondente atribuiu a cada frase formulada, foi apresentada uma escala de valores, que começa em nada importante e conclui em muito importante.

Escalas sociais são instrumentos construídos com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes mais objetiva possível. Embora se apresentem segundo as mais diversas formas, consistem basicamente em solicitar ao indivíduo pesquisado que assinale, dentro de uma série graduada de itens, aqueles que melhor correspondem à sua percepção acerca do fato pesquisado (GIL, 1987, p.134).

No caso da pesquisa em discussão, a utilização da escala social é importante para associar as informações relevantes para o pesquisador com relação às categorias definidas no projeto de pesquisa. Foi escolhida a escala Likert de cinco pontos para a análise.

A escala likert é uma escala amplamente utilizada que exige que seus entrevistados indiquem um grau de concordância ou discordância com cada uma de uma série de afirmações sobre o objeto de estímulo. Tipicamente, cada item da escala tem cinco categorias de resposta, que vão de “discordo totalmente” a “concordo totalmente” (MALHOTRA, 2004, p.266).

A escala Likert utilizada tem cinco pontos, numerados de um a cinco, sendo que o primeiro ponto indica que o sujeito respondente acha a proposição “nada importante”, o número dois representa a situação “pouco importante”; o numeral três indica que o sujeito classificou a frase como “neutra”. O valor quatro é a opção “importante” e o número cinco informa que o sujeito acredita que a proposição é “muito importante”.

Segundo Malhotra (2004, p.270), com um número ímpar de categorias, a posição intermediária é ocupada pela posição imparcial, e a escala pode ser definida como uma escala balanceada de comparação, o que permite avaliar a possibilidade de uma reação neutra ou indiferente de alguns entrevistados. Para Gil (1987, p.143), a construção da escala é resultante da manifestação de sua concordância ou discordância em relação a cada um dos enunciados, seguindo uma gradação. Assim, continua Gil (1987), “procede-se à avaliação dos vários itens, de modo que uma resposta que indica a atitude mais favorável recebe o valor mais alto e a menos favorável o mais baixo” (p.143).

Para analisar as respostas, usa-se o valor atribuído a cada item e é feita uma análise de perfil, que consiste em observar item por item a concordância ou discordância das respostas dos entrevistados, ou então é realizada uma análise de somatório, na qual calcula-se o somatório dos itens atribuídos por cada entrevistado. Como é uma escala de fácil entendimento para o entrevistado, é muito utilizada em pesquisa de opinião, mormente em entrevistas telefônicas e pessoais, principalmente em pesquisa de marketing (MALHOTRA, 2004, p.267).

### 3.5 O instrumento de pesquisa

Concluída a fase de pesquisa dos documentos oficiais sobre o assunto e da pesquisa bibliográfica sobre o tema, com textos autores consagrados, elaborou-se o instrumento de pesquisa a ser utilizado.

O pesquisador deve ter em mente que cada questão precisa estar relacionada aos objetivos de seu estudo. As questões devem ser enunciadas de forma clara e objetiva, sem induzir e confundir, tentando abranger diferentes pontos de vista (GOLDENBERG, 1997, p.86).

Como instrumento de pesquisa organizou-se um questionário semi-estruturado desenvolvido para a identificação das práticas didáticas dos sujeitos, que está disponível no Anexo I. Cada item é apresentado como uma afirmação e é solicitado do Sujeito que escolha uma opção sobre a afirmação, de acordo com a importância que dá para o tema.

O instrumento de pesquisa (Anexo III) foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP-UFU) conforme parecer número 638/11, apresentado no Anexo I. O questionário está dividido em três (3) partes distintas, assim descritas:

- a) Dados gerais sobre o sujeito pesquisado;
- b) Categorias a serem estudadas e
- c) Comentários.

Segundo Gil (1987, p.124), questionário pode ser definido como uma técnica de investigação estruturada e impressa e que deve ser organizada com um número determinado de questões que tem por objetivo conhecer opiniões, crenças, sentimentos, expectativas, situações vivenciadas pelos sujeitos pesquisados.

A primeira parte, denominada de “Dados gerais sobre o sujeito pesquisado” contém um conjunto de informações sobre: sexo, faixa etária, titulação/ano de conclusão, tempo de magistério superior, tempo que ministra disciplina no semipresencial, formação para EAD.

A segunda parte, denominada “Categorias a serem estudadas”, foi estruturada a partir de quatro (4) categorias selecionadas no documento intitulado “Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância” publicado pelo MEC: Uso da Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs) no processo ensino-aprendizagem, Qualidade do material didático institucional impresso (ou em outro formato), Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes e, por último, Coerência dos

procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EAD.

As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso. Esse tipo de procedimento, de um modo geral, pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa (GOMES, 1994, p.70).

Cada uma dessas categorias apresenta sete (7) frases afirmativas, às quais deverão ser atribuídos valores, por parte de cada sujeito participante desta pesquisa, dentro da escala Likert de cinco pontos.

A terceira parte do instrumento de pesquisa “Comentários” trata-se de um questionamento apresentado ao Sujeito com a seguinte indagação “Como você, professor universitário, que ministra disciplinas a distância, pensa, elabora, implementa e avalia a sua avaliação presencial?”. É um espaço aberto para que cada sujeito possa expressar sua opinião sobre um tema importante no contexto pesquisado, que é a Avaliação presencial de que o aluno de disciplinas a distância são obrigados a participar por imposição legal.

### **3.6 Os procedimentos metodológicos utilizados**

Com o Instrumento de Pesquisa desenvolvido e devidamente aprovado pelo Comitê de Ética, foi possível proceder à aplicação do questionário com os Sujeitos da Pesquisa. Primeiramente a Direção da instituição foi comunicada dos objetivos da pesquisa e deu a sua aprovação para a realização das atividades (Anexo IV). Em seguida, os Coordenadores dos dois cursos foram contatados e apoiaram o pesquisador no acesso aos professores das disciplinas semi-presenciais (Anexo IV). Em reunião com os Sujeitos, eles foram informados da proposta de trabalho de pesquisa e solicitados a participarem, através do preenchimento do questionário da pesquisa.

Os professores (Sujeitos da pesquisa) receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo III) e os que concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento tiveram acesso ao Instrumento de Pesquisa para respondê-lo e posteriormente efetuarem a devolução.

No curso de Química, todos os professores aceitaram e devolveram os questionários preenchidos. No curso de Pedagogia, cinco dos oito professores responderam ao Instrumento

de Pesquisa. Desse modo, 77% do total de Sujeitos atenderam à solicitação de participação e devolveram o Instrumento de Pesquisa preenchido. Com os Instrumentos de Pesquisa preenchidos, os dados foram tabulados e apresentados em gráficos e transcrições.

### **3.7 O software BioEstat**

Para a manipulação dos dados coletados no instrumento de pesquisa foi utilizado um pacote estatístico denominado BioEstat, que é um software e está em sua versão 5.0. Este pacote foi desenvolvido por um grupo de pessoas ligadas a pesquisa na área biológica e tem como “objetivo propiciar aos acadêmicos de diversas áreas do conhecimento um instrumento de grande praticidade e de fácil manuseio na avaliação de informações originadas em pesquisa” (AYRES et al., 2007).

É um pacote estatístico que permite o lançamento dos dados e a sua posterior utilização, escolhendo entre um conjunto de opções de testes estatísticos aquele que melhor convier ao usuário. Nesta versão estão disponíveis 210 métodos estatísticos, entre procedimentos de amostragem, descritivos e inferenciais; para executá-los é necessário ter os dados digitados e escolher em um menu a opção de teste (AYRES et al, 2007, p.6).

Para a avaliação dos resultados, foi escolhido o teste denominado no pacote de Estatística descritiva, que consiste em sumarizar os dados coletados, ordenando-os e classificando-os conforme o tipo de variável estudada (AYRES et al., 2007, p.159). Como os dados são qualitativos, escolheu-se, dentre as opções do teste, o índice de Shannon-Weiner.

O índice de Shannon-Weiner estima a diversidade de variáveis categóricas em uma população, avaliando os aspectos de riqueza e equitabilidade, os quais dizem respeito ao número de categorias da variável em questão e às proporções de cada uma destas, respectivamente. A uma população com maior número de categorias que outra é atribuída maior riqueza, e a uma população com mais homogeneidade nas proporções de suas categorias é atribuída maior equitabilidade (AYRES et al., 2007, p.162).

Para uniformizar os dados e permitir a utilização do software, as frases que não foram valoradas pelos docentes respondentes foram consideradas em uma nova categoria, recebendo o valor zero (zero). Este procedimento permite a utilização do software e não vai interferir no resultado, pois o respondente não quis se manifestar. Este acabou sendo o melhor caminho para a conclusão dos trabalhos.

Com o instrumento de pesquisa concluído, assim como já tendo escolhido o software para a tabulação dos dados estatísticos, pode-se passar para a próxima fase da pesquisa, que é a aplicação e a posterior análise dos dados coletados.

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, são apresentados os resultados coletados com a aplicação do instrumento de pesquisa e as informações adquiridas durante o processo de pesquisa bibliográfica desenvolvida. Busca-se discutir os resultados encontrados à luz do referencial teórico utilizado e das análises realizadas com os dados coletados.

O Instrumento foi dividido em três partes. A primeira contempla os dados gerais dos sujeitos participantes; a segunda contempla vinte e oito frases subdivididas em quatro categorias, identificadas pelos títulos: Uso da tecnologia de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, Qualidade do material didático instrucional, A interação entre docentes e estudantes e por último, O processo avaliativo de seus alunos. E a terceira parte é constituída de um questionamento a ser respondido, que consiste na seguinte questão: Como você, professor universitário, que ministra disciplinas a distância pensa, elabora, implementa e avalia a sua avaliação presencial?

Dos treze instrumentos de pesquisa distribuídos, dez foram devolvidos preenchidos. Do curso de licenciatura em Química foi devolvida preenchida a totalidade, ou seja, cinco informantes; e do curso de licenciatura em Pedagogia, dos oito possíveis sujeitos, cinco aceitaram a solicitação e devolveram o instrumento de coleta de dados respondido. Pode-se observar que 76,92% dos possíveis sujeitos responderam o instrumento de pesquisa.

#### **4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa – Parte 1**

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram identificados através de um conjunto de caracteres que estão apresentados no Quadro 12. A parte 1 do instrumento de pesquisa busca identificar e caracterizar os informantes, mas sem revelar a identidade deles. São sete sujeitos do sexo feminino e três do sexo masculino, o que denota a tendência, nos cursos de formação de professores, de haver maior número de docentes do sexo feminino, e nesta pesquisa não foi encontrado um resultado diferente. Isso está provavelmente ligado à questão histórica de que o magistério estava fortemente ligado a mulheres e ainda hoje é visto desta forma por muitas pessoas.

Quanto à titulação dos sujeitos respondente, somente um possui o título de Doutor (10%), quatro possuem o título de Mestre (40%) e os outros cinco (50%) possuem o grau máximo de especialização (pós-graduação lato sensu).

O curso de pós-graduação lato sensu foi utilizado pela maioria (70%) dos docentes respondentes para o seu aperfeiçoamento, e 30% não adquiriram este grau, tendo cursado o mestrado diretamente.

No percentual total de respostas sobre a titulação, percebe-se que está sendo cumprido o que a LDB define como exigência mínima de um terço dos docentes possuírem título de mestre ou doutor. E analisando-se cada curso, observa-se que 60% dos professores do curso de Química apresentam grau de mestre, enquanto no curso de Pedagogia há um mestre (20%) e um Doutor (20%). Mas para a avaliação quanto à legislação, há de se considerar o restante do corpo docente, que não é objeto de avaliação desta pesquisa.

A metade dos respondentes possui mais de cinquenta anos e pode-se considerar que uma parcela significativa (70%) dos sujeitos possui idade superior a quarenta anos; 30% dos respondentes estão na faixa de 31 a 40 anos. Nenhum dos docentes que responderam o instrumento está na faixa inicial, de 21 a 30 anos.

É uma equipe experiente e isso pode ser traduzido em conhecimentos adquiridos no cotidiano da vida particular que podem ser utilizados em sala de aula. Porém pode ser um problema para a utilização das TICs nas disciplinas semipresenciais, por não terem recebido uma formação específica em sua formação inicial.

O exercício da profissão e seu domínio não ocorrem por uma transferência direta de sabedoria divina. Não se pode supor que um jovem que ingressa como professor na universidade já esteja preparado (mesmo que seja doutor e competente em pesquisa) para enfrentar a docência, ou, não estando, que ele mesmo tome decisões oportunas para estar (ZABALZA, 2004, p.141).

Quanto ao tempo de docência universitária, 40% dos entrevistados possuem mais de 20 anos, seguidos de 30% que têm de 11 a 20 anos, outros 20% têm entre 5 e 10 anos e 10% contam menos de 5 anos de exercício do magistério superior.

Assim, é um conjunto de profissionais com ampla experiência docente e que podem utilizar estes conhecimentos adquiridos em sala de aula para melhor aproveitar os recursos didáticos e tecnológicos para a transmissão dos conhecimentos aos seus alunos, o que condiz com Tardif e Raymond (2000, p.217) que escrevem que os saberes dos professores são temporais, pois que são adquiridos e desenvolvidos ao longo da carreira.

Esses saberes provêm de fontes diversas (formação inicial e continuada dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ministradas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com seus pares etc) (TARDIF e RAYMOND, 2000, p.212).

Estes resultados estão apresentados em conjunto no Quadro 12.

<b>Identificador do Professor</b>	<b>Curso</b>	<b>Sexo</b>	<b>Faixa etária</b>	<b>Tempo de magistério superior</b>
S1	Química	Feminino	Acima de 50 anos	De 5 a 10 anos
S2	Química	Masculino	Acima de 50 anos	Acima de 20 anos
S3	Química	Masculino	De 41 a 50 anos	De 11 a 20 anos
S4	Química	Masculino	De 31 a 40 anos	De 5 a 10 anos
S5	Química	Feminino	De 31 a 40 anos	Menos de 5 anos
S6	Pedagogia	Feminino	Acima de 50 anos	Acima de 20 anos
S7	Pedagogia	Feminino	De 41 a 50 anos	De 11 a 20 anos
S8	Pedagogia	Feminino	Acima de 50 anos	Acima de 20 anos
S9	Pedagogia	Feminino	De 31 a 40 anos	De 11 a 20 anos
S10	Pedagogia	Feminino	Acima de 50 anos	Acima de 20 anos

**Quadro 12** – Demonstrativo da identificação dos sujeitos.

Considerando que a implantação das disciplinas semipresenciais completou cinco anos nos cursos pesquisados, é interessante observar que somente um sujeito da pesquisa possui mais de seis anos de experiência com essa atividade e que 50% dos sujeitos possuem de um a três anos de experiência e 40% possuem de quatro a seis anos no exercício da atividade e pode-se assim considerar que a experiência da maioria dos docentes foi adquirida com a implantação da proposta pedagógica dos cursos em questão.

Nos referenciais de qualidade definidos pela portaria 1.326/2010 está definido, entre seus critérios de avaliação para a dimensão Corpo social, a qualificação e experiência em EAD do corpo docente e, no caso dos cursos pesquisados, pode-se observar que os sujeitos adquiriram a experiência ao longo da oferta das disciplinas, tendo ocorrido uma qualificação por meio de cursos ofertados, como é possível observar nos parágrafos seguintes.

Outra informação adquirida com o instrumento de pesquisa é que a maioria (70%) dos professores participou de cursos de capacitação para a utilização de ferramentas digitais; 20% não responderam e 10% afirmaram que não participaram.

A capacitação deve ser abrangente, preparando-os para a utilização de recursos tecnológicos que abrangem vídeos, sons, fóruns, entre outros, além de um ambiente virtual de aprendizagem para ser utilizado como concentrador das ações da disciplina e curso.

É preciso preparar professores e alunos não só para utilizarem esses equipamentos [TICs], de modo que usufruam de suas possibilidades mas, principalmente, que aprendam a fazer intervir o conhecimento, a cultura elaborada, para atribuir significado à informação vinda das mídias. Parece fundamental que tomemos consciência de que, quanto mais se desenvolve a informação e a comunicação, mais competência cognitiva se requer (LIBÂNEO, 2002, p.40).

Quanto à capacitação para a utilização de ambientes e técnicas de educação a distância, 60% responderam que foram capacitados e 20% responderam que não foram, enquanto outros 20% não responderam ao questionamento. Sobre isso, a pesquisa bibliográfica desenvolvida mostra que é uma etapa importante para a preparação dos docentes que vão atuar nas disciplinas a distância.

É necessário que os professores busquem uma formação para o uso das tecnologias sendo que tal formação deve favorecer ao entendimento de que as TICs podem proporcionar valiosas possibilidades de ensino, aprendizagem, pesquisa, promoção e divulgação de conhecimentos. Ou seja, somente a justaposição das tecnologias no fazer pedagógico não basta, é necessário que se mudem as metodologias de ensino (FELDKERCHER, 2010, p.8).

Esta opinião é compartilhada com outros autores que acreditam na necessidade de atualização do docente para utilizar esses recursos no cotidiano da aula a distância.

Uma outra atividade importante nesse momento é a capacitação para o uso das tecnologias necessárias para acompanhar o curso em seus momentos virtuais: conhecer a plataforma virtual, as ferramentas, como se coloca material, como se enviam atividades, como se participa num fórum, num chat, tirar dúvidas técnicas (MORAN, 2004, p.249).

Segundo Francisco e Machado (2006, p.6), na elaboração de cursos em EAD é necessário oferecer suporte aos professores envolvidos nos cursos. Este suporte passa pelo treinamento em tecnologia e na metodologia do curso, assessoria para a produção de materiais e acesso a ferramentas apropriadas e também no reconhecimento financeiro e/ou acadêmico do trabalho em EAD. E no caso analisado, a maioria dos respondentes afirmou que foram desenvolvidos cursos de formação para atuarem em EAD.

[...] as TICs parecem completamente inevitáveis e os docentes devem aprender a utilizá-las para fins pedagógicos. Elas podem transformar o papel do docente, deslocando o seu centro, da transmissão dos conhecimentos para a assimilação e a incorporação destes pelos alunos, cada vez mais competentes para realizar de maneira autônoma tarefas e aprendizagens complexas (TARDIF; LESSARD, 2008, p.269).

Tanto na aula presencial quanto na aula a distância a utilização das TICs é uma realidade e os professores estão percebendo a necessidade de utilizá-las. Logo,

(...) é inevitável que as novas tecnologias (computadores, periféricos, CD ROM, videotexto, TV a cabo, etc.) comporão cada vez mais o ambiente escolar, implicando mudanças na didática e nas metodologias de ensino, uma vez que tornar-se-ão aliadas dos processos cognitivos. Da mesma forma, novos paradigmas cognitivos certamente repercutem nas concepções e práticas de ensino, destacando-se o peso que passam a ganhar o desenvolvimento de habilidades intelectuais, das estratégias de aprendizagem, do aprender a aprender (LIBÂNEO, 2002, p.52).

Analisando as informações prestadas pelos docentes respondentes aos subitens 6 e 7 da parte 1, pode-se observar que 60% participaram de curso de formação e 70% de cursos que capacitam para o uso de TICs, o que mostra a importância que os professores respondentes deram à questão das mídias e recursos digitais na preparação para a oferta das disciplinas, o que também é um compromisso da coordenação e da direção da instituição através da oferta de tais oportunidades, atendendo o disposto nos critérios de qualidade.

## **4.2 Categorias estudadas – Parte 2**

A parte 2 do instrumento de pesquisa está dividida em quatro categorias e cada uma delas está subdividida em sete subitens. Cada um deles apresenta uma afirmação e foi solicitado ao sujeito respondente que valorasse a frase, considerando uma escala de um a cinco, em que o numeral um significa “Nada importante”, o dois representa “Pouco importante”, o número 3 indica “neutro”, o quatro significa “Importante” e o último número da escala representa “Muito importante”.

### **4.2.1 Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no processo ensino-aprendizagem**

Para este item, as frases selecionadas estão relacionadas com a utilização das TICs no processo ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de comunicação e apresentação do conteúdo programático por parte do professor para que o aluno possa participar de suas aulas a distância.

Ensinar é uma arte e nada pode substituir a riqueza do diálogo pedagógico. Contudo a revolução mediática abre ao ensino vias inexploradas. As tecnologias informáticas multiplicaram por dez as possibilidades de busca de

informações e os equipamentos interativos e multimídia colocam à disposição dos alunos um manancial inesgotável de informações [...] Munidos destes novos instrumentos, os alunos tornam-se pesquisadores. Os professores ensinam aos alunos a avaliar e gerir, na prática, a informação que lhes chega. Este processo revela-se muito mais próximo da vida real do que os métodos tradicionais de transmissão do saber. Começam a surgir nas salas de aula novos tipos de relacionamento. (ERT, 1994 apud DELORS et al., 1998, p.190-191).

Seguem as frases apresentadas no instrumento de pesquisa, os números absolutos e os percentuais que os docentes atribuíram a cada valoração.

Para a frase 1, O computador é uma ferramenta para a comunicação e a transmissão de conteúdo didático, um docente considerou pouco importante (10%), três consideraram importante (30%) e seis consideraram muito importante (60%). As outras opções da escala não foram assinaladas.

A frase 2, A internet é uma fonte de comunicação para a EAD, é considerada por 50% dos professores respondentes como muito importante para a interação na modalidade a distância, outros 30% consideram importante e ainda há um docente (10%) que considera neutra e outro que não fez consideração sobre a frase (10%).

Ao analisar a frase 3, Utilizar os recursos de bate-papo e chat para momentos síncronos a distância, pode-se observar que nenhum docente considerou pouco importante ou neutra a utilização de recursos de comunicação síncrona e que 60% dos respondentes consideraram importante, 20% muito importante e observa-se que um não respondeu (10%) e outro considerou nada importante (10%).

Para a frase 4, Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância, 50% dos respondentes consideraram importante e para 30% foi considerada muito importante, enquanto 20% consideraram neutro e as opções nada ou pouco importante não foram selecionadas.

A frase 5, Usar comunicação assíncrona para promover a integração aluno-aluno e aluno-professor, foi avaliada como importante para 80% dos docentes e 20% como neutra.

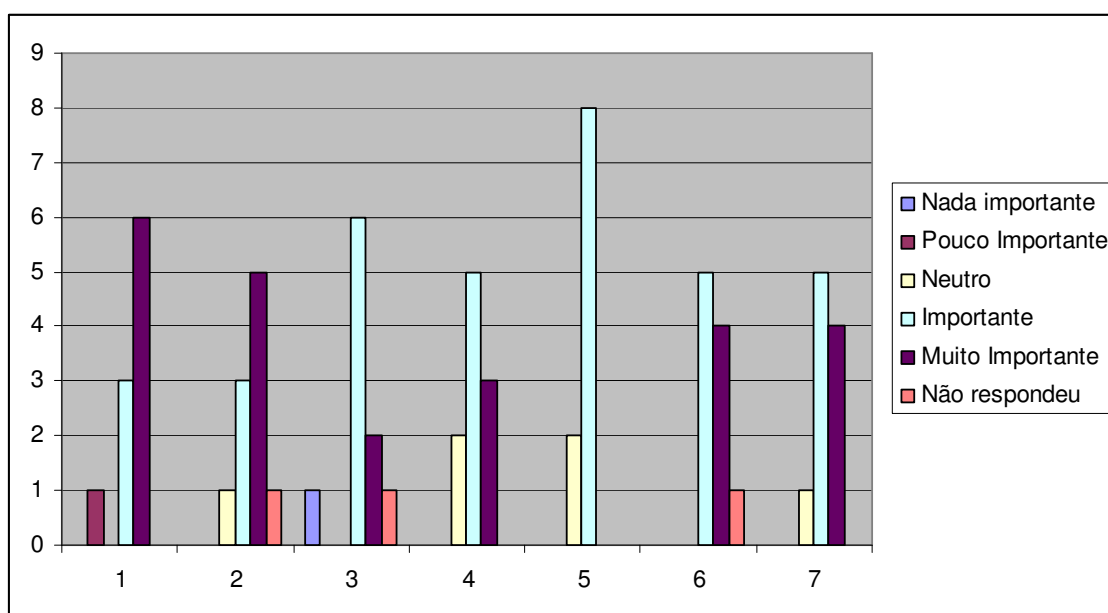
Ao analisar a frase 6, Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o andamento das aulas a distância, observa-se que é importante para 50% dos docentes e muito importante para 40%; 10% não a avaliaram.

Para a frase 7, Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem complementam o que fazemos em sala de aula, 50% dos docentes respondentes consideraram importante, 40% muito importante e somente para 10% foi considerada neutra.

Estes resultados estão apresentados em conjunto no Quadro 13 e Gráfico 1.

USO DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM							
Frase a ser analisada		Grau de importância (Qtdd)					
		NI	PI	N	I	MI	NR
1	O computador é uma ferramenta para a comunicação e a transmissão de conteúdo didático.	0	1	0	3	6	0
2	A internet é uma fonte de comunicação para a EAD.	0	0	1	3	5	1
3	Utilizar os recursos de bate-papo e chat para momentos síncronos a distância.	1	0	0	6	2	1
4	Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância.	0	0	2	5	3	0
5	Usar comunicação assíncrona para promover a integração aluno-aluno e aluno-professor.	0	0	2	8	0	0
6	Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o andamento das aulas a distância.	0	0	0	5	4	1
7	Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem complementam o que fazemos em sala de aula.	0	0	1	5	4	0

**Quadro 13** – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem.



**Gráfico 1** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem.

E com os resultados anotados para a frase 1, O computador é uma ferramenta para a comunicação e a transmissão de conteúdo didático, percebe-se que a maioria (90%) dos docentes pesquisados acredita que o computador é uma ferramenta considerada apropriada, o que está de acordo com o pensamento de Kenski, que escreve:

Nos cursos semipresenciais e a distância as formas cooperativas e colaborativas de ensino baseadas no ambiente virtual podem ser utilizadas na maioria das atividades. Buscas temáticas on-line, fóruns, chats e muitos outros trabalhos diferenciados podem ser feitos tendo como meta a interação e a comunicação entre todos os participantes (KENSKI, 2008, p.14).

Como 80% dos professores entrevistados consideram a frase 2, A internet é uma fonte de comunicação para a EAD, importante ou muito importante a utilização da internet como fonte de comunicação e estes resultados estão em consonância com a literatura utilizada. Segundo Mill e Fidalgo (2009, p. 298) entre os comentários de seus entrevistados para a pesquisa, mais da metade referiu-se ao uso da internet como “novo meio de pesquisa e comunicação” indispensável para o docente da era cibernética. E acrescenta que “apesar das preocupações com o uso intensivo da Internet no trabalho docente, ela é considerada elemento essencial à realização das atividades docentes da EaD” (MILL; FIDALGO, 2009, p.312).

Segundo Maia e Mattar (2007, p.83), um aluno utilizando a internet pode estar em qualquer lugar e complementar a sua aprendizagem seja ela formal ou informal por meio de cursos a distância, disciplinas ou conteúdos.

Os resultados encontrados para a frase 3, Utilizar os recursos de bate-papo e chat para momentos síncronos a distância, quando 80% dos respondentes consideram importante ou muito importante a utilização de recursos síncronos, Kenski (2005, p.8) escreve que é importante este contato por chat e fóruns de discussão para a cooperação no aprendizado de todos os alunos. Um exemplo de utilização é apresentado por Moram que diz “podemos convidar um colega, um pesquisador ou um especialista para um debate com os alunos num chat, realizando uma entrevista a distância, atuando como mediadores. Os alunos gostam de participar deste tipo de atividade” (2004, p.251).

Pode-se observar que os resultados da frase 4, Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância, em que 50% acham importante estas informações.

A introdução do vídeo previamente gravado e com linguagem audiovisual adequada permitiram não só mostrar a imagem do professor, como também exemplificar conteúdos com riqueza de detalhes e informações promovendo assim, uma maior compreensão do aluno sobre os conteúdos das aulas (SPANHOL; SPANHOL, 2009, p.8).

A assertiva de Spanhol e Spanhol (2008) confirma o resultado da pesquisa, porque os docentes consideram importante o uso de recurso áudio-visual para detalhar informações e permitir uma maior compreensão dos conteúdos trabalhados.

A frase 5, Usar comunicação assíncrona para promover a integração aluno-aluno e aluno-professor, recebeu 80% de avaliação importante e estes dados confirmam a literatura utilizada, pois segundo Peixoto e Lira (2010), o correio eletrônico deve ser usado por professores e alunos para comunicação e notificações e os blogs permitem a socialização de conteúdos e produção textual. Escreve ainda que “o aluno se sente ativo e participante; isso desencadeia um maior interesse pela atividade” (p.5).

Observando que as frases 3, 4 e 5 tiveram 80% dos respondentes considerando-as importante ou muito importante pode-se acreditar que para este grupo de docentes, o uso de comunicação síncrona e/ou assíncrona e também a disponibilização dos arquivos de vídeos e sonoros para promover a interação com os alunos é uma ação significativa e que estas ações coadunam com a literatura pesquisada.

Para Kenski vários autores consideram importante o uso da internet e entre as utilidades está a “criação de espaços de interação síncronos (como chats, por exemplo) e assíncronos (como fóruns, Wikis, blogs) para discussão de temas e produção coletiva” (2008, p.13).

O uso das ferramentas comunicativas disponíveis na Internet – como o correio eletrônico, os chats (conversas) e fóruns de discussão – garantem maior troca e diálogo entre professores e alunos. Articuladas com as mais novas tecnologias – como a inserção de vídeos, a comunicação via voz, a visualização dos participantes em tempo real, ou seja, no momento que estão em aula, uso de simuladores tridimensionais etc. - as mídias digitais caminham para a integração de suas possibilidades, oferecendo condições que viabilizam o desenvolvimento de projetos educacionais para qualquer pessoa, a qualquer tempo e em qualquer lugar, desde que tenha acesso ao computador e à Internet (KENSKI, 2005, p.6).

A frase 6, Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o andamento das aulas a distância, obteve 90% de avaliação importante ou muito importante.

O uso de ambientes virtuais aumenta as oportunidades de aprendizado ao aluno permitindo que o professor incentive a realização de atividades com a utilização de um conjunto variado de recursos e que não seja um ambiente basicamente utilizado para depositar os materiais indicados e trabalhados em sala de aula, com pouca interação (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDES, 2005, p.8).

Segundo Schlunzen Júnior (2009, p.19), os AVAs possuem muitos recursos para atividades assíncronas e síncronas, além de locais para a publicação de materiais de alunos e

professores, quadro de avisos e comunicados. Afirma que a utilização dessas ferramentas deve priorizar a potencialidade interativa de cada um para estabelecer o registro de todo o processo de interação, de troca e de construção das produções dos alunos. Tais conceitos confirmam a importância que os docentes que responderam a pesquisa dão aos ambientes virtuais de aprendizagem.

A última frase da categoria (fase 7), Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem complementam o que fazemos em sala de aula, obteve 90% dos docentes respondentes que a consideraram importante ou muito. E a comprovação da importância apresentada na coleta dos dados é confirmada no texto de Schlunzem Júnior, quando escreve que

[...] mediar um processo de aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento do aluno e uma avaliação formativa, de oportunizar e explorar os diferentes contextos e experiências dos aprendizes, de estar atento a participação do aluno nos ambientes virtuais e de saber acolhe-lo, entendendo que o aluno a distância encontra-se, evidentemente, distante, muitas vezes "solitário", com dificuldades (2009, p.20).

Um quadro estatístico desenvolvido com os dados coletados na categoria foi desenvolvido utilizando-se o software BioEstat, onde foram lançados os valores da resposta e foi considerado o valor zero para a ausência de resposta por parte do sujeito da pesquisa.

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -	- 5 -	- 6 -	- 7 -	- 8 -	- 9 -	- 10 -
Tamanho da Amostra	32	28	34	29	33	28	24	29	31	13
Número de Categorias	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Índice de Shannon-Wiener	0.8425	0.8373	0.8439	0.8398	0.8430	0.8451	0.8189	0.8436	0.8389	0.5870
Máxima diversidade	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451
Homogeneidade	0.9970	0.9907	0.9986	0.9938	0.9976	1.0000	0.9689	0.9983	0.9926	0.6946
Heterogeneidade	0.0030	0.0093	0.0014	0.0062	0.0024	0.0000	0.0311	0.0017	0.0074	0.3054

**Quadro 14** – Análise estatística com relação à valoração das frases relacionadas à categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem.

Na avaliação estatística, pode-se notar que o sujeito S10 deixou de responder algumas frases e neste caso os itens sem resposta foram valorados com o valor zero (sem resposta) e, assim, apresentou o maior índice de heterogeneidade da categoria. Por outro lado, o sujeito S6 avaliou todas as frases como importante e sua homogeneidade é um, pois não ocorreu variação nas respostas. O índice de Shannon\_Weiner é relativamente próximo para quase todos os respondentes, com exceção do sujeito S10 por causa da negação em avaliar algumas frases. Esse valor do índice significa que os professores respondentes avaliam como

importante o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem.

Após a exposição da análise e interpretação das frases da categoria Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Processo Ensino-Aprendizagem, nota-se que há uma escolha maior para a opção importante na escala de valoração por parte dos respondentes e ainda uma segunda opção muito considerada e também significativa que é o muito importante e, ainda, a opção neutra, quando para o respondente a situação não é importante e nem pode ser desconsiderada, a qual recebeu votos em quatro das sete frases e somente em duas situações ocorreu que um dos respondentes considerou a opção nada importante (S7 na fase 3) ou a opção pouco importante (S10 na frase 1). Há que se considerar que um sujeito da pesquisa (S10) não valorou três frases dessa categoria, possivelmente por não ter uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não querer se posicionar.

A gestão de mídias em educação - seja presencial ou a distância - envolve uma variedade de reflexões e tomada de decisões que orientam o projeto a ser realizado. Articulado ao planejamento pedagógico, deve-se criar um plano para a definição e administração das mídias que serão utilizadas. Quanto maior for à articulação entre o plano de mídias e o planejamento pedagógico melhor será a fluidez para o desenvolvimento da proposta (KENSKI, 2005, p.3).

Logo, há uma necessidade de interação entre os recursos digitais utilizados e a adaptação do conteúdo da disciplina a estes recursos, então

(...) os educadores envolvidos com os processos de ensino a distância têm de redobrar seus cuidados com as linguagens, aprender a trabalhar com multimídia e equipamentos especiais, maximizar o uso dos momentos presenciais, desenvolver melhor sua interlocução via diferentes canais de comunicação, criando nova sensibilidade para perceber o desenvolvimento dos alunos com quem mantêm interatividade por diferentes meios e diferentes condições (GATTI, p.143).

Como escreve Fagundes (2006, p.76), os educadores devem se apropriar das TICs, apoiando e orientando seus alunos para a sua utilização e a fazerem novos usos destes recursos, transformando todos em aprendizes permanentes.

#### **4.2.2 Qualidade do material didático institucional**

Para esse item, as frases selecionadas estão relacionadas com o planejamento e produção do material didático utilizado no processo ensino-aprendizagem, considerando a organização, preparação e apresentação do conteúdo programático por parte do professor para que possa estudar e participar de suas aulas a distância.

Entre os diversos componentes do sistema de EaD, sempre foi considerado de importância fundamental o material didático, produzido especificamente para quem estuda sem contar com o apoio presencial de um professor. Por isso, a equipe de produção de material didático assume papel único e específico no processo de ensinar. [...] Porém, é importante salientar que, ao falarmos de material didático, estamos nos referindo a uma diversidade de meios tecnológicos que podem ser utilizados no processo de ensinar, com o objetivo de propiciar aprendizagem por parte do estudante. Portanto, não se restringe ao texto didático impresso (PRETI, 2010, p.14-15).

Chaves (1998, p.33) escreve que a tecnologia digital revolucionou as tecnologias utilizadas, tornando possível transformar em arquivos digitais “palavras faladas, palavras escritas e impressas, outros sons, gráficos, desenhos, imagens estáticas e em movimento”. E explica que:

Com o computador, surgiu multimídia: um megameio de comunicação que incorpora, em um mesmo ambiente, todos os meios de comunicação anteriores. Em seu sentido mais lato, o termo "multimídia" se refere à apresentação ou recuperação de informações que se faz, com o auxílio do computador, de maneira multissensorial, integrada, intuitiva e interativa (CHAVES, 1998, p.33).

Para ele é possível utilizar esses recursos para transformar dados em informação da forma mais adequada, “de modo a garantir a facilidade do uso, a eficácia da apresentação ou recuperação da informação, a efetividade da sua compreensão e a eficiência de todo o processo” (CHAVES, 1998, p.34).

Considerando os referenciais de qualidade do MEC, deve-se observar suas recomendações quanto à produção e utilização de material instrucional

[...] é recomendável que as instituições elaborem seus materiais para uso a distância, buscando integrar as diferentes mídias, explorando a convergência e integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências, dentre outros, sempre na perspectiva da construção do conhecimento e favorecendo a interação entre os múltiplos atores (BRASIL, 2007c, p.14).

Seguem as frases apresentadas no instrumento de pesquisa, os números absolutos e os percentuais que os docentes atribuíram a cada valoração.

Para a frase 1, Usar material didático impresso, 40% dos sujeitos respondentes consideraram muito importante e 20% que é importante, outros 20% pouco importante e para 10% é neutro; 10% não avaliaram a frase.

A frase 2, Usar outros materiais didáticos (sites, vídeos, áudios, etc.), foi considerada pela metade (50%) dos docentes como muito importante e a outra parte (50%) considerou importante, enquanto as outras valorações não foram consideradas.

A frase 3, Usar a internet como recurso para transmissão de conhecimentos, foi considerada por 50% dos respondentes como importante, para 40% como muito importante e 10% não responderam.

A frase 4, Planejar e organizar os conteúdos disciplinares para posteriormente produzir o material instrucional, 70% dos docentes consideram muito importante, 30% consideram importante e as outras opções não foram votadas.

Observando a frase 5, Transformar o material utilizado em sala de aula presencial em documento digital, vê-se que 50% dos respondentes consideram importante a transformação, 40% muito importante e 10% não responderam.

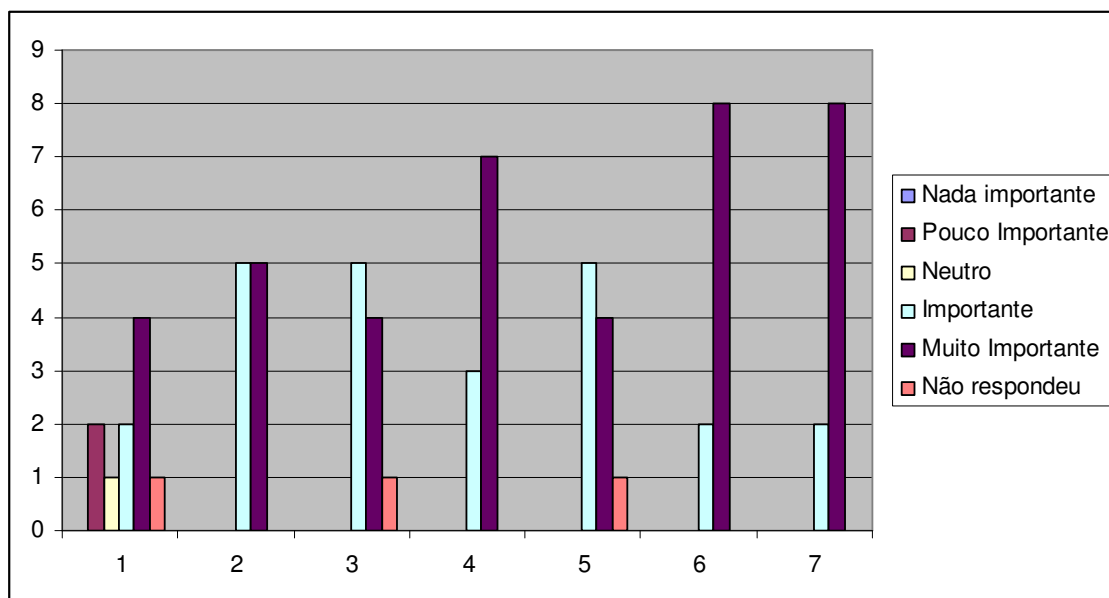
A frase 6, O material instrucional deve promover a autonomia do aluno, é considerada muito importante para 80% dos sujeitos, para 20% é importante e as outras opções não foram consideradas.

Para a frase 7, O material instrucional deve ser revisto periodicamente, pode-se observar que 50% dos respondentes consideram importante a revisão do material utilizado e que outros 40% acreditam que é muito importante e somente 10% consideraram a questão como neutra.

Esses resultados estão apresentados em conjunto no Quadro 14 e Gráfico 2.

<b>QUALIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO INSTITUCIONAL</b>							
<b>Frase a ser analisada</b>		<b>Grau de importância (Qtdd)</b>					
		<b>NI</b>	<b>PI</b>	<b>N</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>	<b>NR</b>
1	Usar material didático impresso.	0	2	1	2	4	1
2	Usar outros materiais didáticos (sites, vídeos, áudios, etc.).	0	0	0	5	5	0
3	Usar a internet como recurso para transmissão de conhecimentos.	0	0	0	5	4	1
4	Planejar e organizar os conteúdos disciplinares para posteriormente produzir o material instrucional.	0	0	0	3	7	0
5	Transformar o material utilizado em sala de aula presencial em documento digital.	0	0	0	5	4	1
6	O material instrucional deve promover a autonomia do aluno.	0	0	0	2	8	0
7	O material instrucional deve ser revisto periodicamente.	0	0	0	2	8	0

**Quadro 15** – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional.



**Gráfico 2** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional.

Os resultados anotados para a frase 1, Usar material didático impresso, apontam que 60% dos respondentes consideraram importante ou muito importante o uso de material didático impresso, o que pode significar que ainda há uma preponderância do material sobre o digital. Conforme apresenta Preti, “escrever um texto didático significa comunicar, socializar conhecimentos, estabelecer interação com o leitor/estudante, ainda mais na EaD, em que os interlocutores estão distantes no tempo e no espaço” (2010, p. 20). E apresenta uma diferenciação entre o texto de referência e o texto desenvolvido pelo docente para as suas aulas a distância.

O texto didático se diferencia fundamentalmente do texto-fonte, porque é produzido com a intenção de ensinar, num contexto formal de ensino, visando ao processo formativo e educativo dos leitores- estudantes. Portanto, o material didático impresso na EaD necessita propiciar não somente ensino, mas, sobretudo, interação do autor com o estudante, por meio do texto. O que realmente é importante é o que o estudante irá fazer diante do texto, pois a aprendizagem somente ocorrerá por ação do estudante (PRETI, 2010, p.20).

A frase 2, *Usar outros materiais didáticos (sites, vídeos, áudios, etc.)*, foi considerada por todos os docentes (100%) como muito importante ou importante. E pode-se observar que a maioria dos respondentes está de acordo com Kenski (2005, p.7) que escreve que a utilização de AVAs possibilita o uso concomitante de vários recursos, tais como vídeos, textos, animações e até a própria imagem, tanto de alunos como de professores.

Comparando as opiniões apresentadas na frase 4 da categoria anterior (Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância), há uma coerência por parte da maioria dos docentes, pois a utilização de recursos de vídeo e som recebeu aprovação de 80% dos respondentes e 20% consideraram neutra a situação. Nesta avaliação, em que a frase aponta para outros materiais didáticos, 100% consideraram importante ou muito importante. E pode-se afirmar que esses docentes utilizam vários formatos de armazenamento para materiais didáticos.

A frase 3, *Usar a internet como recurso para transmissão de conhecimentos*, foi considerada por 90% dos respondentes como importante ou muito importante. Tal situação está de acordo com a pesquisa bibliográfica e também com os documentos oficiais que indicam ser esta uma oportunidade para a oferta de informações e assistência ao aluno tanto para transmissão de conteúdo como para o atendimento a dúvidas e questionamentos.

Comparando os resultados apresentados na frase 2 da categoria anterior (A internet é uma fonte de comunicação para a EAD) com os resultados calculados para a frase 3, aqui analisada, pode-se observar a coerência da maioria dos respondentes. Na situação anterior, 80% responderam importante ou muito importante, 10% não responderam e 10% consideraram a situação neutra, enquanto agora 90% consideraram importante ou muito importante e 10% não responderam.

A análise para a frase 4, *Planejar e organizar os conteúdos disciplinares para posteriormente produzir o material instrucional*, mostra que 100% dos docentes consideram muito importante ou importante. Esse resultado está de acordo com a literatura pesquisada e com as respostas anteriores da categoria. Considerando que os sujeitos utilizam vários recursos tecnológicos diferentes para a apresentação do conteúdo é necessário que ocorra um planejamento e a escolha de qual recurso utilizar em cada situação.

A produção do material instrucional a ser utilizado pelo professor deve ser planejada em conformidade com o projeto pedagógico do curso, buscando-se atingir os objetivos propostos.

Assim, todo o planejamento do professor até a elaboração do material didático e das atividades teórico/práticas que o compõe, devem relacionar-se, para que o conteúdo seja apresentado ao aluno de forma que o mesmo consiga atingir os seus objetivos. Partindo dessa visão, incentiva-se que o professor construa o seu material, levando em consideração normas e padrões, e respeitando a lei de Direitos Autorais - Lei nº. 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 (BERTAGNOLLI et al., 2008, p.4).

Ao analisar a frase 5, *Transformar o material utilizado em sala de aula presencial em documento digital*, observa-se que 90% dos respondentes consideram importante ou muito importante a transposição do material, e esse resultado é condizente com Neves e Medeiros (2006, p.41), pois segundo as autoras, para o profissional da educação no século XXI, será necessário ter as competências de produzir em diferentes linguagens e mídias e principalmente em quatro áreas básicas, “material impresso, TV/vídeo, rádio e informática/rede”.

Mas é importante fazer uma observação mais cuidadosa das respostas, pois ocorrem em muitas situações uma simples transposição do texto escrito para o texto digital sem o devido tratamento necessário de observação da qualidade necessária para que ocorra o aproveitamento pelo aluno.

A frase 6, *O material instrucional deve promover a autonomia do aluno*, é considerada importante ou muito importante por todos os docentes. Pode-se concluir que os sujeitos da pesquisa estão preocupados com a autonomia dos discentes quanto aos estudos e a aquisição do conhecimento, considerando as dificuldades de estudar sozinho e sem o apoio imediato do professor.

Essa autonomia preconizada pelos sujeitos da pesquisa é apresentada por Carmona (2008, p. 7-8), para quem há um sentimento de que na EAD e com o uso das TICs há o desenvolvimento da autonomia do estudante por meio da educação e complementa que

En diferentes análisis que se han realizado acerca de la educación virtual, es común encontrar la concepción de que una de las características de esta, es la posibilidad que brinda a los sujetos participantes del proceso de desarrollar capacidades de autonomía (CARMONA, 2008, p.8).

Ao analisar a frase 7, *O material instrucional deve ser revisto periodicamente*, pode-se observar que 90% dos respondentes consideram importante ou muito importante a revisão do material utilizado. E é uma das funções do professor a observação da aceitação e das condições de atualidade de seus materiais instrucionais e fazer as correções necessárias tanto de um ano para o outro como ao longo da disciplina. Deve o docente ficar atento aos sinais de falta de entendimento ou de pouca compreensão por parte do aluno quando da exposição da matéria e buscar formas alternativas de apresentar o assunto aos seus alunos.

Um bom curso de educação a distância procura ter um planejamento bem elaborado, mas sem rigidez excessiva. Permite menos improvisações do que uma aula presencial, mas também deve evitar a execução totalmente hermética, sem possibilidade de mudanças, sem prever a interação dos alunos. Precisamos aprender a equilibrar o planejamento e a flexibilidade

(que está ligada ao conceito de liberdade, de criatividade). Nem planejamento fechado, nem criatividade desorganizada, que vira só improvisação (MORAN, p.147).

É o docente o responsável pela organização e sequenciamento da disciplina, observando o andamento e as necessidades de correção ao longo da caminhada.

É da função do professor realizar intervenções e interferências no processo de ensino aprendizagem, pois é ele quem tem formação para definir o que deve ser abordado no decorrer do ano letivo, bem como as orientações e encaminhamento das atividades curriculares. Isto requer professores bem formados, com conhecimentos sólidos da didática e dos conteúdos, com desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizem estas novas tecnologias como ferramenta para atender às necessidades individuais e coletivas (RIBAS, 2008, p.14).

Escreve Malusá (2003, p.165) que a atividade docente necessita de aperfeiçoamento contínuo para atender o desenvolvimento dos conhecimentos científico e cultural e que por esta razão, há necessidade de repensar a prática docente a cada período letivo, para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram de forma atualizada. Os respondentes, em sua maioria, também concordam que o material a ser utilizado precisa ser atualizado com periodicidade para se manter condizente com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Um quadro estatístico organizado com os dados coletados na categoria foi desenvolvido utilizando-se o software BioEstat, onde foram lançados os valores da resposta e foi considerado o valor zero para a ausência de resposta por parte do sujeito da pesquisa.

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -	- 5 -	- 6 -	- 7 -	- 8 -	- 9 -	- 10 -
Tamanho da Amostra	34	34	33	34	32	30	28	26	33	19
Número de Categorias	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Índice de Shannon-Wiener	0.8439	0.8439	0.8397	0.8439	0.8425	0.8305	0.8451	0.8361	0.8430	0.6002
Máxima diversidade	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451
Homogeneidade	0.9986	0.9986	0.9936	0.9986	0.9970	0.9828	1.0000	0.9893	0.9976	0.7102
Heterogeneidade	0.0014	0.0014	0.0064	0.0014	0.0030	0.0172	0.0000	0.0107	0.0024	0.2898

**Quadro 16** – Análise estatística com relação à valoração das frases relacionadas à categoria Qualidade do Material Didático Institucional.

Na avaliação estatística, pode-se notar que o sujeito S10 deixou de responder a algumas frases e, nesse caso, os itens sem resposta foram valorados com o valor zero (sem resposta) e assim foi o responsável pelo maior índice de heterogeneidade da categoria. Por outro lado, o sujeito S7 avaliou todas as frases como importantes e assim sua homogeneidade é um (1,00), pois não ocorreu variação nas respostas. O índice de Shannon\_Weiner é relativamente próximo uns dos outros para quase todos os respondentes, com exceção do

sujeito S10 por causa da negação em avaliar algumas frases. Esse valor do índice significa que os professores respondentes avaliam como importante que o material didático instrucional seja de qualidade.

Após a exposição da análise e interpretação das frases da categoria *Qualidade do Material Didático Institucional*, nota-se que há uma escolha predominante para a opção muito importante na escala de valoração por parte dos respondentes, bem como uma segunda opção bem considerada e também significativa que é o importante. Há uma única valoração para a opção neutra (S3 na frase 1), enquanto que dois respondentes (S6 e S8) consideraram a opção pouco importante para a frase 1. Há que considerar que um sujeito da pesquisa (S10) não valorou três frases dessa categoria, possivelmente por não ter uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não querer se posicionar sobre o assunto.

Um bom curso é mais do que conteúdo, é pesquisa, troca, produção conjunta. Para suprir a menor disponibilidade ao vivo do professor, é importante ter materiais mais elaborados, mais autoexplicativos, com mais desdobramentos (links, textos de apoio, glossário, atividades...) (MORAN, p.147).

Segundo Maia e Mattar (2007, p.71), na transposição da disciplina presencial para a disciplina a distância, há uma alteração na metodologia pedagógica, pois passa de “ser discursiva e baseada na exposição oral do professor presencial, a metodologia de EAD fundada em novas mídias propõe recursos de interatividade, colaboração, troca e cooperação por meio de um ambiente [virtual]”. E é o que se percebe da análise das respostas apresentadas pelos docentes, que confirmam a utilização de recursos digitais e novas mídias para a apresentação e discussão do conteúdo programático.

#### **4.2.3 A interação entre docentes e estudantes**

Para esse item, as frases selecionadas estão relacionadas com a comunicação entre os docentes e seus estudantes durante o processo ensino-aprendizagem, considerando a organização e utilização de recursos digitais e os contatos assíncronos mantidos entre as partes em suas aulas a distância.

O Estar Junto Virtual [...] está fundamentada fortemente na exploração das propriedades interativas da tecnologia, promovendo o estabelecimento de uma rede no qual professores e alunos participam ativamente. A comunicação passa a ser multidirecional e é explorada intensamente, pois a participação coletiva, a colaboração e a troca de informações e experiências são caracterizadas pelo forte uso das tecnologias, que abrangem a utilização de muitos recursos como: videoconferência e teleconferência, Internet e

ambientes virtuais de aprendizagem, TV, material impresso, software educacionais para web, entre outras mídias digitais (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.18).

O referencial de qualidade do MEC coloca que o projeto político pedagógico do curso deve explicitar

[...] o sistema de orientação e acompanhamento do estudante, garantindo que os estudantes tenham sua evolução e dificuldades regularmente monitoradas, que recebam respostas rápidas a suas dúvidas, e incentivos e orientação quanto ao progresso nos estudos; [...] valer-se de modalidades comunicacionais síncronas e assíncronas como videoconferências, chats na Internet, fax, telefones, rádio para promover a interação em tempo real entre docentes, tutores e estudantes; [...] facilitar a interação entre estudantes, por meio de atividades coletivas, presenciais ou via ambientes de aprendizagem adequadamente desenhados e implementados para o curso, que incentivem a comunicação entre colegas (BRASIL, 2007c, p.12).

Seguem as frases apresentadas no instrumento de pesquisa, os números absolutos e os percentuais que os docentes atribuíram a cada valoração.

Para a frase 1, *O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o meio de comunicação entre professor e aluno*, os dados coletados são de que 60% dos discentes consideram importante, 30% consideram muito importante e 10% consideram neutra essa situação.

A frase 2, *O aluno comunica-se com o professor através de email e fórum de discussão*, para a maioria dos respondentes (70%) é importante; para 20% é muito importante e somente 10% consideram-na uma situação neutra.

Para a frase 3, *Retornar os questionamentos dos alunos postados no AVA ou Fóruns e e-mail*, 70% dos docentes qualifica como muito importante, 20% importante e 10% neutra.

Para a frase 4, *Manter uma presença freqüente no AVA*, os dados coletados são de que 70% dos respondentes a consideram muito importante e 20% importante, enquanto para 10% é neutra.

A frase 5, *Entrar em contato com os alunos que estão ausentes do AVA, Fóruns e e-mail*, é uma ação muito importante para 70% e para 20% é importante, enquanto para 10% é uma situação neutra.

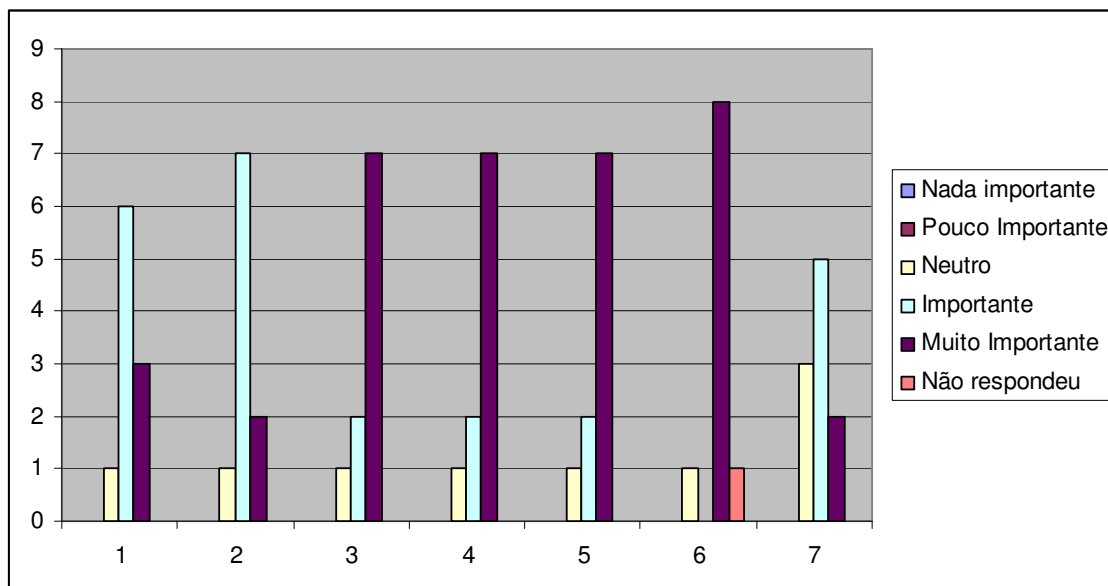
Para a frase 6, *Flexibilização da aprendizagem no tempo e espaço*, 80% dos docentes responderam que é muito importante e 10% consideraram-na neutra, enquanto 10% não mensurou a frase.

Para a frase 7, *Trabalhos desenvolvidos em grupo*, os dados coletados informam que 50% dos docentes consideram importante, 20% mensuraram como muito importante e 30% consideraram neutra a situação.

Esses resultados estão apresentados em conjunto no Quadro 17 e Gráfico 3.

A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES							
Frase a ser analisada		Grau de importância (Qtdd)					
		NI	PI	N	I	MI	NR
1	O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o meio de comunicação entre professor e aluno.	0	0	1	6	3	0
2	O aluno comunica-se com o professor através de email e fórum de discussão.	0	0	1	7	2	0
3	Retornar os questionamentos dos alunos postados no AVA ou Fóruns e e-mail.	0	0	1	2	7	0
4	Manter uma presença freqüente no AVA.	0	0	1	2	7	0
5	Entrar em contato com os alunos que estão ausentes do AVA, Fóruns e e-mail.	0	0	1	2	7	0
6	Flexibilização da aprendizagem no tempo e espaço.	0	0	1	0	8	1
7	Trabalhos desenvolvidos em grupo.	0	0	3	5	2	0

**Quadro 17** – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes.



**Gráfico 3** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes.

Ao analisar a frase 1, *O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o meio de comunicação entre professor e aluno*, pode-se observar que 90% dos discentes consideram-na importante ou muito importante.

Como a maioria dos sujeitos entrevistados considera de grande importância o uso de AVAs como meio de comunicação, percebe-se sinergia com a literatura pesquisada, sobre a utilização desses ambientes que

Os alunos podem interagir com os professores e com os colegas em chats e fóruns de discussão. Podem ainda desenvolver as suas atividades, quer sejam apresentações, teses ou exercícios individuais ou em grupo, com a possibilidade de serem enviadas imediatamente para o professor ou para os participantes do curso. Os alunos podem fazer comentários sobre as atividades [...] os professores podem fazer comentários sobre as atividades entregues, assim como retornar comentários e solicitações (PARREIRA JÚNIOR, 2010, p.82-83).

A utilização do AVA ajuda o professor na gestão da sua sala de aula a distância, pois seus recursos permitem a distribuição do material instrucional, a comunicação através de fórum, o recebimento das atividades desenvolvidas pelos alunos, assim como o feedback do professor a essas atividades.

Para a frase 2, *O aluno comunica-se com o professor através de email e fórum de discussão*, tem-se que quase a totalidade dos respondentes (90%) considera importante ou muito importante.

Nas disciplinas presenciais, o aluno pode solicitar uma explicação no momento em que o professor explica a matéria ou resolve um exercício. Na educação a distância, há o inconveniente da distância ou mesmo da questão temporal. Assim, é necessária a utilização de ferramentas que permitam a comunicação atemporal, como o e-mail ou o fórum.

Ferramenta de correspondência pessoal (um para um). A agilidade é sua maior riqueza para a EAD. Como as mensagens de correio eletrônico chegam ao destinatário quase imediatamente, são preciosas para manter contato freqüente e ágil com os alunos. É comum que o estudante da modalidade a distância estude sozinho e de forma solitária. A referência humana que tem está, em geral, no tutor a distância. É primordial que suas demandas sejam respondidas com presteza, que ele perceba o tutor tão próximo quanto possível. As demandas por correio eletrônico devem ser respondidas não só com agilidade como com atenção pessoal. É um meio de contato individualizado em que o aluno pode colocar suas questões de forma privada e particular (TORNAGHI, p.169).

Comparando o quantitativo das avaliações das frases 1 e 2 dessa categoria, quando 90% dos respondentes consideram importante ou muito importante a comunicação através do AVA e/ou através de e-mail e fórum. Percebe-se que para esses docentes a interação aluno-

professor é fundamental para o desenvolvimento da disciplina e o consequente atendimento às ocorrências no momento do aprendizado.

A frase 3, *Retornar os questionamentos dos alunos postados no AVA ou Fóruns e e-mail*, foi qualificada como muito importante ou importante para 90% dos docentes.

A tarefa de retornar os questionamentos dos alunos e também o feedback das atividades entregues por eles foi considerada de grande importância por parte dos docentes e pode-se observar na pesquisa desenvolvida por Quevedo que anota que “a menção da ausência de feedback imediato por parte do professor foi percebido como um aspecto negativo para a experiência” (2008, p. 18).

Ao analisar a frase 4, *Manter uma presença freqüente no AVA*, pode-se observar que 90% dos respondentes consideram muito importante ou importante. Ter uma presença no ambiente é importante para observar as ações dos alunos e ter condições de responder em tempo hábil aos questionamentos e dúvidas apresentados, assim como observar as ausências e desenvolver ações para reparar estas atitudes.

É fundamental para os respondentes a participação frequente no ambiente, e isso se traduz na qualificação apresentada a frase. Os alunos sentem-se apoiados e essa avaliação é equivalente à avaliação da frase anterior sobre o *feedback* aos alunos.

Es muy importante lo que denominan “crear una presencia a distancia” si se desea mantener el interés de todos los estudiantes (especialmente los remotos), para lo que no sólo es preciso desarrollar habilidades de comunicación sino contemplar las estrategias instructivas adecuadas (ARRUFAT, 2008, p.8)

A frase 5, *Entrar em contato com os alunos que estão ausentes do AVA, Fóruns e e-mail*, é uma ação muito importante ou importante para 90% dos respondentes. E na EAD é a forma de buscar o aluno que está com algum problema, o qual, seja por dificuldade de entendimento ou falta de organização, não está acompanhando a disciplina. É necessário estimular o aluno para a retomada das atividades e isso é possível via contatos utilizando-se os recursos do AVA, quer sejam fóruns ou mesmo e-mail. Na aula presencial, o professor vai notar o desinteresse do aluno pelos sinais que emite ao longo da aula, quee seja não prestando atenção, desenvolvendo outras atividades e mesmo conversando com os colegas. Como na aula virtual não é possível essa análise, é necessário observar as participações e entregas de atividades.

Para a frase 6, *Flexibilização da aprendizagem no tempo e espaço*, 80% dos docentes responderam que é muito importante. Segundo Schlünzen Junior, o processo de ensino e

aprendizagem na EAD passou a ser mediado por tecnologias digitais e os alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. E acrescenta que

O fator espaço e tempo são determinantes, pois os sujeitos participantes desta modalidade de educação não compartilham do mesmo espaço e, não necessariamente, do mesmo tempo. A questão tempo caracteriza o que nesta modalidade denomina-se de atividades síncronas ou assíncronas e que são definidas e realizadas de acordo com a proposta pedagógica do curso (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.17).

[A flexibilização do tempo e do espaço] possibilita a realização das atividades da disciplina em horário e local mais apropriado ao acadêmico, em especial àquele já inserido no mercado de trabalho, reduzindo as horas de deslocamento até a universidade e possibilitando o cumprimento das atividades, de acordo com a necessidade e característica de cada aluno (MARCHI, ARAÚJO; ISTREIT, 2008, p.3).

Ao analisar a frase 7, *Trabalhos desenvolvidos em grupo*, 70% dos docentes consideram importante ou muito importante, mas outros 30% consideraram neutra a situação. Postula Kenski que na educação online a colaboração é peça chave para a construção do conhecimento individual e também coletivo, que é compartilhado pela maioria dos docentes participantes da pesquisa, e acrescenta que

O ato de colaborar pode favorecer a aprendizagem, pois agrega novas oportunidades e possibilidades não enxergadas de forma individual em determinado momento. As novas tecnologias de informação e comunicação contribuem para esse cenário, pois favorecem as interações na medida em que viabilizam oportunidades de comunicação entre pessoas dispersas geograficamente, com diferentes disponibilidades de tempo para acesso às informações e para encontros presenciais com seus pares (KENSKI, 2008, p.21).

Um quadro estatístico foi desenvolvido com os dados coletados na categoria utilizando-se o software BioEstat, onde foram lançados os valores da resposta; foi considerado o valor zero para a ausência de resposta por parte do sujeito da pesquisa.

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -	- 5 -	- 6 -	- 7 -	- 8 -	- 9 -	- 10 -
Tamanho da Amostra	35	33	30	30	32	32	25	30	30	26
Número de Categorias	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Índice de Shannon-Wiener	0.8451	0.8430	0.8354	0.8428	0.8425	0.8425	0.8365	0.8428	0.8354	0.7714
Máxima diversidade	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451
Homogeneidade	1.0000	0.9976	0.9886	0.9972	0.9970	0.9970	0.9898	0.9972	0.9886	0.9128
Heterogeneidade	0.0000	0.0024	0.0114	0.0028	0.0030	0.0030	0.0102	0.0028	0.0114	0.0872

**Quadro 18** – Análise estatística com relação a valoração das frases relacionadas à categoria A Interação Entre Docentes e Estudantes.

Na avaliação estatística, pode-se notar que o sujeito S10 deixou de avaliar uma frase e neste caso o item sem resposta foi valorado com zero (sem resposta), sendo o responsável pelo maior índice de heterogeneidade da categoria. Por outro lado, o sujeito S1 avaliou todas as frases como muito importantes e assim sua homogeneidade é um (1,00), pois não ocorreu variação nas respostas. O índice de Shannon\_Weiner é relativamente próximo uns dos outros para quase todos os respondentes, com exceção do sujeito S10. Esse valor do índice significa que os professores respondentes avaliam como importante a interação entre docentes e discentes em cursos a distância ou semipresenciais.

Após a exposição da análise e interpretação das frases da categoria *A Interação Entre Docentes e Estudantes*, nota-se que há uma escolha maior para a opção muito importante na escala de valoração por parte dos respondentes e ainda uma segunda opção bem considerada e também significativa que é o importante e há uma valoração para a opção neutra em cada frase, exceto para a frase sete que há três valorações (S7 optou pela valoração neutra em quatro frases) e não há nenhum voto para a opção pouco importante ou nada importante. Há se de considerar que um sujeito da pesquisa (S10) não valorou uma frase (seis) dessa categoria, possivelmente por não ter uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não querer se posicionar.

Neste sentido, professores e alunos assumem diante disso, papéis importantes e que definem suas ações nesta modalidade de educação. Para os professores, evidentemente além de conhecedores de conteúdo, a importância da mediação pedagógica, a função de propor atividades que envolvam os alunos em um processo reflexivo que possibilita um trabalho colaborativo e investigativo. Além de fornecer múltiplas fontes de informação, de mediar um processo de aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento do aluno e uma avaliação formativa, de oportunizar e explorar os diferentes contextos e experiências dos aprendizes, de estar atento a participação do aluno nos ambientes virtuais e de saber acolhe-lo, entendendo que o aluno a distância encontra-se, evidentemente, distante, muitas vezes "solitário", com dificuldades (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.20).

Imprescindível o planejamento para a utilização das TICs na interação entre docentes e discentes, para que não ocorra uma dispersão do esforço de comunicação e que possa ser utilizada para a efetivação da construção do conhecimento por parte do aluno.

Os recursos tecnológicos nada significam em si, nada fazem por si sós. Eles precisam estar a serviço de um projeto pedagógico claro. Seu uso precisa ser planejado de forma sistêmica e estar aliado a outros recursos. Seu papel é limitado e, afora atividades de curta duração e/ou pequena abrangência conceitual, deve estar aliado ao uso de outros meios (TORNAGHI, p.170).

Logo, a tecnologia digital deve estar a serviço da construção do conhecimento e para isso, a preparação e a utilização dos recursos comunicacionais deve ter ênfase na interação que melhor atende aos propósitos da disciplina.

#### 4.2.4 O processo avaliativo dos seus alunos

Para esse item, as frases selecionadas estão relacionadas com a organização e desenvolvimento da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, considerando a necessidade de adaptação e utilização dos recursos disponíveis por parte do professor para a avaliação durante as suas aulas nas disciplinas à distância. Apresentam-se os referenciais de qualidade do MEC que a avaliação da aprendizagem deve

(...) comportar um processo contínuo, para verificar constantemente o progresso dos estudantes e estimulá-los a serem ativos na construção do conhecimento. Desse modo, devem ser articulados mecanismos que promovam o permanente acompanhamento dos estudantes, no intuito de identificar eventuais dificuldades na aprendizagem e saná-las ainda durante o processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2007c, p.16).

Segundo Malusá (2005), a sistemática de avaliação por parte do professor deve ser contínua através da observação direta. E acrescenta “que a avaliação é o ato de investigar a qualidade dos resultados parciais ou finais de uma ação, considerando no processo, tanto o ensino como a aprendizagem” (p.172).

A avaliação não presencial deve ser contínua e podem-se identificar várias ferramentas nos ambientes virtuais para a elaboração de questionários de múltipla escolha, de relação de colunas e até de avaliação automática de questões discursivas e também as participações em atividades síncronas e assíncronas, além da produção de textos. A avaliação presencial deve ser desenvolvida em conformidade com as perspectivas do docente que está avaliando. Seguem as frases apresentadas no instrumento de pesquisa e os números absolutos e os percentuais que os docentes atribuíram a cada valoração.

Para a frase 1, *Usar recursos tecnológicos para desenvolver avaliações não presenciais*, 60% dos docentes consideram muito importante e outros 30% consideram importante e somente 10% responderam que é indiferente e as opções nada e pouco importante não foram valoradas.

Com a frase 2, *Usar Fóruns como forma de avaliação não presencial*, observa-se que 60% dos respondentes consideram importante a utilização de fóruns como forma de avaliação e 20% muito importante e outros 20% valoraram como neutra esta forma de avaliação.

A frase 3, *Frequentemente corrigir as atividades e divulgar os resultados aos alunos*, os docentes consideram importante (10%) e muito importante (90%) enquanto as outras valorações não foram escolhidas.

A frase 4, *Organizar atividades não presenciais para observar o progresso do aluno ao longo da disciplina*, não foi valorada por 10% dos docentes enquanto 70% consideraram importante e 20% muito importante.

Para a frase 5, *Articular as avaliações a distância com as avaliações presenciais obrigatórias*, os respondentes consideraram muito importante (70%) e importante (30%) e não consideraram as outras opções.

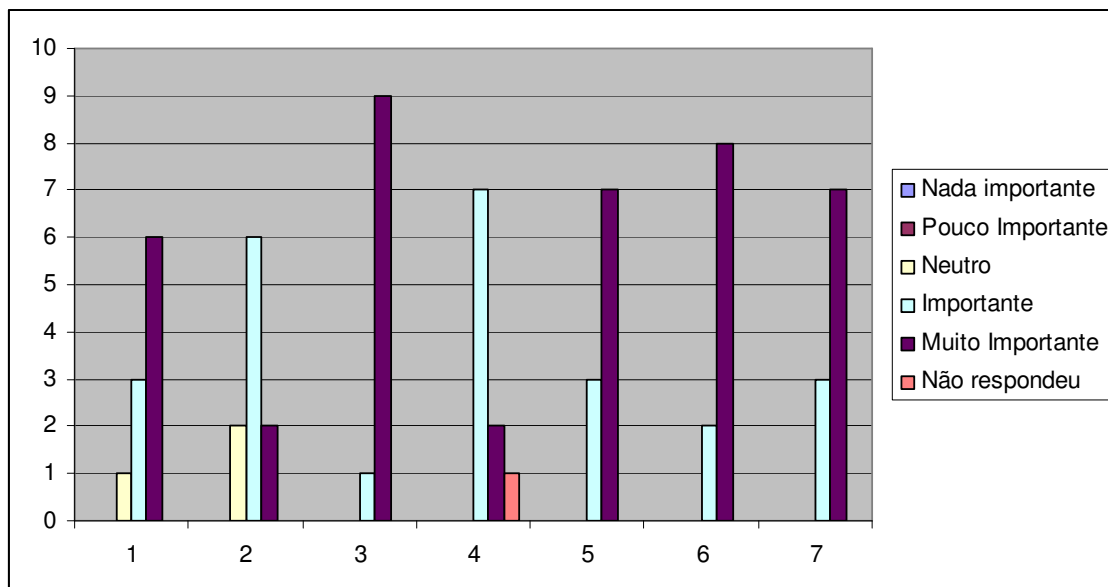
O resultado obtido com a frase 6, *Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em vários espaços*, é que 80% dos docentes consideram muito importante e 20% que é importante e as outras opções não foram valoradas

A frase 7, *Articular avaliações quantitativas com avaliações qualitativas*, foi valorada por 70% dos docentes como muito importante e 30% consideraram importante e as outras opções não foram consideradas para efeito de resposta.

Estes resultados estão apresentados em conjunto no Quadro 19 e Gráfico 4.

<b>O PROCESSO AVALIATIVO DOS SEUS ALUNOS</b>							
<b>Frase a ser analisada</b>		<b>Grau de importância (Qtdd)</b>					
		<b>NI</b>	<b>PI</b>	<b>N</b>	<b>I</b>	<b>MI</b>	<b>NR</b>
1	Usar recursos tecnológicos para desenvolver avaliações não presenciais.	0	0	1	3	6	0
2	Usar Fóruns como forma de avaliação não presencial.	0	0	2	6	2	0
3	Frequentemente corrigir as atividades e divulgar os resultados aos alunos.	0	0	0	1	9	0
4	Organizar atividades não presenciais para observar o progresso do aluno ao longo da disciplina.	0	0	0	7	2	1
5	Articular as avaliações a distância com as avaliações presenciais obrigatórias.	0	0	0	3	7	0
6	Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em vários espaços.	0	0	0	2	8	0
7	Articular avaliações quantitativas com avaliações qualitativas.	0	0	0	3	7	0

**Quadro 19** – Valorações, em números absolutos, atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos.



**Gráfico 4** – Valorações atribuídas pelos sujeitos às frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos.

Analisando a frase 1, *Usar recursos tecnológicos para desenvolver avaliações não presenciais*, 90% dos docentes consideram muito importante ou importante. E a legislação referente à oferta de educação a distância indica a necessidade da utilização dos recursos tecnológicos e são critérios de qualidade.

Atualmente há um conjunto de recursos tecnológicos que podem ser utilizados pelo professor e Romanowski (2008, p.295-296) apresenta uma experiência sobre este procedimento: durante o processo de formação e da realização da avaliação formativa é prevista algumas ações que podem ser atividades supervisionadas, atividades on-line, consultas aos tutores, estudos individuais ou em grupo. Nessas atividades, os alunos elaboram relatórios a serem entregues no portfólio e também desenvolvem um texto que será utilizado para avaliação da aprendizagem.

Ao analisar a frase 2, *Usar Fóruns como forma de avaliação não presencial*, observa-se que 80% dos respondentes consideram importante ou muito importante a utilização de fóruns como forma de avaliação. A utilização de outros recursos educacionais para compor a avaliação é importante para que o modelo adotado não fique baseado somente na prova escrita e a legislação indica que podem-se utilizar outros recursos. Os fóruns são uma forma de estimular a participação dos alunos na discussão e permitir uma interação entre eles. Muitos estudantes que normalmente não falariam em uma sala de aula presencial, por efeito da timidez, podem perfeitamente participar de um fórum e expressar a sua opinião. E como

consequência, o aluno tem a oportunidade de melhorar a sua produção textual através das participações, por exigir que ele expresse a sua opinião.

Segundo Moran; Araujo Filho e Sidericoudes (2005, p.6) os fóruns para as atividades assíncronas são muito utilizados, com a participação individual ou em pequenos grupos, permitindo uma boa interatividade e com qualidade sobre temas propostos. Tais participações podem ser avaliadas quanto ao valor da participação e da contribuição que cada aluno atribui à discussão, o que confirma a importância que os respondentes deram para a frase proposta.

Como resultado obtido ao analisar a frase 3, *Frequentemente corrigir as atividades e divulgar os resultados aos alunos*, todos os docentes (100%) acham importante e muito importante a frase apresentada.

Como todos os respondentes apresentam a importância de retornar o resultado aos alunos, até para que eles se sintam motivados a continuar seus esforços ou mesmo usar como parâmetro para as novas etapas da disciplina, o respondente S3 escreve que é importante o “feedback para os alunos, visando discutir os resultados”. É uma forma de aprendizado e está condizente com os preceitos da educação, pois o aluno também aprende com os erros e o feedback pode servir de oportunidade de correção nos conceitos adquiridos e um estímulo para novos estudos.

Analisar a frase 4, *Organizar atividades não presenciais para observar o progresso do aluno ao longo da disciplina*, aponta que 90% consideraram importante ou muito importante. Imprescindível para o professor e para o aluno, para que todos tenham parâmetros do andamento da disciplina quanto ao aprendizado. E podem ser utilizados muitos recursos para a organização destas atividades.

Essas atividades podem ser classificadas como um conjunto de atividades que são propostas aos estudantes na forma de “questionamentos, reflexões, exercícios, estudos de caso, resolução de problemas, coleta de dados, breves pesquisas (bibliográficas, de campo ou de laboratório), simulações, elaboração de tabelas, de gráficos, de diagramas, etc” (PRETI, 2010, p.145).

Para a frase 5, *Articular as avaliações a distância com as avaliações presenciais obrigatórias*, todos os respondentes (100%) consideraram muito importante ou importante. Os respondentes acreditam na importância das avaliações não presenciais com o uso de recursos digitais. Elas contribuem para o aluno avaliar o seu aprendizado e também como parâmetro para a sequência dos estudos. O ambiente permite criar Bancos de Questões que podem ser

armazenados e utilizados em parte ou no todo pelos professores. Com esse recurso, têm sido realizadas avaliações on-line com diversos tipos de questões como: Preenchimento de Lacuna, Correspondência (de colunas), Resposta Múltipla, Múltipla Escolha, Ordenação, Resposta Curta/Redação, Verdadeiro ou Falso, facilitando a correção e a divulgação rápida dos resultados. Essas avaliações mais quantitativas são combinadas com outras mais qualitativas e feitas ao longo do curso, como um todo (MORAN; ARAUJO FILHO; SIDERICOUDÉS, 2005, p.7). E escreve S2 que “o conteúdo ministrado a distância deve ser avaliado concomitantemente com o presencial, com questões nele elaborado”.

Como resultado obtido ao analisar a frase 6, *Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em vários espaços*, todos os docentes consideram muito importante ou importante.

É neste sentido que se reforça a importância de usar uma abordagem interativa, reflexiva, participativa e colaborativa, na qual o professor busca e cria condições para que o aluno sinta-se preparado para trabalhar com iniciativas a distância (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.32).

A frase 7, *Articular avaliações quantitativas com avaliações qualitativas*, foi valorada por todos os docentes como muito importante ou importante. Não há mais espaço na educação para uma avaliação meramente quantitativa, principalmente na EAD e em cursos de formação de novos professores. É necessário estimular o uso de novos formatos de avaliação e nas respostas anteriores dessa categoria os docentes já se posicionaram em prol de avaliações com a utilização de outros recursos, tais como fóruns, onde a medida é através da qualidade da participação e não simplesmente por ter participado ou não.

Ao se considerar uma Educação a Distância de qualidade, não se pode pensar apenas numa avaliação somativa, ou seja, numa avaliação ao final da formação, que visa verificar se o aluno atingiu ou não os objetivos do curso. [...]Para possibilitar a avaliação formativa nos ambientes virtuais de aprendizagem existem, atualmente, diversos recursos tecnológicos disponíveis para suporte pedagógico na EaD. Dentre estes recursos destacam-se aqueles que possibilitam realizar um acompanhamento do aprendiz como: diário de bordo, portfólio, atividades e trabalhos enviados; além das ferramentas de interação como: fórum, e-mail e chat (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p.32).

E um quadro estatístico desenvolvido com os dados coletados na categoria foi desenvolvido utilizando o software BioEstat, onde foram lançados os valores da resposta e foi considerado o valor zero para a ausência de resposta por parte do sujeito da pesquisa.

	- 1 -	- 2 -	- 3 -	- 4 -	- 5 -	- 6 -	- 7 -	- 8 -	- 9 -	- 10 -
Tamanho da Amostra	35	31	32	32	32	32	28	32	30	30
Número de Categorias	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7
Índice de Shannon-Wiener	0.8451	0.8389	0.8391	0.8425	0.8425	0.8425	0.8451	0.8425	0.8391	0.7782
Máxima diversidade	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451	0.8451
Homogeneidade	1.0000	0.9926	0.9929	0.9970	0.9970	0.9970	1.0000	0.9970	0.9929	0.9208
Heterogeneidade	0.0000	0.0074	0.0071	0.0030	0.0030	0.0030	0.0000	0.0030	0.0071	0.0792

**Quadro 20** – Análise estatística com relação a valoração das frases relacionadas à categoria O Processo Avaliativo dos Seus Alunos.

Na avaliação estatística, pode-se notar que o sujeito S10 deixou de avaliar uma frase e neste caso o item sem resposta foi valorado com o valor zero (sem resposta) e assim foi o responsável pelo o maior índice de heterogeneidade da categoria. Por outro lado, o sujeito S1 avaliou todas as frases como muito importante e o docente S7 valorou todas as frases como importante. Assim a homogeneidade deles é um (1,00), pois não ocorreu variação nas respostas. O índice de Shannon\_Weiner é relativamente próximo uns dos outros para quase todos os respondentes, com exceção do sujeito S10. Mas nesse índice, olhando atentamente para o seu resultado, pode-se observar uma variação mais significativa entre os valores do que nas três categorias anteriores. Esse valor do índice significa que os professores respondentes avaliam como importante a utilização de recursos tecnológicos no processo avaliativo dos discentes em cursos a distância ou semipresenciais.

Após a exposição da análise e interpretação das frases da categoria *O Processo Avaliativo dos Seus Alunos*, nota-se que há uma escolha maior para a opção muito importante na escala de valoração por parte dos respondentes e ainda uma segunda opção bem considerada e também significativa que é a valoração importante. Há ainda uma valoração para a opção neutra na frase um (S2) e duas para a frase dois (S3 e S9) e não há nenhum voto para a opção pouco importante ou nada importante. Há que se considerar que um sujeito da pesquisa (S10) não valorou uma frase (quatro) dessa categoria, possivelmente por não ter uma opinião formada sobre o tema em pauta ou não querer se posicionar.

### 4.3 Questão aberta – Parte 3

A terceira parte do instrumento de pesquisa, denominado Comentários, apresentou um questionamento sobre a avaliação presencial obrigatória. A questão proposta é *Como você,*

*professor universitário, que ministra disciplinas a distância, pensa, elabora, implementa e avalia a sua avaliação presencial?*

Tem-se que dos dez professores respondentes, nove responderam a parte 3 do instrumento de pesquisa e um docente (S1) não respondeu. Os docentes que responderam apresentaram considerações sobre as ações que desenvolvem para a avaliação presencial e alguns citaram algumas atividades que utilizam para efetivar as avaliações.

Sobre as ações apresentadas para a avaliação presencial, três sujeitos (33,33%) comentaram que procuram elaborar atividades que permitam verificar os conhecimentos adquiridos pelo aluno no transcorrer da disciplina. Outra ação discutida é referente à utilização de estratégias diferentes das normalmente utilizadas na educação presencial e, neste caso, dois docentes (22,22%) citaram esta condição. E escreve S8 que “confeccionando e implementando estratégias diferenciadas como: trabalho em grupo, resenhas, portfólio, seminário, prova objetiva e subjetiva e debate”.

Em relação à minha avaliação presencial, procuro elaborar avaliações (atividades, trabalhos e provas) que permitam verificar, de fato, os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Procuro aplicar avaliações que permitam aos alunos utilizar as informações de atividades a distância, como vídeos e textos, com material impresso. Realizo atividades que permitam elucidar dúvidas existentes nas leituras e atividades a distância (S9).

Há uma clara intenção apresentada na fala do docente S9 sobre a associação das atividades a distância com a avaliação presencial estando em acordo com as práticas educacionais, pois a disciplina tem agora um modelo semipresencial e não pode haver uma diferenciação no andamento da disciplina e sua avaliação presencial.

Considerando os docentes que responderam a parte 3, uma parcela (55%) apresentaram alguma forma de atividade que utilizam para avaliar os alunos e que estão representadas no quadro 21.

<b>Atividade solicitada</b>	<b>S5</b>	<b>S6</b>	<b>S7</b>	<b>S8</b>	<b>S10</b>
Auto-avaliação		X			
Debate			X	X	
Pesquisa	X				X
Produção de Portfólio		X	X	X	
Seminário		X	X	X	
Trabalho em grupo	X		X	X	
Trabalho individual	X		X	X	X

**Quadro 21** – Atividades solicitadas como avaliação.

Essas atividades avaliativas estão em conformidade com a literatura pesquisada, a qual apresenta a necessidade de que novas formas de avaliação sejam utilizadas. Entre as atividades citadas, pode-se observar que a maioria deve ser desenvolvida no ambiente virtual, mas pode também ser utilizada nos momentos presenciais.

S7 diz que elabora estratégias diferenciadas que são aplicadas nos momentos presenciais. As estratégias utilizadas estão apresentadas no Quadro 21. E o docente S6 escreve que utiliza instrumentos diversificados para sua avaliação e lista alguns entre os recursos que utiliza.

Já S10 diz que associa vídeos, pesquisa de conteúdo para fundamentação, pesquisa de conteúdo com atividades offline e que precisa implementar outras atividades, mas que está desmotivada. Considerando que o respondente deixou oito frases sem avaliação, é possível concluir que há realmente uma situação de insatisfação ou de falta de motivação para levar adiante uma disciplina semipresencial.

Quanto à avaliação presencial, alguns respondentes apresentam informações sobre seus procedimentos de elaboração e aplicação. S9 escreve que “procuro aplicar avaliações que permitam aos alunos utilizar as informações de atividades a distância, como vídeos e textos, com material impresso”. A preocupação com o conteúdo ministrado, em sintonia com a ementa da disciplina e a utilização dos recursos metodológicos é a preocupação de S3, complementando que “deve ser sincronizado de acordo com o grau de raciocínio que será avaliado”.

Outro item que merece destaque é a verificação do aproveitamento acadêmico, ou avaliação, que deve ser realizada em momentos formais e presenciais. Incentiva-se que essa avaliação incorpore novos procedimentos, que valorizem as competências dos acadêmicos, uma vez que o uso de Tecnologias da Informação pelos discentes possibilita o desenvolvimento de outras habilidades, além das já previstas pelas grades curriculares tradicionais (BERTAGNOLLI et al., 2008, p.4).

Um dos respondentes escreve que elabora “atividades relacionadas ao conteúdo que complementam a compreensão de conceitos ministrados nas aulas presenciais, em alguns momentos promovendo a comparação entre textos ou autores”(S5). E completa sua fala afirmando usar sites com “quizzes” e “aborda questões semelhantes na avaliação presencial a fim de valorizar a participação no ambiente virtual”(S5).

S4 escreve que é por meio da prova presencial que pode “observar a evolução e as dificuldades dos discentes”. Não apresentou outras formas de avaliação, mas considera importante o uso de recursos tecnológicos para as avaliações não presenciais (frase 1 da

categoria 4); também avaliou como muito importante organizar atividades não presenciais para observar o progresso do aluno (frase 4 da categoria 4). Por isso, pode-se supor que alia estes recursos usados nos ambientes virtuais para observar as dificuldades juntamente com as avaliações presenciais.

A questão da produção própria por parte do aluno também é abordada: escreve S9 que “valorizo muito a tentativa do aluno em produzir um texto/resposta própria que não seja apenas reprodução do material que tem a disposição”. S5 escreve que solicita pesquisa sobre temas que despertem o interesse do aluno e que “são apresentados no final para todos e publicados na página do ambiente”.

No conjunto de docentes que citaram atividades que desenvolvem, pode-se observar que estão condizentes com as informações apresentadas na parte 2, pois a maioria dos respondentes marcou como importante ou muito importante as frases da categoria *O processo avaliativo dos seus alunos*, principalmente as frases 5 (Articular as avaliações a distância com as avaliações presenciais obrigatórias) e 7 (Articular avaliações quantitativas com avaliações qualitativas) que foram avaliadas como importante ou muito importante por 100% dos respondentes. Isso mostra que os docentes estão com pensamento alinhado com os conceitos de qualidade do MEC e também com a proposta pedagógica do curso. Com o instrumento de pesquisa analisado e organizada a tabulação dos dados estatísticos pode-se considerar que a etapa está concluída e passar para as considerações sobre o trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivos refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando a sua real efetividade. Visa compreender, através de docentes que atuam nesses cursos, qual o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; no material instrucional utilizado; na interação professor-aluno e no processo avaliativo de seus alunos. Pautou-se, portanto, por dois problemas básicos:

1º) Qual a real efetividade dos documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais?.

Sobre a Secretaria de Educação a Distância (SEED-MEC), que foi oficializada em 1996 e extinta em 2011, pode-se considerar que o órgão foi responsável, durante esse período pela organização e indução do crescimento da EAD no Brasil, normatizando-a e atuando dentro dos preceitos legais, e até mesmo corrigindo as falhas que eventualmente foram sendo detectadas nos documentos oficiais. É a responsável pela organização da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que congrega um grande número de instituições federais e atende a uma grande quantidade de alunos de graduação em todo o Brasil.

Foi extinta por uma mudança de cunho administrativo do Ministério, pois com a consolidação da EAD, perdeu a razão de existir, passando as suas atribuições para as outras secretarias, eliminando a duplicidade de estruturas administrativas. Agora, o processo referente a cursos a distância e presenciais são analisados pela mesma estrutura administrativa, mas considerando as regras pertinentes a cada modalidade de ensino.

Outro documento importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que foi o primeiro documento oficial a tratar da EAD como modalidade no ensino regular. Logo, desde a aprovação da LDB da educação que a modalidade de educação a distância está definida na legislação e foi posteriormente regulamentada por vários decretos e portarias.

A LDB define a existência da EAD no ensino regular, mas deixa para o Ministério da Educação a regulamentação dos aspectos fundamentais, o que ocorreu por meio de vários decretos e portarias e, posteriormente, alguns decretos modificaram parcialmente dispositivos da LDB, principalmente para aprimorar e ampliar o alcance da legislação.

A LDB foi um grande avanço para a institucionalização da EAD no Brasil, pois anteriormente a oferta de cursos a distância estava restrita a cursos não regulares e de formação complementar. Com a aprovação da LDB, ocorreu a interiorização e atendimento às pequenas comunidades de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por instituições de renome por meio do oferecimento de cursos a distância.

Um conjunto de decretos e portarias forma a regulamentação oficial, que teve início com o decreto 5.622/2005 regulamentador do artigo 80 da LDB e que permitiu a instalação dos cursos a distância no Brasil. Esse primeiro decreto trata dos fundamentos da EAD e tem sido alterado por outros decretos ao longo dos últimos anos. Esses documentos são a base legal para o funcionamento da EAD e regem a ação do Ministério quanto a regulação e das instituições quanto a oferta e funcionamento dos cursos.

A modalidade semipresencial está definida na Portaria Ministerial n. 2.253, de 2001, e Portaria Ministerial n. 4.059, de 2004, e preconiza a inclusão de métodos e práticas de ensino-aprendizagem com a incorporação de Tecnologias de Informação e Comunicação com a finalidade da realização dos objetivos pedagógicos. Também define que deverão ocorrer encontros presenciais e atividades de tutoria nos cursos de graduação presenciais.

A modalidade semipresencial ocorre nos cursos de graduação presenciais até o limite de vinte por cento da carga horária total do curso, podendo ocorrer de várias formas. Podem ser algumas disciplinas totalmente a distância, com a maioria presencial ou haver muitas disciplinas com uma parte a distância e outra parte presencial. Note-se que há a necessidade de atividades avaliativas presenciais, mesmo que a disciplina seja totalmente a distância.

Foi um avanço para a educação, porque significou legalizar a utilização isolada de disciplinas a distância o que já estava sendo feito em algumas instituições, o que poderia ocasionar problemas jurídicos futuros caso houvesse contestação pela sua utilização num curso autorizado para ser oferecido na modalidade presencial.

Ainda há uma grande discussão sobre a diferença de qualidade entre cursos presenciais e cursos a distância, mas a diferença não deve ser orientada para o modelo de participação e sim para a qualidade do material instrucional, da qualificação dos professores envolvidos e do comprometimento da instituição com o aprendizado dos alunos. Como escreve Francisco e Machado (2006, p.10), o que se deve discutir é a qualidade do ensino em si, as condições de existência digna e justa do ser humano em condições favoráveis. E dessa forma tanto uma modalidade quanto a outra pode ser o caminho para este acréscimo qualitativo. Logo, a

qualidade deve ser discutida no seu conjunto e não como a diferença entre as modalidades, pois há cursos bons e ruins, sejam eles de que modalidade for.

Transformar um curso presencial em um curso semipresencial é uma ação que deve ser planejada e que requer uma dedicação de todo o grupo, desde a coordenação e docentes até os técnicos e a administração, pois há muitas alterações a serem desenvolvidas para atender aos requisitos definidos na legislação. Tem-se que oferecer capacitação tecnológica e didática para os professores, a instalação de recursos tecnológicos para utilização por parte de docentes e discentes e a mudança do planejamento pedagógico para incluir as novas possibilidades de mediação.

Há necessidade de apresentar propostas que envolvam práticas educacionais criativas, geradoras de autonomia do aluno e que permitam a flexibilidade de tempo e espaço; que garantam a capacidade de diálogo e interação entre os docentes e discentes e entre os alunos também. A utilização de diferentes recursos digitais permite que os objetivos pedagógicos sejam alcançados, desde que utilizados de forma correta e com propósitos bem definidos. Assim, a elaboração de cursos a distância necessita de cuidados adicionais aos normalmente dispensados a cursos presenciais, pois o funcionamento dos encontros virtuais deve estar definido e consolidado na organização, além de organicamente interligados com as práticas didáticas e pedagógicas.

Em uma disciplina parcialmente a distância, devem-se planejar os encontros presenciais das disciplinas a distância de forma a aproveitar esses momentos para as ações marcantes, facilitando o conhecimento mútuo de alunos e professores, o planejamento e objetivos da disciplina em um primeiro momento e, posteriormente, para as avaliações, trocas de experiências e vivências na disciplina.

Para que uma disciplina seja oferecida totalmente a distância ou mesmo parcialmente a distância é necessária a preparação do corpo docente e da estrutura administrativa para o funcionamento e o relacionamento técnico e pedagógico. As atividades a distância e presenciais devem ser organizadas para que o objetivo proposto seja alcançado. Não é uma simples transferência da aula anteriormente presencial para um novo recurso, é necessário muito mais.

Em 2007, o Ministério da Educação publicou um documento denominado *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Esse documento define os parâmetros de qualidade a serem avaliados, e nele, o legislador define a presença do tutor, que pode ser o

próprio professor ou uma outra pessoa qualificada para fazer o atendimento aos alunos. Dispõe que o tutor deve ser um sujeito participante ativo na prática pedagógica e que suas atividades sejam desenvolvidas a distância ou presencialmente, devendo contribuir para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem e para o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico. Isso mostra a necessidade do acompanhamento permanente dos alunos no AVA, respondendo aos questionamentos, estimulando a participação e esclarecendo eventuais dúvidas. Há na legislação a previsão de um quadro de tutores para o processo de mediação pedagógica, contemplando a necessidade de uma relação numérica estudantes/tutor capaz de permitir interação no processo de aprendizagem.

Considerando a Portaria Ministerial nº 1326/2010, que definiu as regras de avaliação dos cursos a distância, onde são estabelecidas as dimensões e os critérios que vão nortear o SINAES, pode-se observar que alguns requisitos envolvem diretamente o profissional docente. Os quatro critérios da avaliação que foram escolhidos para compor a pesquisa tinham o objetivo de apontar se há efetividade por parte da legislação em estimular os docentes a utilizarem novos recursos digitais na prática cotidiana das disciplinas semipresenciais e como são utilizadas na organização e produção do material, em sua disponibilização aos alunos, no apoio à interação docente-discente e também no processo avaliativo dos alunos.

Esses quatro critérios pertencentes à dimensão denominada “Organização didático-pedagógica” são dependentes da organização institucional, mas são de responsabilidade do professor para que aconteçam no cotidiano das disciplinas. As sete frases desenvolvidas para a avaliação de cada critério foram suficientes para a compreensão do entendimento dos docentes respondentes sobre cada um dos critérios.

Sobre o critério *Uso da tecnologia de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem*, as sete frases desenvolvidas focaram na utilização das TICs enquanto ferramentas que apóiam a comunicação e a interação entre professor e aluno para a efetivação do ensino e da consequente aprendizagem do aluno.

Pode-se perceber que nos documentos oficiais há indicações da necessidade do uso das TICs na educação universitária em mais de um dos documentos analisados, e também pode ser apontada como um direcionamento através do instrumento de avaliação, pois é um dos critérios de avaliação. No documento Referenciais de Qualidade há indicações da necessidade de utilização e na literatura pesquisada há muitas experiências apresentadas que indicam a utilização das TICs em cursos presenciais e a distância. Para a educação a distância, o uso das

TICs é um diferencial que apoiou o seu crescimento e o atendimento a um número maior e mais diversificado de pessoas.

No segundo critério escolhido, *Qualidade do material didático institucional impresso (ou em outro formato)*, apresentado no instrumento de trabalho sob o título *Qualidade do material didático institucional* e que foi contemplado com sete frases que afirmavam sobre a possibilidade de escolha do formato tecnológico e de difusão dos materiais desenvolvidos, verificou-se se ele promovia a autonomia e a forma de revisão que podem ser características da produção de material com qualidade para a educação a distância e semipresencial.

É um critério forte e aparece em destaque no documento sobre Referenciais de Qualidade, no qual há recomendações quanto à elaboração e confecção de materiais impressos e também utilização de outras mídias. Na pesquisa bibliográfica foram encontradas muitas referências sobre a organização, confecção e utilização de material didático digital com a utilização de várias TICs, visando beneficiar a aprendizagem.

Outro critério escolhido foi sobre a *Efetividade na utilização dos mecanismos gerais de interação entre docentes, tutores e estudantes*, que no instrumento de pesquisa ficou com o título de *A Interação Entre Docentes e Estudantes*, em que as sete frases afirmativas permitiram que fosse entendido como os professores respondentes entenderam e utilizam os recursos digitais para efetivar a interação com os alunos. Analisou-se a utilização dos AVAs e demais mecanismos de comunicação síncronos e assíncronos, a forma de solicitar atividades e como as respostas eram apresentadas e como isso pode contribuir para o aprendizado do aluno.

Como as aulas não são presenciais, os documentos oficiais, principalmente o referencial de Qualidade, indicam a necessidade de utilização de outros recursos para a comunicação entre docente e discente e cita alguns. É fundamental a sua utilização tanto para apresentação de conteúdo programático como para atender as dúvidas dos alunos e também para apresentar respostas e feedback das atividades.

O quarto critério *Coerência dos procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem com a concepção do curso na modalidade EAD*, que no instrumento teve o título de *O processo avaliativo dos seus alunos* também foi organizado em sete afirmações que visavam a entender como os professores entendiam e articulavam a avaliação não presencial com a utilização dos vários recursos tecnológicos disponíveis, assim como as

várias possibilidades de utilizar estas avaliações para direcionar a sua atividade e contribuir com a aprendizagem dos docentes.

Efetivamente há uma necessidade de aprimoramento da avaliação nos cursos a distância com relação aos cursos presenciais, pois novos métodos e técnicas devem ser utilizadas para avaliar a aprendizagem dos alunos, não sendo possível utilizar somente a prova escrita. A avaliação presencial é necessária, está prevista na regulamentação e tem que ter peso maior que as outras avaliações, mas pode-se aplicar avaliações utilizando recursos tecnológicos que diferenciam do modelo usual da escola presencial. E os documentos oficiais apresentam claramente esta necessidade.

2º) Qual o olhar dos docentes pesquisados, que atuam em cursos semipresenciais, sobre a sua prática didático-pedagógica, com ênfase:

a) No processo de ensino-aprendizagem.

Os docentes avaliados apontam na direção da plena utilização dos recursos digitais, pois avaliaram as frases afirmativas de forma positiva, considerando-as, na maioria, dos casos como importante ou muito importante.

Durante a análise dos dados coletados pelo instrumento de coleta de dados pode-se observar a importância que os respondentes deram para a utilização dos recursos digitais e a utilização de ambientes virtuais para a transmissão e comunicação com os alunos. Essa importância mostra que a maioria deles entende que estes recursos permitem a oferta de aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos, mas também mostram que esta dedicação tem um custo maior em relação ao tempo gasto com a disciplina. E como escreve um dos docentes, “um dos fatores que dificultam o trabalho com disciplinas semipresenciais é a disponibilidade de tempo para acessar o ambiente virtual, ler os trabalhos, etc” (S9).

Ou como diz outro respondente (S10): “não há disponibilidade de horários para o EAD. Como são três aulas semanais, uma é retirada para esse fim”. Não associando que, agora, sua disciplina é semipresencial, sendo que parte da carga horária foi transferida para a modalidade a distância. Não é uma carga horária extra para a disciplina, mas a mesma carga horária que foi dividida em parte presencial e parte a distância.

Sobre este assunto, pode-se concluir que no caso das disciplinas semipresenciais, o planejamento desenvolvido pelo professor deve associar as aulas presenciais com as não-presenciais, para estabelecer uma sequência clara do conteúdo abordado para possibilitar a aprendizagem.

Se na aula presencial, a preocupação do docente é com a participação do aluno na sala de aula, na aula a distância é necessário gerenciar e acompanhar as atividades no ambiente virtual e ficar atento as participações e contribuições dos discentes. E escreve Moran (2004, p. 248) que nestes novos tempos é necessário aprender a gerenciar, dentro da carga horária da disciplina, as atividades a distância, visitas técnicas e orientação de projetos entre outras atividades, considerando a flexibilidade do tempo quanto a aula e incrementando outros espaços e tempos de aprendizagem.

b) No material instrucional utilizado.

Os professores consideram a utilização de vários recursos pedagógicos além do tradicional texto, declarando em suas respostas afirmativas que estão aproveitando alguns recursos tecnológicos em suas aulas. Logo, ocorreu uma transposição do material antes utilizado em sala de aula para novas plataformas tecnológicas.

E pode-se contribuir com a discussão, colocando que a apresentação de um assunto de forma presencial não pode ser explorada da mesma forma que na modalidade a distância. Sua transposição para o virtual necessita de um planejamento cuidadoso, observados os objetivos pedagógicos a serem alcançados, a disponibilidade de recursos tecnológicos e a capacidade dos alunos de ter acesso técnico e cultural ao produto disponibilizado. Pode-se apoiar em Kenski (2005, p. 2) o qual escreve que para um mesmo assunto, a sua exploração didática precisa sofrer alterações para usufruir dos diversos suportes tecnológicos disponíveis.

Para a melhoria da qualidade da aula, seja presencial ou a distância, é necessário um conjunto de ações que passam pela formação inicial e continuada dos docentes, oferta de recursos tecnológicos para a construção de suas aulas, apoio institucional por parte da coordenação e direção da escola, remuneração digna dos profissionais da educação e também pelo reconhecimento do esforço despendido pelo docente na elaboração e aplicação das atividades, bem como da correção das atividades e o atendimento virtual aos alunos. Conforme escrevem Delors e demais autores (1998, p. 153), para melhorar a qualidade da educação, antes de tudo deve-se melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores para que possam corresponder com suas qualidades, conhecimentos, competências e motivação.

É consenso que o planejamento e a execução das disciplinas remodeladas, de presencial para à distância necessita de novos parâmetros, bem mais complexos do que a simples transposição da prática anteriormente utilizada para o ambiente digital, sendo

necessária uma nova preparação, com novos conceitos, pois escreve Quevedo (2011, p.18) que a recriação das atividades da educação presencial para o formato eletrônico ou a utilização dos princípios de aprendizagem que produziram bons resultados no passado não garante o sucesso quando de sua aplicação imediata na aula digital.

c) Na interação professor-aluno.

Apresentaram uma opinião positiva, afirmando que há uma interação professor e aluno por meio das comunicações assíncronas, pois deve ser considerado que o grupo continua a ter aulas presenciais toda semana quando ocorre a comunicação síncrona. E as dúvidas e comentários podem ser realizados pessoalmente.

Ressalte-se que o desenvolvimento tecnológico atual permitiu a utilização de ferramentas digitais e a criação de ambientes virtuais de aprendizagem. Esses ambientes caracterizam-se por permitir a organização da informação e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos e professores, assim como por oferecer recursos de comunicação e interação entre os participantes. Kenski (2005, p.8) escreve que nos AVAs os alunos acessam textos, desenhos, fotos, animações, sons e vídeos, assim como podem interagir com professores e colegas em chats e fóruns de discussão. Também podem entregar as atividades individuais e coletivas a qualquer momento e os professores contribuir com comentários bem como os alunos; e assim, pode-se criar um clima de cooperação em que todos contribuem para a aprendizagem da turma.

d) No processo avaliativo de seus alunos.

Os professores apontaram para a utilização de vários recursos tecnológicos para promover a avaliação da aprendizagem dos alunos e a verificação dos procedimentos adotados para a apresentação do conteúdo programático. Indicaram o uso de atividades a distância como elemento de avaliação que combinadas com as avaliações presenciais formam o modelo avaliativo das disciplinas semipresenciais.

Indicaram também o uso de produção textual em fóruns de discussão e da preocupação com a utilização de atividades qualitativas e não somente quantitativas para mensurar o aprendizado.

Deve-se pensar, à guisa de contribuição, que um fator importante é a verificação do aproveitamento acadêmico, que no virtual é mais complexo, pois o docente não tem como avaliar a cada momento as reações do aluno, como ocorre na sala de aula presencial. Assim, a utilização de outros recursos tecnológicos tais como fóruns, chats, diários, resenhas e questões

são utilizadas para acompanhar a evolução do discente ao longo da disciplina. Essas atividades podem ser utilizadas para compor a avaliação do aluno. Todavia, para atender a legislação atual é necessária a aplicação de uma avaliação presencial, como destaca o decreto 5.622/2005, que estabelece obrigatoriedade e prevalência das avaliações presenciais sobre outras formas de avaliação.

Devem-se incentivar os docentes na incorporação de novos procedimentos que permitam a valorização das competências dos acadêmicos, uma vez que o uso de TICs pelos discentes contribui para o desenvolvimento de outras habilidades, além das já previstas pelas grades curriculares tradicionais, como escreve Bertagnolli e demais autores (2008, p.4). Durante a análise dos dados coletados, pode-se observar que os respondentes estão buscando a utilização destes novos recursos tecnológicos na sua prática cotidiana.

Considerando as respostas de uma forma global, entrelaçando as categorias pesquisadas pode-se concluir que para o desenvolvimento de uma disciplina a distância, é necessário que o docente adquira um conjunto de conhecimentos que vão além do conteúdo específico, sendo necessário, segundo Quevedo (2011, p.12), que o docente tenha conhecimento sobre as várias ferramentas disponíveis, sobre as muitas formas de apresentação de conteúdo disponíveis em ambiente digital, sobre a disponibilidade de ferramentas de comunicação e também sobre a utilização de estratégias de planejamento e de organização do ambiente digital.

As avaliações feitas para as quatro categorias, para a maioria dos respondentes são positivas em relação ao uso dos recursos digitais como pode ser observado no capítulo quatro. Há uma coerência entre as respostas e os percentuais, revelando que as respostas foram dadas espontaneamente e não são excludentes. A maioria dos docentes que responderam o instrumento de coleta está capacitada para a oferta das disciplinas na modalidade semipresencial, indicando o uso de vários recursos digitais tanto para o cotidiano da disciplina como para avaliar o progresso do aluno.

Um bom planejamento administrativo é necessário para a implantação de cursos a distância ou semipresenciais, considerando as condições de trabalho do docente, contemplando o tempo necessário para a preparação das aulas e das atividades e também do atendimento por meio dos canais de comunicação síncronos e assíncronos.

Diante desse fato e considerando que 23% dos docentes não responderam ao instrumento de pesquisa, pode-se supor que eles estejam desconfortáveis com a situação atual

ou não quisessem se comprometer com as respostas, uma vez que os quantitativos seriam divulgados e suas respostas contribuiriam para o resultado final. Nesse caso, se realmente esta for a situação, uma solução seria a oferta de novos cursos de capacitação para a prática pedagógica, com a finalidade de sanar dúvidas e estimular o uso qualitativo dos recursos disponíveis para os professores envolvidos com as disciplinas a distância da instituição. E também pode-se pensar na adoção de dispositivos que regulamentem as atividades a distância do docente, definindo tempo de dedicação e a remuneração destas atividades.

A oferta das disciplinas a distância é uma realidade nos dois cursos pesquisados e pode-se pensar na disseminação deste modelo para outros cursos da instituição. Segundo Peixoto (2010, p.7), deve-se recomendar a utilização dos 20% da carga horária dos cursos presenciais por promoverem a consciência crítica dos alunos quanto a inclusão digital e a reformulação da postura enquanto educador e educando.

Mesmo em um curso presencial e com parte a distância é preciso pensar e agir para que a parte a distância não seja um elemento à parte, mas que seja parte integrante de um mesmo processo. Que professores e alunos se reúnam no ciberespaço assim como fazem no campus universitário, trocando idéias, fazendo novos amigos e colocando a conversa em dia.

Ao finalizar este trabalho e fazer a sua divulgação, espera-se estimular novas reflexões entre os docentes e administradores de instituições de nível superior que estejam utilizando a modalidade de educação a distância ou que queiram usá-la para atender aos anseios da comunidade. É uma amostragem sobre alguns quesitos importantes para a implantação da EAD e que são avaliados para efeito de autorização ou aprovação de cursos.

Reitere-se que este trabalho foi desenvolvido em uma instituição particular associada a uma instituição pública e em dois cursos da área de formação de professores, contribuindo com um olhar particular, sob a ótica dos professores entrevistados, e que pode ser ampliado com a inclusão de outras instituições.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Katia M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: dinâmicas e lugares. **Educação e Sociedade** [online], v.31, n.113, 2010, p.1319-1335. ISSN 0101-7330.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.1, n.1, p.119-131, set. 2007. <Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>>. ISSN 1982-7199.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas (SP):Papirus Editora, 1995, p.15-25. ISBN 85-308-0376-0.

ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.46, n.1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653.

AYRES, Manuel. et al. **BioEstat**: aplicações estatísticas nas áreas das ciências bio-médicas. Belém (PA), 2007.

BARROS, Solange. O Uso da tecnologia no cotidiano escolar. In: TEIXEIRA, G. F. M.; MIRANDA, A. A. B. (Org.). Seminário Nacional Uno e o Diverso na Educação Escolar, 10., Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2009. CD-ROM. ISBN: 978-85-7078-203-8.

BERTAGNOLLI, Silvia de C. et al. Potencialidades e desafios da modalidade semipresencial. Renote, **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v.6, n.1, jul. 2008. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.

BRASIL. Decreto nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 23 dez. 1997. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 4059, de 10 de dezembro de 2004. Dispõe sobre a modalidade de educação semi-presencial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 dez. 2004. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

**Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 20 dez. 2005. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Decreto nº 5773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 mai. 2006. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 13 dez. 2007a. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Decreto nº 6320, de 20 de dezembro de 2007. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 21 dez. 2007b. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Decreto nº 7480, de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 17 mai. 2011. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2007c. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 10, de 02 de julho de 2009. Fixa critérios para dispensa de avaliação in loco e dá outras providências. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 03 jul. 2009. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Portaria Ministerial nº 1326, de 18 de novembro de 2010. Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação: Bacharelados e Licenciatura, na modalidade de educação a distância, do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES. **Diário Oficial [da] Republica Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 19 nov. 2010. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2010 e republicada com alterações em 29 de dezembro de 2010. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da

educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 30 dez. 2010. ISSN 1677-7042.

CARMONA, Héctor Eduardo C. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.46 n.7. 25 Jul. 2008. ISSN: 1681-5653.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. v.1, 8 ed. Editora Paz e Terra. 2000. ISBN: 85-2190-329-4.

CEEMG – Conselho Estadual de Minas Gerais. Resolução nº 455, de 25 de Agosto de 2005. Estabelece normas para o oferecimento de disciplinas, na modalidade semipresencial, de cursos superiores reconhecidos, ministrados por instituições de educação superior. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucoes>> Acesso em: 15 set. 2011.

CHAVES, Eduardo O. C. **Tecnologia e educação**: o futuro da escola na sociedade da informação. Campinas: Midware Editora, 1998, 194 p.

CICILLINI, Graça Aparecida. Professores universitários e a sua formação: concepções de docência e prática pedagógica. In: NOVAES, Gercina S.; CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas**: olhares que se entrelaçam. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010, p.19-43. ISBN: 978-85-86305-83-2.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.105-131. ISBN 85-7490-170-9.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO. 1998. 288 p. ISBN: 85-249-0673-1.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: Ranços e avanços. Campinas: Papirus, 20 ed. 2008. ISBN: 85-308-0448-1

DESLANDES, Suely F. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. p.31-50.

FAGUNDES, Lea da C. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: Secretaria de Educação a Distância (Org). **Desafios da Educação a distância na formação de professores a distância**. Brasília: SEED, 2006 p.67-78.

FÁVERO, M. L. A. Reflexões sobre universidade, pesquisa e iniciação científica. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Piracicaba: v.19, n.2, p.253-264, Jul./Dez. 2003. ISSN 1678-166X.

FEIT. Fundação Educacional de Ituiutaba. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2009-2013**. Disponível em: <<http://www.ituiutaba.uemg.br/feit/documentos/PDI-2009-2013.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

FELDKERCHER, Nadiane. Formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro nacional de didática e prática de ensino (Endipe), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). **Anais....** UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X.

FRANCISCO, Dise Juliana; MACHADO, Gláucio José C. Sociedade, EAD, inclusão e formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educacion**. Madrid, v.38, n.1, 25 fev. 2006. ISSN: 1681-5653.

FREITAS, Neli K. Novas tecnologias, educação, formação de professores e construção do conhecimento. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.44, n.5, 25 nov. 2007. ISSN: 1681-5653.

GATTI, Bernadete A. Critérios de qualidade. In: Secretaria de Educação a Distância (Org). **Tecnologias na educação de professores a distância**. Brasília: MEC. p.142-145.

GEPE - Gabinete de Estatística e Planejamento da Educação. **Competências TIC**. Estudo de implementação. v.1. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação, 2008. ISBN: 978-972-614-431-1. Disponível em: <<http://www.gepe.min-edu.pt>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. ISBN 85-224-3169-8.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987. ISBN 85-224-0489-5.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa quantitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record. 1997. ISBN: 978-85-010-4965-0.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p.67-80. ISBN: 85-326-1145-1.

IPAE - Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação. **Os reflexos da nova regulamentação da educação a distância nas escolas de educação básica e superior e nas instituições de pesquisa científica e tecnológica** (Estudo técnico sobre os Decretos nºs 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 6.303, de 12 de dezembro de 2007). Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: <<http://www.ipae.com.br/et/14.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

KENSKI, Vani M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo: USP, v.7, nov. 2008.

KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, dez. - jul. 2005-2006. ISSN: 1809-3876.

KENSKI, Vani M. Novas tecnologias: O Redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**. n.8, mai/ago 1998, p.58-71. ISSN: 1413-2478.

KENSKI, Vani M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, n.2, p.223-249, jun. 2009. ISSN: 1676-2592.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências naturais: um tratamento conceitual**. Tradução: Helena Mendes Rotundo. São Paulo: EPU, 1980. ISBN 85-12-60340-2.

LEFEVRE, Fernando; LEFEVRE, Ana Maria C. **Pesquisa de representação social**: um enfoque qualiquantitativo. Brasília: Líber, 2010. ISBN: 978-85-7963-008-8.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). **O Ofício de professor**: História, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008, p.255-277. ISBN: 978-85-326-3600-3.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**: velhos e novos temas. Edição do autor, 2002.

LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. **Educação temática digital**, Campinas, v.10, n.2, p.108-122, jun. 2009. ISSN: 1676-2592.

LITWIN, E. **Educação a distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. ISBN: 85-7307-805-7.

LUCKESI, Cipriano C.; COSMA, Elói B. J.; BAPTISTA, Naidison. O conhecimento como compreensão do mundo e como fundamentação da ação. In: LUCKESI, Cipriano C.; COSMA, Elói B. J.; BAPTISTA, Naidison (Orgs.). **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. São Paulo: Cortez, 2005, p.47-59. ISBN 85-249-0160-8.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing**: uma orientação aplicada. 4 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004. ISBN: 0-13-033716-1.

MAIA, Carmen; MATTAR, João. **ABC da EaD**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. ISSN: 978-85-7605-157-2.

MALUSÁ, Silvana. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In: MALUSÁ, Silvana; FELTRAN, Regina Célia S. (Orgs.) **A prática da docência universitária**. São Paulo: Factash Editora, 2003. p.137-174. ISBN: 85-89909-05-0.

MALUSÁ, Silvana M.; SILVA, Valéria A. da. Saberes e formação pedagógica: pensando a prática da docência universitária. In: FONSECA, Selva G. (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Alínea, 2007, p.207-225. ISBN: 978-85-7516-220-0.

MARCHI, Ana Carolina B. de, ARAÚJO, Daniela de David; ISTREIT, Isléia R. Modalidade semipresencial de ensino: alguns resultados da implantação em disciplinas de graduação da UPF. **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v.6, n.2, dez. 2008. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 2 ed. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez Editora, 2005. ISBN: 85-87739-48-4 e 85-249-0928-5.

MILL, Daniel; FIDALGO, Fernando. Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da idade média. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.32, p.285-318, jan./abr. 2009. ISSN: 2178-079X

MORAN, Jose Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação**. v.2, Curitiba: Champagnat, 2004, p.245 – 253. ISBN: 85-7292-140-0.

MORAN, Jose Manuel. **Educação inovadora presencial e a distância**. 2003. Disponível em: <[http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov\\_1.htm](http://www.eca.usp.br/prof/moran/inov_1.htm)>. Acesso em: 10 set. 2008

MORAN, Jose Manuel. O que é um bom curso s distância? In: Secretaria de Educação a Distância (Org). **Tecnologias na educação de professores a distância**. Brasília: MEC. [200?]. p.146-148.

MORAN, Jose Manoel; ARAÚJO FILHO, Manoel; SIDERICOUEDES, Odete. **A ampliação dos vinte por cento a distância**: estudo de caso da Faculdade Sumaré-SP. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/172tcc3.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2007.

MOROZ, Melania.; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, 124p. (Serie Pesquisa, v.2). ISBN 85-98843-36-9.

MOTA, Ronaldo; CHAVES FILHO, Hélio; CASSIANO, Webster S. Universidade aberta do Brasil: democratização do acesso à educação superior pela rede pública de educação a distância. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Seed, 2006. p.13-26.

NEVES, C.; MEDEIROS, L. Mídias na educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Desafios da educação a distância na formação de professores**. Brasília: Seed, 2006. p.39-50.

NOVAIS, Sueli M. et al. **Tomada panorâmica sobre educação a distância no Brasil**. In: Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 7., 2007, Rio de Janeiro: Associação Educacional Dom Bosco, 2007.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o novo espaço público da educação. In: TARDIF, Murice & LESSARD, Claude (Orgs.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008, p.217-233. ISBN: 978-85-326-3600-3.

OLIVEIRA, Cristiane Florinda M. de; ELISÁRIO, Larissa S.; SANTOS, Waldiza L. S. dos. Um estudo da modalidade semipresencial na Universidade da Amazônia em Belém-PA: a experiência das Disciplinas Online de dependência. **Revista novas tecnologias na educação**. Porto Alegre, v.8, n.3, dez. 2010. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.

PARREIRA JÚNIOR, Walteno M. O Docente e a educação a distância. In: NOVAES, Gercina S.; CICILLINI, Graça Aparecida (Orgs.). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira & Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010, p.69-99. ISBN: 978-85-86305-83-2.

PARREIRA JÚNIOR, Walteno M. Usando uma plataforma de EaD como ferramenta de apoio à uma disciplina presencial. **Revista Intercursos**, v.3, Ituiutaba(MG): 2004, p.159-163. ISSN: 1678-2402.

PEIXOTO, Marcela F.; LIRA, Mayara T. V. Um olhar sobre a formação de pedagogos: a utilização das tic's como mediação pedagógica. In: DALBEN, A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro nacional de didática e prática de ensino (Endipe), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). **Anais ....** UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X.

PRETI, Oreste. **Produção de material didático impresso: orientações técnicas e pedagógicas**. Cuiabá: UAB/UFMT, 2010. 210 p. ISBN: 978-85-61819-98-9.

QUEVEDO, Angelita. O ensino semipresencial, do ponto de vista do aluno. **E-Curriculum**, São Paulo, v.7, n.1, Abr. 2011. Disponível em <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>, acesso em Jul. 2011. ISSN: 1809-3876

RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Guarapuava, a.3, n.1, Mar. 2008. ISSN: 1980-6116.

RIZZATTI JUNIOR, Gerson. Referenciais para avaliação da qualidade de cursos de educação superior à distância nas universidades públicas brasileiras. In: **Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul**, 9, 2009, Florianópolis: UFSC, 2009. Disponível em: <[http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD\\_documentos/coloquio9/IX-1090.pdf](http://www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/coloquio9/IX-1090.pdf)>. Acesso em: 31 mai. 2011.

ROMANOWSKI, Joana P. Avaliação da aprendizagem na educação a distância: análise da prática para início de conversa. **Eccos – Revista científica**, São Paulo: v.10, n.2, p.283-306, jul./dez. 2008. ISSN: 1983-9278.

SANTARELLI, Denise; SANTANNA, Susana. **Feitos e efeitos: Informática na Escola**. São Paulo - SP, Berkeley Brasil, 1998. ISBN: 85-7251-480-5.

SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Iberoamericana de Educación**. v.38, n.4, 2006. ISSN: 1681-5653.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os Professores e sua formação**. Lisboa - Portugal, Dom Quixote, 1992.

SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.10, n.2, p.16-36, jun. 2009. ISSN: 1676-2592.

SILVA, Marco. De Anísio Teixeira à cibercultura: Desafios para a formação de professores ontem, hoje e amanhã. In: SENAC. **Boletim técnico do Senac**. v.29, n.3, set/dez 2003. ISSN: 0102-549-X.

SPANHOL, Greicy Kelli; SPANHOL, Fernando José. Processos de produção de vídeo-aula. **Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v.7, n.1, jul. 2009. CINTED-UFRGS. ISSN: 1679-1916.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online]. v.21, n.73, Dez. 2000, p.209-244. ISSN: 0101-7330.

TORNAGHI, Alberto. Computadores, internet e educação a distância. In: Secretaria de Educação a Distância (Org). **Tecnologias na educação de professores a distância**. Brasília: MEC. [200?]. p.166-170.

VALENTE, Jose Antonio. Diferentes usos do Computador na Educação, In: VALENTE, Jose Antonio (Org.), **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas - SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993a. Disponível em <[http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=19](http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=19)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

VALENTE, Jose Antonio. Por Quê o Computador na Educação? In: VALENTE, Jose Antonio (Org.), **Computadores e conhecimento: repensando a educação**. Campinas - SP, Gráfica Central da Unicamp, 1993b. Disponível em: <[http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao\\_detalhes.php?id=19](http://pan.nied.unicamp.br/publicacoes/publicacao_detalhes.php?id=19)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

VASCONCELOS, Juliene S. A educação a distância/EAD e o contexto educacional Brasileiro pós-LDB. In: SILVA, Maria V.; MARQUES, Mara Rúbia A. (Orgs.). **LDB**: balanço e perspectivas para a educação Brasileira. Campinas: Alínea, 2008. p.205-224. ISBN: 978-85-7516-253-8.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

## APÊNDICE

### I – Aprovação no Comitê de Ética da UFU



Universidade Federal de Uberlândia  
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP  
Av. João Naves de Ávila, nº 2121 - Bloco A – sala 224 - Campus Santa Mônica - Uberlândia-MG –  
CEP 38408-144 - FONE/FAX (34) 3239-4131

ANÁLISE FINAL Nº. 638/11 DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA PARA O PROTOCOLO REGISTRO CEP/UFU  
263/11

Projeto Pesquisa: “Docência Universitária e a Distância em Cursos Semipresenciais: um estudo sobre a Prática Didático-Pedagógicas”.

Pesquisador Responsável: Silvana Malusá Baraúna

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 196/96, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.  
O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Entrega de Relatório Final: **março de 2012**

SITUAÇÃO: PROTOCOLO APROVADO

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Uberlândia, 07 de outubro de 2011.

Prof. Dra. Sandra Terezinha de Farias Furtado  
Coordenadora do CEP/UFU

## II – Instrumento de Pesquisa



## Instrumento de Coleta de Dados

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM DISCIPLINAS A DISTÂNCIA EM CURSOS PRESENCIAIS: um estudo sobre a prática didático-pedagógicas**

Prezado(a) professor(a),

O senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender a prática didática e pedagógica dos professores(as) que ministram disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de licenciatura da instituição. Visa compreender as relações que estes professores(as) estabelecem entre si e com relação a organização do seu trabalho docente quando ministra disciplinas a distância através das categorias de estudo: Uso da tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, Qualidade do material didático institucional, A interação entre docentes e estudantes e por último, o Processo avaliativo dos seus alunos.

De acordo com a sua opinião sobre o assunto, o(a) senhor(a) poderá considerar alguns itens muito importante, pouco importante ou estar em dúvida. O que nos interessa é a sua opinião sobre cada item.

As suas respostas são totalmente anônimas e, por isto, peço-lhe que o faça de forma pessoal e sincera, marcando o número identificado para cada tópico, na parte 1. E na parte 2, em correspondência a escala apresentada, marcando com um X a sua resposta a cada uma das frases apresentadas. E na parte 3, é um espaço para registrar seus comentários sobre um tema relacionado ao contexto pesquisado, caso ache necessário.

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Nada Importante	Pouco Importante	Neutro	Importante	Muito Importante

Parte 1 - DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
1.1	<b>Sexo:</b> <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino
1.2	<b>Faixa etária</b> <input type="checkbox"/> 21 a 30 anos <input type="checkbox"/> 31 a 40 anos <input type="checkbox"/> 41 a 50 anos <input type="checkbox"/> acima de 50 anos
1.3	<b>Titulação, ano de conclusão</b> <div> <input type="checkbox"/> ano graduação: _____                      <input type="checkbox"/> ano especialização: _____  Área: _____                      Área _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> ano mestrado: _____                      <input type="checkbox"/> ano doutorado: _____  Área: _____                      Área _____ </div> <div> <input type="checkbox"/> ano pós-doutorado: _____                      <input type="checkbox"/> ano outros: _____  Área: _____                      Quais? _____ </div>

1.4	Tempo no magistério superior	
	( ) menos de 5 anos	( ) 5 a 10 anos
	( ) 11 a 20 anos	( ) acima de 20 anos
1.5	Tempo de exercício com disciplina a distância.	
	( ) menos de 1 ano	( ) de 1 a 3 anos
	( ) de 4 a 6 anos	( ) acima de 6 anos
1.6	Participou de cursos para utilização de Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs)	
	( ) sim	( ) não
1.7	Participou de curso de formação para EAD	
	( ) sim	( ) não
1.8	Qual o(s) curso(s) em que você é professor	
	( ) Pedagogia	( ) Química

## Parte 2 - CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS

### 2.1 - USO DA TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Item	Frases	Grau de Importância
2.1.1	O computador é uma ferramenta para a comunicação e a transmissão de conteúdo didático.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.2	A internet é uma fonte de comunicação para a EAD.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.3	Utilizar os recursos de bate-papo e chat para momentos síncronos a distância.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.4	Usar arquivos de vídeos e sonoros nas aulas a distância.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.5	Usar comunicação assíncrona para promover a integração aluno-aluno e aluno-professor.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.6	Utilizar Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) contribui para o andamento das aulas a distância.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.1.7	Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem complementam o que fazemos em sala de aula.	(1)(2)(3)(4)(5)

### 2.2 - QUALIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO INSTITUCIONAL.

Item	Frases	Grau de Importância
2.2.1	Usar material didático impresso.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Usar outros materiais didáticos (sites, vídeos, áudios, etc.).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Usar a internet como recurso para transmissão de conhecimentos.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Planejar e organizar os conteúdos disciplinares para posteriormente produzir o material instrucional.	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	Transformar o material utilizado em sala de aula presencial em documento digital.	(1)(2)(3)(4)(5)

2.2.6	O material instrucional deve promover a autonomia do aluno.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.2.7	O material instrucional deve ser revisto periodicamente.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )

### 2.3 – A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES.

Item	Frases	Grau de Importância
2.3.1	O uso de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) é o meio de comunicação entre professor e aluno.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.2	O aluno comunica-se com o professor através de email e fórum de discussão.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.3	Retornar os questionamentos dos alunos postados no AVA ou Fóruns e e-mail.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.4	Manter uma presença freqüente no AVA.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.5	Entrar em contato com os alunos que estão ausentes do AVA, Fóruns e e-mail.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.6	Flexibilização da aprendizagem no tempo e espaço.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.3.7	Trabalhos desenvolvidos em grupo.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )

### 2.4 – O PROCESSO AVALIATIVO DOS SEUS ALUNOS.

Item	Frases	Grau de Importância
2.4.1	Usar recursos tecnológicos para desenvolver avaliações não presenciais.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.2	Usar Fóruns como forma de avaliação não presencial.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.3	Frequentemente corrigir as atividades e divulgar os resultados aos alunos.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.4	Organizar atividades não presenciais para observar o progresso do aluno ao longo da disciplina.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.5	Articular as avaliações a distância com as avaliações presenciais obrigatórias.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.6	Educar com qualidade implica em ter acesso e competência para organizar e gerenciar as atividades didáticas em vários espaços	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )
2.4.7	Articular avaliações quantitativas com avaliações qualitativas.	( 1 ) ( 2 ) ( 3 ) ( 4 ) ( 5 )

### Parte 3 - Comentários

Como você, professor universitário, que ministra disciplinas a distância pensa, elabora, implementa e avalia a sua avaliação presencial?.



Observações referentes a construção do Instrumento de Pesquisa, apresentando o referencial teórico que fundamenta o referido instrumento.

Para o desenvolvimento do instrumento, a fundamentação foi a partir das publicações:

ALENCAR, Eunice M. L. S. e FLEITH, Denise de S. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia reflexão e crítica**. v. 17, n. 1, p. 105-110. Porto Alegre, 2004. ISBN: 0102-7972.

ALENCAR, Eunice M. L. S. e FLEITH, Denise de S. Escala de práticas docentes para a criatividade na educação superior. **Avaliação psicológica**[online]. 2010, v.9, n.1, p. 13-24. ISSN: 1677-0471.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus Editora, 1995, p.15-25. ISBN 85-308-0376-0.

BELCHIOR, Patrícia de O. L. **Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária: uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 2, 2000, p. 125-156. Porto. ISBN: 0871-9187.

Para o desenvolvimento das categorias, foram utilizadas várias referências, algumas para alguns itens especificamente e outras usadas para o referencial de uma forma geral:

BRASIL. Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 dez. 2007a. ISSN 1677-7042.

BRASIL. Referenciais de qualidade para educação superior a distância. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2007c. ISSN 1677-7042.

O referencial específico utilizado para os itens está especificado no quadro abaixo.

Parte 2 - CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS	
Item	2.1 - USO DA TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
2.1.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>FAGUNDES, Lea da C. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: Secretaria de Educação a Distância (Org). <b>Desafios da Educação a distância na formação de professores a distância</b>. Brasília: SEED, 2006 [p. 73-75].</li> </ul>
2.1.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>KENSKI, Vani M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 225].</li> <li>MAIA, Carmen &amp; MATTAR, João. <b>ABC da EaD</b>. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. ISSN: 978-85-7605-157-2. [p. 83].</li> </ul>
2.1.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. <b>E-Curriculum</b>, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. ISSN 1809-3876. [p. 6].</li> <li>PEIXOTO, Marcela F. e LIRA, Mayara T. V. Um olhar sobre a formação de pedagogos: a utilização das tic's como mediação pedagógica. In: DALBEN, .A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro nacional de didática e prática de ensino (endi), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). <b>Anais do XV ENDIPE</b>. UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X. [p. 5-6].</li> </ul>
2.1.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. <b>E-Curriculum</b>, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. ISSN 1809-3876. [p. 6].</li> <li>PEIXOTO, Marcela F. e LIRA, Mayara T. V. Um olhar sobre a formação de pedagogos: a utilização das tic's como mediação pedagógica. In: DALBEN, .A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro nacional de didática e prática de ensino (endi), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). <b>Anais do XV ENDIPE</b>. UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X. [p. 5].</li> </ul>
2.1.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. <b>E-Curriculum</b>, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. ISSN 1809-3876. [p. 7].</li> <li>MAIA, Carmen &amp; MATTAR, João. <b>ABC da EaD</b>. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. ISSN: 978-85-7605-157-2. [p. 54].</li> </ul>
2.1.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 19, 30].</li> </ul>
2.1.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>MORAN, Jose Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al. (Orgs). <b>Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação</b>. vol 2, Curitiba: Champagnat, 2004, p. 245 – 253. ISBN: 85-7292-140-0. [p. 250].</li> </ul>

Item	2.2 - QUALIDADE DO MATERIAL DIDÁTICO INSTITUCIONAL
2.2.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHAVES, Eduardo O. C. <b>Tecnologia e educação: o futuro da escola na sociedade da informação</b>. Campinas: Midware Editora, 1998, 194 p. [p. 47].</li> </ul>
2.2.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 9].</li> <li>• KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. <b>E-Curriculum</b>, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. ISSN 1809-3876. [p. 5-6].</li> </ul>
2.2.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KENSKI, Vani M. Gestão e uso das mídias em projetos de educação a distância. <b>E-Curriculum</b>, São Paulo, v. 1, n. 1, dez./jul. 2005-2006. ISSN 1809-3876. [p. 6].</li> <li>• KENSKI, Vani M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 225].</li> </ul>
2.2.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 117].</li> <li>• MAIA, Carmen &amp; MATTAR, João. <b>ABC da EaD</b>. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. ISSN: 978-85-7605-157-2. [p. 51].</li> </ul>
2.2.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 116].</li> <li>• MAIA, Carmen &amp; MATTAR, João. <b>ABC da EaD</b>. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007. ISSN: 978-85-7605-157-2. [p. 69-70].</li> </ul>
2.2.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CARMONA, Héctor Eduardo C. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46 n. 7. 25 Jul. 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 7-9].</li> <li>• RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. <b>Revista eletrônica Lato Sensu</b>, Guarapuava, a. 3, n. 1, mar. 2008. ISSN: 1980-6116. [p. 14].</li> </ul>
2.2.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 9].</li> <li>• LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 116].</li> </ul>

Item	2.3 - A INTERAÇÃO ENTRE DOCENTES E ESTUDANTES.
2.3.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 6].</li> <li>• PEIXOTO, Marcela F. e LIRA, Mayara T. V. Um olhar sobre a formação de pedagogos: a utilização das tic's como mediação pedagógica. In: DALBEN, .A. I. L. F. et al. (Orgs). Encontro nacional de didática e prática de ensino (endi), XV, 2010. Belo Horizonte (MG). <b>Anais do XV ENDIPE</b>. UFMG, 2010, CD-ROM. ISSN: 2177-336X. [p. 7].</li> <li>• SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. Educação temática digital, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 33].</li> </ul>
2.3.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 7].</li> <li>• CARMONA, Héctor Eduardo C. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46 n. 7. 25 Jul. 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 8].</li> </ul>
2.3.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 9].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 3, 5].</li> </ul>
2.3.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 8].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 5].</li> </ul>
2.3.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 9].</li> <li>• CARMONA, Héctor Eduardo C. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46 n. 7. 25 Jul. 2008. ISSN: 1681-5653.</li> </ul>
2.3.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CARMONA, Héctor Eduardo C. Consideraciones acerca de la educación virtual como comunidad de relaciones afectivo-valorativas. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46 n. 7. 25 Jul. 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 5].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 5].</li> </ul>

2.3.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• KENSKI, Vani M. et al. Ensinar e aprender em ambientes virtuais. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 223-249, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 245-247].</li> <li>• MORAN, Jose Manuel. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, Joana P. et al. (Orgs). <b>Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação</b>. vol 2, Curitiba: Champagnat, 2004, p. 245 – 253. ISBN: 85-7292-140-0. [p. 243].</li> <li>• RIBAS, Daniel. A docência no ensino superior e as novas tecnologias. <b>Revista eletrônica Lato Sensu</b>, Guarapuava, a. 3, n. 1, mar. 2008. ISSN: 1980-6116. [p. 3, 7].</li> </ul>
-------	--

Item	2.4 - O PROCESSO AVALIATIVO DOS SEUS ALUNOS.
2.4.1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel e SIDERICOUEDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da faculdade Sumaré. In: Congresso internacional da ABED, 12, 2005, Florianópolis. <b>Anais...</b> Florianópolis: ABED. [p. 7].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 3, 5].</li> </ul>
2.4.2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DOMINGUES, Elidiani. Avaliação de fóruns de discussão. In: AKIRA, Marcelo. <b>Avaliação em EAD</b>. 2006. p. 88 – 95. [p. 90-91].</li> <li>• SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 19, 32].</li> </ul>
2.4.3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• AMORIM, Elia S. M dos S. Avaliação formativa. In: AKIRA, Marcelo. <b>Avaliação em EAD</b>. 2006. p. 18 – 22. [p. 20-21].</li> <li>• MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel e SIDERICOUEDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da faculdade Sumaré. In: Congresso internacional da ABED, 12, 2005, Florianópolis. <b>Anais...</b> Florianópolis: ABED.</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653.</li> </ul>
2.4.4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LITTO, Frederic M. O retrato frente/verso da aprendizagem a distância no Brasil 2009. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 108-122, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 117].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 6-7].</li> </ul>
2.4.5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MORAN, José Manuel. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 54-70, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 60, 65-66].</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 6].</li> </ul>
2.4.6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ARRUFAT, María Jesús G. Comunicación didáctica del docente universitario en entornos presenciales y virtuales. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 46, n. 1. 25 abr 2008. ISSN: 1681-5653. [p. 9].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 6].</li> <li>• SCHLUNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: Caminhos, políticas e perspectivas. <b>Educação temática digital</b>, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, jun. 2009. ISSN: 1676-2592. [p. 19-20].</li> </ul>
2.4.7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MORAN, José Manuel; ARAÚJO FILHO, Manoel e SIDERICOUEDES, Odete. A ampliação dos vinte por cento a distância: estudo de caso da faculdade Sumaré. In: Congresso internacional da ABED, 12, 2005, Florianópolis. <b>Anais...</b> Florianópolis: ABED. [p. 7].</li> <li>• SANTOS, João Francisco S. Avaliação no Ensino a Distância. <b>Revista Iberoamericana de Educación</b>. v. 38, n. 4, 2006. ISSN: 1681-5653. [p. 2].</li> </ul>

Uberlândia, 19 de Agosto de 2011.

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna

Orientadora  
UFU/FACED/PPGED  
Mestrado/Doutorado em Educação

Walteno Martins Parreira Júnior

Aluno/Orientado  
UFU/FACED/PPGED  
Mestrado em Educação

### III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Federal de Uberlândia**  
**Faculdade de Educação - FAGED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação**  
**Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas**

Av. João Naves de Ávila, 2121 Bloco G – Campus Sta Mônica. CEP: 38408-092 – Uberlândia(MG) – Telefax: (34) 3239-4212.  
 Email: ppged@faced.ufu.br

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Prezado(a) professor(a),

O senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “Docência Universitária e a Distância em Cursos Semipresenciais: um estudo sobre a Prática Didático-Pedagógicas”, que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender a prática didática e pedagógica dos professores(as) que ministram disciplinas na modalidade semipresencial nos cursos presenciais de licenciatura da instituição. Visa compreender as relações que estes professores(as) estabelecem entre si e com relação a organização do seu trabalho docente quando ministra disciplinas a distância em cursos semipresenciais.

Sua participação é muito importante ao responder o instrumento de pesquisa que envolve esse trabalho, cujas das categorias de estudos são: Uso da tecnologias de informação e comunicação no processo ensino-aprendizagem, Qualidade do material didático institucional, A interação entre docentes e estudantes e por último, o Processo avaliativo dos seus alunos.

Em nenhum momento o senhor será identificado, sendo os resultados da pesquisa divulgados sem qualquer identificação.

Ainda, enquanto sujeito participante dessa pesquisa, o senhor não terá nenhum ganho ou gasto financeiro, bem como sua participação não implicará em nenhum risco para você, estando livre para parar de responder o questionário a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Os benefícios serão o oferecimento dos dados sobre a docência universitária e a distância em cursos semipresenciais, possibilitando assim, que os profissionais envolvidos na área possam aperfeiçoar a sua prática pedagógica no que diz respeito a docência no ensino superior.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido poderá ficar com o(a) senhor(a). Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com a Professora Dra. Silvana Malusá Baraúna pelo email silmalusa@yahoo.com.br ou com Walteno Martins Parreira Júnior pelo email waltenomartins@yahoo.com ou o telefone (34) 3239-4212. Também poderá entrar em contato com o Conselho de Ética em Pesquisa (CEP-UFU), situado à Av. João Naves de Ávila, 2121, bloco A, Sala 224, Campus Santa Mônica, Uberlândia(MG), CEP: 38408-144, fone: (34) 3239-4131.

Respeitosamente,

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna  
 silmalusa@yahoo.com.br

Walteno Martins Parreira Júnior  
 waltenomartins@yahoo.com

TCLE: Eu aceito participar do trabalho de pesquisa, acima citado, voluntariamente, após o mesmo ter sido esclarecido.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**IV – Termos de Autorização**

Diretor Acadêmico




Associada à Universidade do Estado de Minas Gerais ■ UEMG

**AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA**

Autorizamos que os pesquisadores responsáveis Professora Dra Silvana Malusá Baraúna (orientadora) e o mestrando Walteno Martins Parreira Júnior pelo projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária a distância em cursos semipresenciais: um estudo sobre a prática didático-pedagógica”, utilizem o espaço da Instituição (Fundação Educacional de Ituiutaba, Associada à Universidade do Estado de Minas Gerais) com o objetivo de realizar a pesquisa cujo objetivo é refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando sua real efetividade e visa compreender através de docentes que atuam nesses cursos, qual o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; o material instrucional utilizado; a interação professor-aluno e o processo avaliativo de seus alunos.

Ituiutaba, 25 de agosto de 2011

  
Prof. MSc. Saulo de Moraes Garcia Júnior  
Diretor Acadêmico do ISEPI-ISED  
**Prof. MSc. Saulo de Moraes Garcia Júnior**  
Diretor Acadêmico



Associada à Universidade do Estado de Minas Gerais ■ UEMG

### AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA

Autorizamos que os pesquisadores responsáveis Professora Dra Silvana Malusá Baraúna (orientadora) e o mestrando Walteno Martins Parreira Júnior pelo projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária a distância em cursos semipresenciais: um estudo sobre a prática didático-pedagógica”, utilizem o espaço do curso de Licenciatura em Pedagogia da Fundação Educacional de Ituiutaba, campus associado da Universidade do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de realizar a pesquisa cujo objetivo é refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando sua real efetividade e visa compreender através de docentes que atuam nesses cursos, qual o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; o material instrucional utilizado; a interação professor-aluno e o processo avaliativo de seus alunos.

Vera Cruz de Oliveira Moraes

Coordenadora do Curso de Pedagogia

Carimbo do responsável

Data da assinatura.

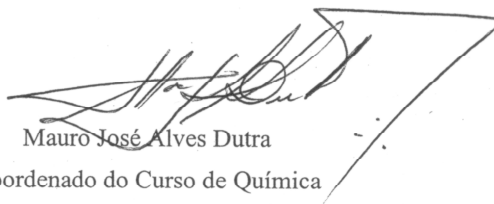
Correspondência Recebida  
em 26/08/11  
  
Secretaria da FEIT



Associada à Universidade do Estado de Minas Gerais ■ UEMG

#### AUTORIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO ONDE A COLETA SERÁ REALIZADA

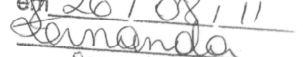
Autorizamos que os pesquisadores responsáveis Professora Dra Silvana Malusá Baraúna (orientadora) e o mestrando Walteno Martins Parreira Júnior pelo projeto de pesquisa intitulado “Docência universitária a distância em cursos semipresenciais: um estudo sobre a prática didático-pedagógica”, utilizem o espaço do curso de Licenciatura em Química da Fundação Educacional de Ituiutaba, campus associado da Universidade do Estado de Minas Gerais, com o objetivo de realizar a pesquisa cujo objetivo é refletir sobre os documentos oficiais do Ministério da Educação que embasam os cursos semipresenciais, analisando sua real efetividade e visa compreender através de docentes que atuam nesses cursos, qual o olhar sobre a própria prática didático-pedagógica, com ênfase no processo de ensino-aprendizagem; o material instrucional utilizado; a interação professor-aluno e o processo avaliativo de seus alunos.



Mauro José Alves Dutra  
Coordenador do Curso de Química

Carimbo do responsável

Data da assinatura.

Correspondência Recebida  
em 26/08/11  
  
Secretaria da FEIT

**V – Termos de Responsabilidade de Correção Ortográfica****DECLARAÇÃO DE REVISÃO ORTOGRÁFICA**

Eu Marília Cândida Rodrigues, brasileira, casada, CPF nº 901.181.896-20, Carteira de Identidade nº M 6631-720, órgão expedidor SSP-MG, graduada em Letras, pela Universidade Federal de Uberlândia, residente e domiciliada na Rua José Cunha Chaves, 59, Uberlândia, Minas Gerais, declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que revisei o trabalho de conclusão de curso da pós-graduação, Mestrado em Educação do aluno Walteno Martins Parreira Júnior, matrícula nº 11012EDU032, intitulado “docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas”.

Declaro, ainda, que o presente trabalho de conclusão de curso encontra-se de acordo com as normas gramaticais vigentes, inclusive com o Novo Acordo Ortográfico, com exceção das citações recuadas ou entre aspas nas quais foi mantido o texto original.

Uberlândia, 22 de março de 2012.

  
Professora Marília Cândida Rodrigues

**VI – Termos de responsabilidade de revisão das normas ABNT****DECLARAÇÃO DE REVISÃO DAS NORMAS DA ABNT**

Eu Ketiuze Ferreira Silva, brasileira, casada, CPF nº. 01470633612, Carteira de Identidade nº. 12202529, órgão expedidor SSP-MG, graduada em Pedagogia, pela Faciminas, residente e domiciliada na Rua Manoel da Mata Gonçalves, nº. 155, Uberlândia, Minas Gerais; declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que efetuei a revisão das normas da ABNT da Dissertação de Mestrado em Educação do aluno Walteno Martins Parreira Júnior, matrícula nº. 11012EDU032, intitulado “Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas”.

Ituiutaba, 23 de março de 2012.



Professora Ketiuze Ferreira Silva

**VII – Termos de responsabilidade de Inglês/Abstract****DECLARAÇÃO DE TRADUÇÃO DO PORTUGUES PARA O INGLES**

Eu, Ione Marta Franco Pereira, brasileira, casada, CPF n.º 301.647.896-87, Carteira de Identidade MG-5. 256585, órgão expedidor SSP-MG, licenciada em Letras: Português e Inglês e suas Literaturas, pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ituiutaba, residente e domiciliada na Rua 28, n.º 1963, Setor Sul, Ituiutaba, Minas Gerais, declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que realizei a tradução de português para o inglês, do resumo da Dissertação de Mestrado em Educação do aluno Walteno Martins Parreira Júnior, matrícula n.º 11012EDU032, intitulada “Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas”.

Ituiutaba-MG, 22 de março de 2012.

  
Professora Ione Marta Franco Pereira

**VIII – Termos de responsabilidade da Análise Estatística****DECLARAÇÃO DE CONFERENCIA DA ANÁLISE ESTATÍSTICA**

Eu Maria José Martins Soares, brasileira, casada, CPF nº. 508.448.306-15, Carteira de Identidade nº. 1.805.251, órgão expedidor SSP-GO, graduada em Matemática, pela Fundação Educacional de Minas Gerais, residente e domiciliada na Rua 10-A, nº 220, Ituiutaba, Minas Gerais; declaro para a Universidade Federal de Uberlândia que efetuei a conferencia da análise estatística da Dissertação de Mestrado em Educação do aluno Walteno Martins Parreira Júnior, matrícula nº. 11012EDU032, intitulado “Docência universitária em disciplinas a distância em cursos presenciais: um estudo sobre as práticas didático-pedagógicas”.

Ituiutaba, 16 de março de 2012.

  
Professora Maria José Martins Soares